

*Международный научный журнал*

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

---

**№ 4 — 2009**

Московский городской психолого-педагогический университет

## Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей

Д. В. Лубовский

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО,  
профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

Рассматривается история возникновения понятия «ведущая деятельность» в работах Л. С. Выготского, прослеживаются пути развития данного понятия в рамках культурно-исторической теории и деятельностного подхода (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Проанализировано влияние представлений Выготского о ведущей деятельности на разработку психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым. Показаны эвристические возможности понятия ведущей деятельности, заложенные в работах Л. С. Выготского. В статье прослежено соотношение понятия ведущей деятельности у Выготского и предложенного ранее С. Л. Рубинштейном понятия творческой самостоятельности. Показано, что введение Л. С. Выготским данного понятия становится своеобразным логическим завершением созданной им деятельностной концепции развития психического, поскольку вместе с разработанным ранее понятием социальной ситуации развития оно дополняет представления о движущих силах развития психики в онтогенезе.

**Ключевые слова:** ведущая деятельность, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, периодизация развития, культурно-историческая теория, теория деятельности.

В 2008 г. исполнилось 75 лет одному из ключевых понятий и теоретических принципов культурно-исторической психологии — «зона ближайшего развития». Юбилею понятия был посвящен ряд публикаций [6, с. 13]. Но в том же году незаметно прошло 75-летие еще одного из важнейших для культурно-исторической и деятельностной психологии понятий — понятия ведущей деятельности. И снова Выготский!..

Понятие ведущей деятельности введено впервые Л. С. Выготским в 1933 г. в записках-конспекте к лекциям по психологии дошкольников и в лекции «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», прочитанной в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена. Несмотря на то что лекция впервые была опубликована еще в 1966 г. (в юбилейном номере «Вопросов психологии» к 70-летию со дня рождения Выготского), она до сих пор известна гораздо меньше, чем многие другие работы создателя культурно-исторической теории. Она не вошла в шеститомное собрание сочинений. С одной из современных публикаций этой лекции случился совсем уж досадный казус — в объемистом издании работ Выготского [7] А. А. Леонтьев, написавший предисловие, упоминает лекцию как опубликованную в данной книге. Но в самой книге этой лекции **нет**.

Между тем в том же самом предисловии А. А. Леонтьев утверждает, что Л. С. Выготский внес в отечественную и мировую психологию совершенно четкую психологическую концепцию деятельности: «Конечно, можно спорить о том, была ли “психологическая теория деятельности” А. Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была); но что такие идеи Выготский неоднократно высказывал, совершенно несомненно» [7, с. 8]. При этом, по мнению А. А. Леонтьева, именно в «Записках-конспекте», предшествовавших лекции об игре, сформулировано самое главное положение деятельностного подхода Выготского: «то, что слово и действие объединены в единую психологическую систему» [7, с. 9].

К прямым продолжениям деятельностных идей Л. С. Выготского относится одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, созданной его последователями, — понятие ведущей деятельности. Цель нашего небольшого исследования — показать те возможности, которые были заложены Выготским в его подходе к анализу ведущей деятельности, а также проследить пути, которыми пошли ученики Выготского при разработке представлений о ведущей деятельности.

Обратимся к тексту лекции, чтобы понять, как и для чего Выготский вводит это понятие. В самом начале лекции он ставит два вопроса: «...о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры» и «...какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра как форма развития ребенка в дошкольном возрасте». Первый вопрос он рассматривает только в онтогенетическом плане, прослеживая предысторию игры дошкольника в раннем детстве. Для ответа на второй вопрос Выготский применяет еще не выстроенный им полностью, но все же отчетливо намеченный деятельностный подход. В лекции об игре и «Записках-конспекте» почти дословно повторяется один и тот же вопрос: «Является ли игра ведущей или просто преобладающей формой деятельности ребенка в этом возрасте?» В «Записках-конспекте» Выготский более четко придерживается выбранной им терминологии и последовательно пользуется понятием «тип деятельности». В тексте лекции можно обнаружить некоторую непоследовательность в использовании терминологии: «С точки зрения развития игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития») [4, с. 62]. К концу лекции четкость и терминологии, и теоретических положений возрастает: «Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [4, с. 74].

Появление игры как нового типа деятельности при переходе от раннего детства к дошкольному Л. С. Выготский связывает с возникновением у ребенка новых мотивов деятельности. Возрастную динамику развития он связывает с изменениями мотивации у ребенка: «По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности». Вот так, со свойственной ему мощианской легкостью, Выготский вводит основу для мотивационно-деятельностной периодизации детского развития. Большим недостатком существующих периодизаций он считает их интеллектуализм: «... перед нами всякий ребенок предстает как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую». Для устранения этого недостатка Выготский и предлагает рассматривать «...потребности, влечения, побуждения ребенка, мотивы его деятельности, без которых, как показывает исследование, никогда не совершается переход ребенка с одной ступени на другую» как существеннейшую характеристику возраста [4, с. 62].

Это понимание психологической сущности перехода от одного возраста к другому стало основой для последователей Л. С. Выготского при создании ими мотивационных и деятельностных периодизаций психического развития (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, а впоследствии В. В. Давыдов, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн и др.).

Далее Выготский намечает важнейшую линию в развитии деятельности — возрастание степени осознанности ее мотивов. Данная перспектива исследо-

вания детской игры — лишь одна из намеченных им в этом тексте, предельно насыщенном идеями с огромным эвристическим потенциалом. Затем он называет как значимый признак, отделяющий игру от других видов деятельности дошкольника, создание в игре мнимой ситуации и действие в ней. В то время когда написаны «Записки-конспект» и прочитана лекция об игре, проблема единиц анализа психики еще не была разработана Выготским настолько основательно, как это сделано в «Мышлении и речи». Тем не менее создание в игре мнимой ситуации и действие в ней по правилу, которые он выделяет как значимый признак игры, с тем же успехом можно рассматривать и как единицу анализа детской игры. Такая единица анализа полностью соответствует сформулированному им требованию «быть живой клеточкой изучаемого целого». На наш взгляд, выделение такой значимый признак игры, Выготский намечает еще одну методологическую возможность, а именно структурный анализ игры ребенка.

Создание мнимой ситуации и действие в ней по правилу, которое вытекает из созданной мнимой ситуации, выступает здесь как структурный инвариант игры. Очень примечательно то, что об этом говорит сам Выготский: «Таким образом, ребенок в игре создает такую структуру — смысл/вещь, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей его поведение». Структурная методология была впервые применена Выготским еще в «Психологии искусства» для анализа механизмов психологического воздействия литературного произведения на человека. На этот раз он применяет ее для изучения игровой деятельности ребенка. И по «Запискам-конспекту», и по лекции об игре понятно, что применение этой методологии открывает возможность для выявления качественных скачков в развитии игровой деятельности и перехода от одного ее вида к другому. Впоследствии эти возможности были сполна реализованы Д. Б. Элькониным при анализе развития игровой деятельности. Ведь построенная Д. Б. Элькониным периодизация развития игры основана на выделении структурных инвариантов, характерных для каждого этапа развития.

Мысль, которую Выготский высказывает далее (об изменении в игре основных структур, определяющих отношения ребенка к действительности), возникла у него, очевидно, в диалоге с Д. Б. Элькониным. Примечательная заметка об этом есть в тексте «Записок-конспекта»: «Новые категории отношения к действительности возникают в игре (Эльконин) — верно» [5, с. 290]. Слово «категория» использовано здесь, очевидно, в том значении, которое было близко и понятно Выготскому как литературному и театральному критику — «как острое столкновение позиций, характеров, драматическая коллизия, конфликт между людьми или внутри человека, столкновение, сопровождаемое острыми эмоциональными переживаниями» [3]. Среди новообразований, возникающих в игре, Выготский ставит на первое место преодоление ребенком связанности ситуаций и появление у него способности действовать независимо от видимого поля, действовать в соот-

ветствии со смыслом, которым сам ребенок наделяет видимые предметы. Другим новообразованием игры Выготский называет перестройку отношения между действием и смыслом. «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [4, с. 69].

В тексте лекции Л. С. Выготский дважды указывает еще на одну характеристику игры как ведущей деятельности — она создает зону ближайшего развития. Именно это роднит игру и обучение: «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию» [4, с. 75]. Казалось бы, следующим шагом в развитии им деятельностного подхода к анализу онтогенеза будет трактовка обучения как ведущей деятельности школьного возраста — две посылки уже есть, остался только напрашивающийся сам собой вывод. Как известно, сделать этот шаг Выготский не успел.

Таким образом, представления о ведущей деятельности выполняются в текстах Выготского сразу две функции, по Э. Г. Юдину. Ведущая деятельность становится и объяснительным принципом, и предметом конкретно-научного исследования. В первой из этих функций понятие ведущей деятельности выступает, когда Выготский последовательно объясняет, какими путями в игре формируются новообразования дошкольного возраста и перестраивается система отношений ребенка с окружением. На примере игры показан психологический механизм того, что впоследствии Д. Б. Эльконин назовет взрывом изнутри социальной ситуации развития. А. Н. Леонтьев, который пошел значительно дальше Л. С. Выготского в разработке теоретических представлений о ведущей деятельности, также использует это понятие как объяснительный принцип. Названные им значимые признаки ведущей деятельности (формирование и перестройка в ней частных психических процессов и возникновение основных изменений личности ребенка) являются обобщениями рассуждений Выготского и данных о детской игре, полученных в экспериментальных исследованиях Харьковской школы [8]. Выготский создает и значительные эвристические предпосылки для конкретно-психологического изучения игры.

Следует отметить, что А. Н. Леонтьев, используя объяснительный потенциал понятия, сначала дает определение ведущей деятельности и только потом намечает представление о структуре деятельности как особого вида психической реальности. Логика изложения в работе А. Н. Леонтьева «К теории развития психики ребенка», похоже, соответствует логике научного поиска, проделанного им. Правоммерно предположить, что после «Записок-конспекта» Выготского и лекции об игре сначала он разрабатывает понятие ведущей деятельности, и только после этого приходит к необходимости создания универсальной структурной схемы деятельности. Отсутствие ссылок на Выготского в данной работе смущает меньше

всего: работа написана на основе доклада, прочитанного в 1938 г., т. е. всего через два года после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». В то время было явно не до цитирования Выготского. Возможно, этим же обстоятельством объясняется и то, что среди характеристик ведущей деятельности, которые дает А. Н. Леонтьев, не упоминается создание в ней зоны ближайшего развития (ЗБР). Одна из самых злобных и несправедливых нападок на Выготского, обрушившихся на него вскоре после смерти, — обвинение в плагиате понятия ЗБР, выдвинутое Е. И. Рудневой (1937). Ложный характер этого обвинения был убедительно доказан в исследовании В. К. Зарецкого [6]. Зато в другой работе, опубликованной всего тремя годами позже [9], А. Н. Леонтьев уже открыто говорит о том, что исследования детской игры, изложенные в этом тексте, были дальнейшим развитием идей Выготского.

Продолжением идей Л. С. Выготского (впрочем, не только тех, что были высказаны в лекции об игре) стало сформулированное Л. И. Божович представление о внутренней позиции школьника как итогом новообразования дошкольного возраста. «Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов» [4, с. 70] — вот психологический механизм формирования у ребенка того новообразования, которое у Л. И. Божович получает название внутренней позиции: «Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его “внутренней позиции”, образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям» [1, с. 335]. Прослеживая ход формирования предпосылок внутренней позиции школьника, она широко использовала эту работу Выготского как теоретическую основу. Так, в статье, посвященной формированию личности в дошкольном и младшем школьном возрасте [1], Л. И. Божович трижды ссылается на «Игру и ее роль». По ее мнению, игра становится основой для этического развития дошкольника. Прослеживая две основные линии в развитии личности дошкольника (познавательное и нравственное развитие), Л. И. Божович подчеркивает, что в основе игры лежат обобщенные аффективные стремления, и «творческая ролевая игра становится, по определению Л. С. Выготского, «ведущей деятельностью дошкольника», в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей становится его способность руководствоваться этическими инстанциями» [1, с. 338]. Предпосылки для осознания расхождения между объективным общественным положением ребенка и его внутренней позицией также складываются, очевидно, в игре. Осознание ребенком

расхождения видимого и смыслового поля, которое развивается у ребенка в игре, становится основой для этого новообразования.

Завершая этот краткий обзор влияния идеи Л. С. Выготского на дальнейшее развитие представлений о ведущей деятельности, нельзя не соотнести это понятие с другим, введенным Л. С. Выготским, — с понятием социальной ситуации развития. Хорошо известна точка зрения, согласно которой понятие ведущей деятельности по содержанию тождественно этому понятию. По мнению Н. Н. Вересова, «для А. Н. Леонтьева два эти понятия — ведущая деятельность и социальная ситуация развития — едва ли не синонимы» [2]. Похожие взгляды были и у В. В. Давыдова. Во многих его работах также подчеркнуто, что понятия социальной ситуации развития и ведущей деятельности практически совпадают. «Напомним, что эта позиция была для В. В. Давыдова принципиальной и оставалась неизменной», — пишет Н. Н. Вересов [2, с. 81], комментируя мнение В. В. Давыдова. «Еще в 1986 году он писал, что понятие “ведущей деятельности” служит “прямой конкретизацией понятия социальной ситуации развития ребенка в том или ином возрасте” (Давыдов В. В. (1986)». По отношению к обучению как взаимодействию ученика и учителя такое отождествление понятий выглядит действительно достаточно справедливым. Однако у игры как деятельности на первый план выходят другие свойства. Ведь если у ребенка имеется познавательная потребность, учение становится для него той формой ее реализации, которую предлагает социальное окружение. Игра дошкольника, в понимании Выготского и всех его последователей, является творческой реализацией потребностей, которые не могут быть непосредственно удовлетворены.

Наше предположение заключается в том, что у самого Л. С. Выготского эти понятия имели различное содержание и были предназначены для обозначения различных видов психологической реальности. Н. Н. Вересов отмечает тонкое различие использова-

ния этих понятий у Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева: «Различие в контекстах здесь состоит в том, что если для Л. С. Выготского социальная ситуация развития характеризуется определенным, ведущим типом отношения между ребенком и социальной средой, то для А. Н. Леонтьева ведущая деятельность есть “отношение ребенка к действительности”» [2, с. 81]. Но понятие ведущей деятельности, эскизно намеченное Выготским в упомянутых двух работах, обозначает именно отношение ребенка к действительности, а если уж совсем точно, его активность по отношению к окружению. Всё описание детской игры, которое дает Выготский (создание мнимой ситуации и действие в ней, наделение предмета новым смыслом и т. д.), является описанием созидательной активности, которая полностью соответствует известному определению С. Л. Рубинштейна: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» [10, с. 106]. Вплоть до того, как Выготский в двух упоминаемых нами работах наметил понятие ведущей деятельности, его деятельностной концепции не хватало представления о такой активности развивающегося ребенка, которая была бы инициирована им самим и была бы его самостоятельной, собственной, а не только взаимодействием с окружением. Наше предположение заключается в том, что понятие ведущей деятельности становится завершением психологической концепции деятельности, созданной Выготским. Две выделенные Выготским движущие силы развития — социальная ситуация развития и ведущая деятельность — могли бы стать для него ключами к пониманию двойственной природы человека, двойной детерминации поведения, соотношения активности и реактивности в поведении и еще целого ряда сложнейших теоретико-методологических проблем.

В 2009 г. исполнилось 75 лет с того дня, когда не стало Выготского. Давайте еще раз вспомним о великом ученом, чьими идеями отечественная психология живет вот уже три четверти века.

### Литература

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
2. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
3. Вересов Н. Н. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского — трудная работа понимания. (Заметки читателя) // <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/503/509/>.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Выготский Л. С. Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
6. Зарецкий В. К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6.
7. Леонтьев А. А. Предисловие // Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005.
8. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
9. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Там же.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4.

# The Concept of Leading Activity in the Works of L. S. Vygotsky and His Followers

D. V. Lubovsky

PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Professor, Chair of Psychology of Pedagogics, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education

---

The history of the «leading activity» concept emergence in L. S. Vygotsky's works is discussed; some of the development trends of this concept are traced within the cultural-historical theory and the activity approach (L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, and V. V. Davydov). The influence of Vygotsky's ideas about the leading activity on elaboration of the A. N. Leontiev's psychological theory of activity is analyzed. The heuristic capabilities of the leading activity concept embodied in the works of L. S. Vygotsky are shown. The paper traces the relationship between the concepts of Vygotsky's leading activity and the notion of creative self-activity proposed earlier by S. L. Rubinstein. The introduction of this concept by L. S. Vygotsky becomes a kind of the logical completion of his activity concept of mental development, since along with the previously developed concept of the social situation of development he complements the ideas of the driving forces of the psyche development in ontogeny.

**Keywords:** leading activity, social situation of development, the zone of proximal development, periodization of development, cultural-historical theory, activity theory.

## References

1. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (II) // *Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste.* SPb., 2008.
2. *Veresov N. N.* Vedushaya deyatelnost' v psikhologii razvitiya: ponyatie i princip // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya.* 2005. № 2.
3. *Veresov N. N.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L. S. Vygotskogo — trudnaya rabota ponimaniya. (Zametki chitatelya) // <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/503/509/>.
4. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka // *Voprosy psikhologii.* 1966. № 6.
5. *Vygotskii L. S.* Iz zapisok-konspekta L. S. Vygotskogo k lekciyam po psikhologii detei doshkol'nogo vozrasta // *El'konin D. B. Psikhologiya igry.* M., 1978.
6. *Zareckii V. K.* Evristicheskii potencial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» // *Voprosy psikhologii.* 2008. № 6.
7. *Leont'ev A. A.* Predislovie // *Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka.* M., 2005.
8. *Leont'ev A. N.* K teorii razvitiya psihiki rebenka // *Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 1.* M., 1983.
9. *Leont'ev A. N.* Psikhologicheskie osnovy doshkol'noi igry // *Tam zhe.*
10. *Rubinshtein S. L.* Princip tvorcheskoi samodeyatelnosti // *Voprosy psikhologii.* 1986. № 4.

# Vygotsky in Iran: A Personal Account

Habibollah Ghassemzadeh

PhD, Professor, Director of Clinical Psychology Center Roozbeh Hospital Department of Psychiatry Tehran University of Medical Sciences

Vygotsky has been introduced in Iran since 1985 following the translation and publication of his book *Thought and Language* (1962). This book has been treated as an important classic in Persian academic circles and has been evaluated as an influential source of research and theoretical formulation in the area of developmental as well as cognitive psychology. The author describes his experience of getting to know the ideas of Vygotsky and the process of translation of his work as a personal story and an account of international collaboration. Broad social, cultural and historical contexts of work of Vygotsky as well as outstanding Western psychologists, such as Donald Hebb, are considered. An overview of development of Vygotsky's ideas about concept formation, zone of proximal development, meaning and sense, and inner speech in Persian dissertations and research projects is presented. The author concludes that vygotskian psychology is rather a process than an end-product and outlines the perspectives of its development in Iran.

**Key words:** Bruner, Hebb, Language, Luria, Thought, Vygotsky.

Vygotsky was introduced in Iran by translation of English version of his book *Thought and Language* (1962) into Persian. The original Russian text was first published in 1934, shortly after Vygotsky's death at the age of 37. But it was suppressed in 1936 not to reappear again in 1956. Its first publication in English was in 1962. The editors – translators for this book were Professor Eugenia Hanfmann of Brandies University and Gertrude Vakar, who was formerly associated with the Russian Research Center, Harvard University, and the Center for International Studies, MIT. The translators provided an abridged version of the original, eliminating «excessive repetition and certain polemical discussions that would be of little interest to the contemporary reader... in favor of more straightforward exposition» (Vygotsky, 1962). Although the abridged version has been considered as incomplete, obscuring the full power of the original, the translation was blessed by two circumstances. First, the lead translator Eugenia Hanfmann, was the daughter of a Russian emigre who had studied in Germany with Kurt Lewin, and for whom Vygotsky was more than a myth of the past. Second, Jerome Bruner, a leader in substantiating the cognitive revolution in the US wrote the preface (Cole, 1990). Bruner in his informative introduction to this volume writes, «The present volume ... ties together one major phase of Vygotsky's work, and though its principal theme is the relation of thought and language, it is more deeply a presentation of a highly original and thoughtful theory of intellectual development».

In *Thought and Language* as one of the best representatives of Vygotsky's works, one can find many ideas and explanations from psychology, history, linguistics, philosophy, anthropology and other disciplines woven together to present a systematic multi-disciplinary approach to mind (Wertsch, 1987, p. 932). He builds his analysis of mind and cognitive processes on the study of the interrelation of thought and language. The unit of analysis for him is word meaning which undergoes many changes in different stages of development. Speech is Vygotsky argues, social in origins. It is learned from others (e. g. par-

ents) at first, to reflect mostly affective and social world of the child. But in the course of growth and in the process of communication with others a «mediated» function of speech emerges which in time it comes to have self-directive properties that eventually result in internalized verbal thought. Vygotsky explains that «The relation between thought to word is a living process; thought is born through words. A word devoid of thought is a dead thing, and a thought unembodied in word is a shadow.» (p. 153).

\*\*\*\*\*

As a graduate student of psychology in Peabody College of Vanderbilt University in the USA (1971–1976), I came across *Thought and Language* (English version) in the Peabody bookstore. It had been ordered as a textbook or a reference book for a course on language development. It was a thin, small book and I thought that I can read it easily. I bought the book and started reading it. Interestingly, I found it very provocative, providing me as a reader with an «internal dialogue or rationale» that made Vygotsky's arguments, at first glance, very clear and lucid. When I went further, however, I realized that he is not as easy and simple as appears to be. As a matter of fact, he was trying to combine different ideas from different theorists for the purpose of proving not only a new understanding but a new methodology in the area of developmental psychology and even of total psychology, as well. I knew Piaget and some other developmental psychologists, but Vygotsky was totally new for me. My major area was developmental with an emphasis on psychopathology and clinical work. The publication of this book coincided with the first stirrings of the «cognitive revolution» and an upsurge of cognitive orientations in behavior analysis in the US. At that time cognitive psychology and neuropsychology were emerging as promising and encouraging fields which impressed almost all students of psychology- including me- interested in cognition on the one hand and brain, on the other.

Ironically, the semester that I came across Vygotsky's book I was taking a course on advanced general psychology under the late Professor Hardy Wilcoxon, an excellent mentor and experimental psychologist. The textbook he introduced was Donald Hebb's *Textbook of Psychology* (3rd ed., 1972). It was a wonderful book written very clearly with emphasis on basic concepts and terminologies in psychology. Later I learned that the book was a representation of Hebb's ideas and hypotheses developed early in 1930s and 1940s, and constituted his main approach to psychology as a science. Hebb had made it clear that «If psychology is a science, it should be presented as a science. «This book was not just a textbook, but as Hebb had insisted in the preface of its first edition (1958), provided a critical understanding about psychology.

It was interesting that Vygotsky was also concerned with the idea of reformulating psychology according to a new atmosphere which had been created by 1917 Soviet Revolution. But these two men – Vygotsky and Hebb – lived in two completely different situations. As Luria (1979) describes many American and European psychologists spent their lives in a comparatively quiet environment and their work as scholars consisted of doing research and sometimes moving from university to university (p. 17). But situation in post-revolutionary period of Russia was something else. Luria continues «The general excitement, which stimulated incredible levels of activity, was not at all conducive, however, to systematic, highly organized scientific inquiry» (p. 19).

There were three major groups of psychologists when Vygotsky began his work in the early 1920: 1) a group led by Chelpanov a mentalistic philosopher and logician who taught psychology and continued the traditional approach to psychology- this group was not very influential; 2) a larger group lead by Pavlov and Bekhterev who were against any mentalistic interpretation of human behavior and defined psychology as a science of behavior, reflexes, or reaction; and 3) a group led by Kornilov who had been appointed as a head of Moscow Institute of Psychology after removal of Chelpanov. Kornilov was looking for a synthesis of these two perspectives, although his «reactology» was naive and mechanistic, it seemed to offer an alternative to Chelpanov's openly idealistic psychology (Luria, 1979, p. 30). Rejecting all three of these positions, Vygotsky, Luria and Leontiev's («troika») shared assumptions was that neither the subjective psychology of Chelpanov nor the oversimplified psychology based on reflex or reaction would lead to a satisfactory model of human psychology. Vygotsky argued that these perspectives had retained the conceptual isolation of mind and behavior. He insisted that previously we had mind without behavior, now we have behavior without mind. In both cases we have «mind» and «behavior» understood as two distinct and separate phenomena. Therefore, he developed a psychology which would overcome the conceptual isolation of behavior, mind and consciousness. This aspect of Vygotsky's work was very similar to Hebb's efforts to return back the concept of mind, which had been removed by Watson, Skinner and Tolman, to the realm of behavioristic psychology. In his article «What psychology is about», Hebb (1974) answers to the question by saying that «psychology is about the mind» – the same answer that Lashley, his mentor, would have been willing to give for such a question. Mind was regarded as «capacity for thought», and thought

was «the integrative activity of the brain» (Hebb, 1974, p. 75). While both of them, Vygotsky and Hebb, believed in the study of mind and thinking as the proper subject of scientific psychology, their approaches were different. Hebb's approach was biological and he started to work as an experimental psychologist in a laboratory setting. Vygotsky's approach, on the other hand, was cultural- historical. But both of them accepted the evolutionary aspect of human being and were talking about man as a *social animal* with different emphasis: social animal versus social *animal* according to Vygotsky and Hebb, respectively.

This aspect of their work was enough for me to look at them as complementary and I decided to learn both of them as thoroughly as possible. To learn about Hebb I asked my mentor Hardy to explain more on his theory of cell- assembly and phase sequence. But I did not have any direct way to learn about Vygotsky. I waited until my return to my country. Later I came up with more similarities about these two in terms of the concept of «mediation» and some other cognitive processes and I discussed the matter in some papers and my presentations. I am working on another project dealing with the contributions of Hebb and Vygotsky to the development of cognitive science. But now let me return to Vygotsky.

\*\*\*\*\*

When I arrived in Iran (1976), I started to translate *Thought and Language* into Persian. I thought that our academic circles needed such a classic because it could continue to provide new insights into complex issues about development as well as the inter-relations of thought and language. It did not take much time, however, to realize that I needed to go beyond the text and review the works of people Vygotsky has described and/or criticized, people such as Jean Piaget, William Stern, Karl Buhler, Gestalt psychologists as well as some other figures such as Humboldt, Sapir, Whorf, Bakhtin, Potebnia, and many others. It was in this process that I came up with a new idea about Vygotsky. I noticed that I was not dealing with an ordinary writer or scholar. I am dealing with someone who is expert in different areas of knowledge including psychology, art, literature and history. Although there were not many direct references to the works of Sechenov, Pavlov and Bekhterev, the basic assumptions and the physiological bases of behavior and thinking on the one hand, and the mechanism of learning and conditioning on the other, were evident in his analysis and explanations. But in all the cases his originality was the salient aspect of his analysis without denying the role of other thinkers and scientists in the long history of scientific knowledge.

Vygotsky's main contribution as reflected in the book, however, was not just his vast and profound knowledge in different areas, but his methodic and systematic approach to the formulation and analysis of complicated and many-sided problems. Luria (1979) refers to this point by asserting that,

*It is no exaggeration to say that Vygotsky was a genius. Through more than five decades in science I never again met a person who approached his clearness of mind, his ability to lay bare the essential structure of complex problems... (p. 38).*



It took about 2 years the translation of the book which was only 168 pages and eventually it was published in 1985. The edition contained 241 pages including some notes about psychologists that Vygotsky had referred to them, a detailed introduction about Vygotsky as a psychologist and as a man, and the terminologies. Since this was the first time to introduce Vygotsky in Iran, translation of the technical concepts into Persian was a very difficult task as I had to coin new terms in our language. Fortunately, the translation was well-received in the academic circles and was introduced as a reference book for the graduate students. Its second and third prints came out 1991 and 2001, respectively. Its fourth print is in press now. Although there were two other Persian translations of the book, it was evaluated as a genuine and lucid translation. The publication of this book can be regarded as a starting point which created a translation movement regarding Vygotsky and Luria's works (Some of the translations by the author are shown in Appendix).

Since the translation and publication of Persian version of *Thought and Language*, many students have started to work on Vygotsky's ideas about concept formation, zone of proximal development, meaning and sense, and inner speech as their dissertations and research projects. Subsequently, Vygotsky became a famous and an influential figure in the departments of psychology, linguistics, education and cognitive sciences. Based on his distinction between «sense» (or connotational meaning) and «meaning» (or denotational meaning), I have proposed a model called meta-sign formulation for metaphor and metaphoric processing (Ghassemzadeh, 1999). In another article I have analyzed the concepts of culture and signification in the framework of Vygotsky's mediational psychology (Ghassemzadeh, 2005). I was not the only person, Professor Azabdaftari from the University of Tabriz, and Professor Khanzadeh from the University of Tehran and other scholars were very influential in this process. They may have their own stories, as well.

In the years following the initial English translation of *Thought and Language* two other translations were published. In 1986, Alex Kozulin emigre from Moscow with first hand knowledge of Vygotsky, created a new translation in which

he added some 100 pages of text to the 1962 edition. As Wertsch (1987) has indicated this new version was superior to the 1962 edition, containing about two third of the material in the original Russian work and easy to understand and very readable. Apparently Kozulin had omitted many of the redundancies on the one hand, and had added some points for clarification throughout the book on the other. The other translation has been published in the first volume of Vygotsky's Collected Works (1987). Norris Minick has done this translation. Its obvious superiority is its completeness. Minick's involvement in this translation goes back to the year that he spent in Moscow to study Vygotsky with psychologists who consider themselves the followers of Vygotsky.

I have started a project to translate the complete edition of *Thought and Language*. My main references are MIT edition (1962), Kozulin's translation (1986) and Minick's text (1987). Meanwhile an Iranian PhD student who is studying clinical and health psychology in Moscow has sent me a complete version of *Thought and Language* in Russian (*Myshlenie i rech*, 2008). We agreed on a collaborative work. She will check my translation against Russian text. We hope to prepare an accurate, complete text of Vygotsky' book in the next 2 years.

My last point concerns about Vygotsky as an evolving process. I think we can take Vygotsky himself as topic or a subject of processing. We can study Vygotsky at two levels: 1) Vygotsky as an end-product; and 2) Vygotsky as a process. As Yaroshevsky and Gurgenidze (1997) have rightly indicated, «We cannot understand Vygotsky's psychological conception disregarding its evolution.» (p. 368). They continue «In literature on Vygotsky one often encounters an inadequate assessment of his theoretical position. The source of this inadequacy is hidden, particularly, in the fact that the evolution in Vygotsky's position concerning the nature of the mental is ignored and that ideas from different periods of his creative career are heaped together.» (p. 368). Although there are so many publications about Vygotsky's ideas from different periods of his creative career, an adequate assessment of his theoretical position in a developmental process of his life is a necessary task.

## References

1. Cole M. Back to the future // Translating Vygotsky. Contemporary Psychology. 1990. 35.
2. Ghassemzadeh H. Vygotsky's mediational psychology: A new conceptualization of culture, signification and metaphor // Language Sciences, 27, 2005.
3. Ghassemzadeh H. Some reflections on metaphoric processing: A move toward a meta-sign formulation // New Ideas in Psychology. 1999. 17.
4. Hebb D. O. Textbook of psychology. Phil.: W. B. Saunders Company, 1958.
5. Hebb D. O. Textbook of psychology. Phil.: W. B. Saunders Company, 1972.
6. Hebb D. O. What psychology is about // American Psychologist. 1974. 29.

## Appendix

### Works by Vygotsky or about Vygotsky

1. *Thought and Language*, 1962.
2. *Vygotsky's Psychology* by A. Kozulin, 1999.

### Works by Luria:

1. *The Making of Mind*, 1979.

7. Luria A. R. The making of mind – A personal account of Soviet psychology. Cambridge, 1979.
8. *Vygotsky L. S. Thought and Language* (Translated by E. Hanfmann and G. Vakar). Cambridge, 1962.
9. *Vygotsky L. S. Thinking and speech* (translated by N. J. Minick) // The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1). N. Y., 1987.
10. *Vygotsky L. S. Thought and Language* (translated by Alex Kozulin). Cambridge, 1986.
11. Wertsch J. V. Vygotsky's classic // Contemporary Psychology. 1987. 32
12. Yaroshevsky M. G. and Gurgenidze G. S. Epilogue // R. W. Rieber and J. Wollock (eds). The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 3). N. Y., 1997.

2. *Language and Cognition*, 1982.
3. *Cognitive Development*, 1976.
4. *The Man with a Shattered World*, 1975 (translated by H. G. and R. Mojtabai).
5. *The Mind of a Mnemonist*, 2002 (translated by H. G. and R. Mojtabai).

# К истокам культурно-исторического понимания человеческой мотивации: французская социологическая школа

Е. Ю. Патяева

старший преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии  
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Статья посвящена анализу мотивации человеческого поведения в одном из первых детально развернутых подходов культурно-исторического направления мировой психологии — во французской социологической школе. В определенном смысле ее представители — Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, М. Хальбвакс, М. Мосс и другие — существенно опередили «основной поток» мотивационных исследований своего времени, разработав в первые десятилетия прошлого века представления об обществе как совершенно особом источнике человеческих побуждений, способном, в частности, создавать «священное» путем обожевления тех или иных объектов, вождей, государства как целого, а также разного рода идей-символов, увлекающих людей на подвиги и преступления. Некоторые идеи Дюркгейма и его коллег — например, о «коллективных представлениях», диктующих людям значительную часть их действий, о тотемах как репрезентациях социальных групп, о «сопричастных индивидах», ощущающих себя частью социального целого, о социальных рамках, определяющих мотивы и особенности поведения людей, — все еще представляют собой «зону ближайшего развития» современной психологии мотивации.

**Ключевые слова:** культурно-историческая концепция мотивации, общество как источник побуждений, создание «священного», «сопричастные индивиды», социальные рамки.

Быть личностью — это значит быть самостоятельным источником действия.

*Эмиль Дюркгейм*

Примерно до середины XIX в. представления о побуждении человеческих действий основывались, по большому счету, на двойственной концепции человеческого поведения, восходящей еще к Сократу и Платону: часть действий побуждается естественными влечениями вроде голода и жажды, принципиально общими для человека и животных, другую же часть составляют действия разумные, свободные и волевые, специфичные только для человека и к естественным причинам не сводимые. Затем, под явным влиянием успехов естествознания, складывается потребностная парадигма мотивации, суть которой сводится к постулату о том, что любые действия человека побуждаются, в конечном счете, некоторыми «базовыми» потребностями, в основе своей врожденными. Набор этих базовых потребностей и степень их «когнитивной переработки» менялись от одной концепции к другой, но общая логика была одной и той же: существуют присущие индивиду потребности (или инстинкты, или мотивы-диспозиции, или эрги), они могут развиваться и преобразовываться в течение жизни, могут по-разному прояв-

ляться в тех или иных ситуациях, но при всем этом потребности, взятые вместе с ситуацией, детерминируют поведение вполне однозначно, так что различие между человеком и белой крысой состоит лишь в уровне сложности, но не в существе дела. Дальнейшая концептуальная эволюция потребностной парадигмы (вплоть до попыток «вписать» в нее свободные самоопределяемые действия) подробно прослежена Д. А. Леонтьевым [5], детальный обзор накопленных в ее рамках данных представлен в фундаментальной работе Х. Хекхаузена [9], так что нам нет необходимости на ней останавливаться.

В том же XIX в. возникает и другая, альтернативная потребностной, парадигма понимания человеческого поведения, также пересмотревшая двойственную концепцию, но совершенно иным образом — опираясь не на естественные науки, а на гуманитарные, прежде всего на историю. Эта культурно-историческая традиция, восходящая к «Эскизу исторической картины прогресса человеческого разума» Кондорсе, активно развивалась на протяжении XIX в. как в европейском\*, так и в российском\*\* человеко-

\* К. Маркс, В. Дильтей, В. Вундт и др.

\*\* К. Д. Кавелин, А. А. Потебня, Л. И. Петражицкий и др.

знании. В первые десятилетия следующего, XX в., она дала такие блестящие работы, как «Протестантская этика и дух капитализма» Макса Вебера (1905), «Элементарные формы религиозной жизни» Эмиля Дюркгейма (1912), «Психологическую эволюцию личности» Пьера Жане (1929) и «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930) и «Развитие высших психических функций» (1931) Л. С. Выготского. Однако потом эта линия анализа человеческих побуждений была в значительной мере «вытеснена» из психологии мотивации позитивистски ориентированными подходами. Сопоставляя перечисленные выше работы даже с самыми «свежими» концепциями «господствующей» традиции\*, я не могу отделаться от впечатления, что они не только не устарели, но, напротив, до сих пор в чем-то опережают так называемый «мейнстрим». Возможно, именно сейчас и настало «их время».

Анализу мотивации человеческого поведения в одном из первых детально развернутых подходов культурно-исторического направления — а именно во французской социологической школе — и посвящена настоящая статья.

**Общество как источник побуждений.** Отталкиваясь от традиционного понимания человека как «двойственного» существа, обычно характеризуемого как «состоящего» из души и тела и «обладающего», с одной стороны, моральной волей и разумом, а с другой — телесными потребностями и чувствами, Эмиль Дюркгейм, выступавший общепризнанным лидером французской социологической школы, ставит вопрос о том, как и откуда эта двойственность возникает. Он показывает неудовлетворительность, во-первых, подходов, сводящих одну из сторон человека к другой (будь то душу к телу или тело к душе) и тем самым просто отрицающих то, что требует объяснения, и, во-вторых, дуалистического подхода, верно констатирующего двойственную природу человека, но никак ее не объясняющего [15]. И затем предлагает свое решение:

«Как я уже говорил, функции, противостоящие друг другу внутри нас — это, с одной стороны, чувства и телесные потребности и, с другой стороны, разум и моральная активность. С тем, что чувства и связанные с ними потребности зависят от нашего организма и от всего наиболее индивидуального в нас, никто спорить не будет. Что касается разума и моральной активности, то я попытался показать, что они представляют собой два аспекта социального существа внутри нас: социальное существо с точки зрения действия (моральная активность) и с точки зрения мысли (разум). (...) Говоря более обобщенно, я показал, что душа есть не что иное, как коллективное сознание воплощенное (*incarnee*) в индивиде, и что поэтому она и противостоит телу как фундаменту нашей индивидуальности. Таким образом, двойственность человека выводится из оппозиции индивидуального и социального. И тем самым мы избавляемся от того привкуса чуда, который создается при-

сутствием внутри нас разума, как теоретического, так и практического» [15, с. 13].

Моральная активность или, как ее еще называет Дюркгейм, моральная воля включает в себя все «высшие» человеческие действия — такие как следование долгу и совести, стремление воплотить идеалы справедливости и свободы, вообще любые действия ради достижения высоких целей. Таким образом, в концепции Дюркгейма мотивация человеческого поведения снова оказывается двойственной, но эта двойственность существенно отличается от дуалистической модели человека в предшествующей традиции: «душа» оказывается уже не бесплотным и идеальным «небесным созданием», а столь же «земной», как и тело, и поэтому принципиально вполне доступной рациональному изучению, а не только самонаблюдению и мистическим откровениям. Соответственно, у человека есть два класса побудительных процессов: с одной стороны, его поведение определяется природными потребностями, свойственными «телу», с другой — «моральной волей», т. е. непосредственными социальными воздействиями и усвоенными индивидом социальными нормами и коллективными представлениями, которые вытекают из социальной солидарности, изменяются исторически и принципиально несводимы к потребностям индивида. Иначе говоря, Дюркгейм фактически вводит среди процессов побуждения человеческих действий новое различие — между хорошо всем известными потребностными побуждениями и особыми социальными побуждениями. Последние он называет «социальными фактами» или «коллективными представлениями», обладающими принудительной властью над индивидами.

**Создание «священного»: от тотемов к Государству.** Детальный анализ «воздействий социальных фактов» или, в нашей терминологии, социальных побуждений, представлен в знаменитой работе Дюркгейма «Элементарные формы религиозной жизни» [14]. Не имея возможности рассматривать здесь весь комплекс идей французского социолога и многообразие собранного им материала, я детально остановлюсь лишь на тех моментах, которые непосредственно относятся к проблеме социальных мотивационных процессов.

Свою работу автор начинает с анализа распространенных взглядов на сущность религии и ее происхождение и убедительно вскрывает их логическую и фактическую несостоятельность. Затем он пытается найти исходный и универсальный феномен, присутствующий любой религии, тот «элементарный феномен, из которого вырастает всякая религия» — или, говоря словами Л. С. Выготского, ту минимальную «клеточку», которая содержит свойства целого — и находит его в разделении объектов (материальных и идеальных), людей, мест, направлений, животных, дней недели и часов дня, короче говоря, всего того, что может попасть в поле внимания человека, на *священное* и *мирское* (или *профанное*) [14, с. 42]. Важно под-

\* Например, с концепцией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. (см.: [11–13; 22–25]).

черкнуть, что священное не просто отлично от профанного, но принципиально и «радикально» противостоит ему, обладает сущностно иной природой, так что противоположность священного и профанного является, по Дюркгейму, единственной действительно абсолютной противоположностью — пропасть между ними несоизмеримо превосходит противопоставление добра и зла, здоровья и болезни и прочих возможных оппозиций [14, с. 43–44].

Священное находит свое воплощение в двух основных формах религиозной жизни: в верованиях (*сгоуансес*) и ритуалах (или обрядах, *rites*). Первые представляют собой «состояния мнения» и складываются из представлений, тогда как вторые суть определенные образы действия. Религия, по Дюркгейму, и есть не что иное, как определенная система взаимосвязей между некоторым набором священных объектов (в указанном выше широком смысле слова) и соответствующих им верований и ритуалов [там же, с. 45]. При этом могут существовать и группы религиозных феноменов, не принадлежащие какой-либо определенной религии (которые не входят или уже перестали входить в какую-либо религиозную систему) [там же, с. 46].

Тотемизм аборигенов Австралии Дюркгейм рассматривает как одну из наиболее ранних религиозных систем. Священное здесь представлено прежде всего *тотемами*, причем это слово может указывать на три различных группы явлений: во-первых, на особые изображения животного или растения, имя которого носит данный клан, во-вторых, на любого представителя соответствующего вида животных или растений и, в-третьих, на любого члена данного клана. Дюркгейм показывает, что, по сути, объектом почитания является в этом случае не данный животный или растительный вид, не члены клана и не сами по себе изображения, а то общее, что объединяет эти изображения, членов клана и соответствующих животных (или растений).

«Иными словами, тотемизм представляет собой религию не каких-то животных или людей или изображений, но своего рода анонимной и безличной силы, которая обнаруживается в каждом из них, не смешиваясь при этом с ними. Никто не обладает ею полностью, но все причастны ей. Таким образом, она в определенном смысле не зависит от конкретных субъектов, в которых воплощается, она предшествует им и переживает их. Индивиды умирают; поколения проходят и сменяются новыми; но эта сила остается всегда действенной, живой и тождественной сама себе. Она одушевляет сегодняшние поколения, как она одушевляла поколения вчерашнего дня и будет одушевлять тех, кто придет завтра. Используя это слово в наиболее широком смысле, можно было бы сказать, что она и есть тот бог, которому поклоняются тотемические культы. Но только это бог особый — безличный, не имеющий ни имени, ни исто-

рии, имманентный миру и рассеянный по бесчисленному множеству объектов» [14, с. 187–188].

Тотемы являются центром «духовной жизни» клана: их не только боятся, но и почитают, и принадлежность к одному и тому же тотему соединяет людей моральными узами вроде долга взаимопомощи и кровной мести. Дюркгейм рассматривает тотемы как «социальные факты», обладающие в высшей степени принудительным и побудительным характером — их принудительность настолько велика, что если австралиец, не имевший права касаться тотемического животного, случайно сделал это, он может умереть от одного только сознания, что нарушил священный запрет.

Следующим шагом анализа французского социолога является демонстрация того, что представления о безличной жизненной или божественной силе, которая может принимать различные формы, свойственны не только австралийцам: он прослеживает аналогичные представления в религиях, которые уже далеко ушли от тотемизма (от религиозных верований аборигенов Самоа и индейцев Северной Америки до христианства). Наиболее яркими примерами такой силы являются «*вакан*» индейцев Сиу и «*мана*» меланезийцев. Это безличные силы, стоящие за самыми разными явлениями, которые могут быть причинами вреда и удачи и даже более того — вообще причинами любых событий и любых исходов действия [там же, с. 192–193]. Главное отличие тотема от «*вакана*» и «*мана*» состоит в его связанности с конкретной группой людей, с тем или иным кланом, тогда как «*вакан*» и «*мана*» не ограничены в своем проявлении какими-либо социальными или пространственными границами. Именно безличная сила такого рода (родственная позднейшим представлениям о духе, который «веет, где хочет»), а вовсе не поклонение каким бы то ни было богам как особым существам является, по Дюркгейму, той основой, на которой вырастают все религии и которая продолжает быть скрытой доминантой любой религии. А всевозможные божества, демоны, духи, мифические персонажи и святилища суть лишь конкретные формы, в которые отливается или в которых концентрируется эта сила или энергия [там же, с. 194–196]. Исходные представления о безличной божественной или жизненной силе дают начало двум линиям мысли: с одной стороны, представлениям о душе, духе, мифических существах и божествах, с другой — первоначальным представлениям о природных или физических силах\* [там же, с. 197–200].

Далее логика рассуждения строится следующим образом. Вполне очевидно, говорит Дюркгейм, что никак не чувственные ощущения вызывают те особые состояния сознания, которые связаны с присутствием тотемам силой, — ибо сами по себе тотемические животные и растения вполне незначительны. Типичными примерами австралийских тотемов выступают ящерица, гусеница, крыса, муравей, лягушка, индей-

\* Связь идеи причинности с первоначальными представлениями о божественной силе или человеческих взаимоотношениях проследивает и В. Л. Цымбурский [10], выявивший этимологическое родство латинской «причины» (*causa*) со славянским «чудо» (общее: «усмотрение», «усматриваемое», «притягивающее внимание»); в славянской же «причине» он отмечает «учинение» как творение и устраивание, в греческой, родственной «року», «судьбе» — требование чего-то причитающегося.

ка и т. п. — вряд ли они могут вызвать сколько-нибудь мощные впечатления, родственные позднейшим религиозным чувствам, которые привели бы к тому, что эти объекты стали считаться священными. К тому же «наиболее священными» и главными объектами культа являются не представители соответствующего животного или растительного вида, а специально созданные символические изображения тотемов: «именно тотемические эмблемы и символы обладают “максимумом священности”, именно в них находится источник религиозности, лишь отблеск которой падает на реальные объекты, представляемые этими эмблемами. Таким образом, тотем есть прежде всего символ, материальное выражение чего-то другого» [14, с. 202–203].

Тем самым мы приходим к ключевому вопросу: символом чего является тотем?

Исходя из проведенного им детального анализа, Дюркгейм заключает, что тотем одновременно «символизирует и выражает две совершенно разные вещи. С одной стороны, он есть внешняя и чувственно воспринимаемая форма того, что мы называли тотемическим началом или тотемическим богом. Но с другой стороны, он одновременно есть символ той конкретной группы людей, которую называют (тотемическим) кланом. Он есть знамя этой группы, он есть знак, с помощью которого каждый клан отличает себя от других кланов, наглядная отметина его индивидуальности, печать, которую несет все, что составляет часть данного клана, будь то люди, животные или вещи. Но если тотем представляет собой одновременно символ бога и символ сообщества, не есть ли бог и сообщество одно и то же? Будучи эмблемой группы, мог ли он стать изображением этого квазибожества, если бы группа и божество были двумя различными реальностями? Тотемическое начало, или бог клана, не может быть ничем иным, кроме как самим кланом, но только абсолютизированным (*hypostasié*) и представленным воображению в чувственной форме растения или животного, который служит тотемом» [там же, с. 203].

Далее французский социолог детально разворачивает мысль о том, что любое общество для своих членов есть примерно то же, что бог для верующих в него людей. Он пишет, что «бог, по сути, есть прежде всего существо, которое человек представляет как превосходящее его в определенных отношениях и от которого он чувствует себя зависящим» [там же]. Но ведь и общество «вызывает в нас ощущение постоянной зависимости. Ибо оно обладает своей собственной природой, отличной от нашей индивидуальной природы, и преследует свои особые цели. Но поскольку оно не может их достичь иначе, чем посредством нас, оно настоятельно требует нашего содействия. Оно настаивает, чтобы мы, забывая о своих собственных интересах, становились его слугами, и принуждает нас ко всяческим стеснениям, лишениям и жертвам, без которых социальная жизнь была бы невозможной. И таким об-

разом в каждое мгновение мы обязаны подчиняться правилам поведения и правилам мысли, которых мы не создавали и не выбирали, и которые временами даже могут быть совершенно противоположными нашим склонностям и нашим наиболее основополагающим инстинктам» [там же, с. 204].

Наглядным подтверждением универсальности открытого Дюркгеймом психологического родства власти любого общества над своими членами с властью богов над верующими может служить трагическая история Ромео Монтеки и Джульетты Капулетти. Вспомним бессмертные слова Джульетты:

Одно ведь имя лишь твоё — мне враг,  
А ты — ведь это ты, а не Монтеки.  
Монтеки — что такое это значит?  
Ведь это не рука, и не нога,  
И не лицо твоё, и не любая  
Часть тела. О, возьми другое имя!  
Что в имени? То, что зовем мы розой, —  
И под другим названьем сохраняло б  
Свой сладкий запах! Так, когда Ромео  
Не звался бы Ромео, он хранил бы  
Все милые достоинства свои  
Без имени. Так сбрось же это имя!  
Оно ведь даже и не часть тебя\*.

Это родовое имя, которое является врагом Джульетте, функционально очень похоже на тотемы австралийцев — оно также является символом и «знаменем» клана и побуждает членов клана действовать вполне определенным образом. Отличий всего два: во-первых, символом клана шекспировских времен стало прежде всего слово, а не скульптурное изображение и не живые существа, и, во-вторых, Джульетта и Ромео уже способны отделять себя от своего родового имени и родовой вражды (однако эта способность присуща далеко не всем персонажам трагедии — Тибальт, например, яростно ненавидит Ромео лишь в силу его принадлежности к враждебному дому). В последующие эпохи символы человеческих групп становятся еще более абстрактными — уже не родовые имена, а названия рас, наций и социальных слоев отождествляются с сущностью человека и становятся основой вражды или симпатии. И эти названия, эти «ярлычки» могут определять восприятие людьми друг друга даже вопреки очевидности — вспомним, например, как описывает старый негр Зип красавицу квартеронку в романе Майн Рида:

«Она цветная девушка, но вы бы этого не сказали: она такая же белая, как сама мисса Жени. Мисса тоже говорила это много-много раз, но я вам скажу — между ними очень большая разница: одна — богатая госпожа, другая — бедная невольница, такая же, как старый Зип. Ай-яй, совсем как старый Зип! Купи ее, продай ее — все равно!» (Майн Рид, Квартеронка, глава XVII).

Иными словами, у нее белая кожа, но она считается «цветной девушкой» — совсем как австралиец, который считается «ящерицей», «крысой» или «муравьем». И когда герой Майн Рида влюбляется в

\* Ромео и Джульетта, пер. Т. Щепкиной-Куперник. Цит. по изданию: В. Шекспир. Собрание избранных произведений. Т. 2. СПб.: «КЭМ», 1993. С. 363.

прекрасную квартеронку, он сталкивается с неумолимой силой «социальных фактов»:

«Кого я люблю? Невольницу! Правда, прекрасную невольницу, но все же рабыню. Весь мир поднимет меня на смех. Вся Луизиана будет смеяться надо мной — нет, не смеяться, а презирать и преследовать меня. Одно желание сделать ее моей женой вызовет насмешки и оскорбления: «Как! Жениться на невольнице! Этого не потерпят законы нашей страны!» Жениться на квартеронке, даже будь она свободна, значило навлечь на себя гонения. Меня, вероятно, изгнали бы из страны, а может быть, засадили бы в тюрьму» (там же, глава XXII).

«Ах, я прекрасно понимаю все значение подобных отношений, но не сумею вам объяснить их до конца. Вам не понять этого страшного неравенства. Представьте себе унижительный брак помещика-аристократа с дочерью его холопа или знатной дамы с ее безродным лакеем и подумайте, какое возмущение, какой скандал вызовет этот редкий случай. Но все это ничто в сравнении с отвращением и ужасом, которые вызовет белый, вступивший в законный брак с невольницей. Не важно, что у нее белая кожа, не важно, что она красавица, даже такая красавица, как Аврора — тот, кто захочет жениться на ней, должен увезти ее подальше от родины, подальше от тех мест, где ее знают. Взять ее в наложницы — другое дело! Подобная связь простительна. Южное общество готово признать рабыню-наложницу, но никак не рабыню-жену: это невысказано, чудовищно, этого общество не потерпит» (глава XXX).

И с развитием цивилизации на смену родовой нетерпимости приходят национальная и социальная, по сути своей, ничем не отличающиеся от нетерпимости религиозной.

Но вернемся к работе Дюркгейма. Рассматривая власть общества над его членами, он специально подчеркивает, что если бы общество побуждало нас ко всевозможным уступкам и жертвам лишь с помощью материального принуждения, оно бы ассоциировалось в нашем сознании исключительно с представлением о грубой силе, которой мы подчиняемся по необходимости, но никак не с моральной властью аналогичной той, какая присуща всем религиям. Тогда как «в действительности влияние общества на наше сознание гораздо меньше основывается на его физическом превосходстве над нами, чем на его моральном авторитете. И если мы подчиняемся его приказам, то это происходит не просто потому, что оно обладает оружием, способным подавить наше сопротивление, но прежде всего потому, что оно является объектом нашего искреннего уважения» [14, с. 204].

А внушать уважение индивидуальный или коллективный субъект может «лишь при условии, что вызываемое им в сознании представление наделено такой силой, что оно автоматически вызывает или подавляет те или иные действия, независимо от того бы то ни было рассмотрения их возможных полезных и вредных эффектов. Когда мы подчиняемся человеку в силу морального авторитета, который мы за ним признаем, мы следуем его мнению не потому, что оно кажется нам разумным, но потому что выстраи-

ваемому в нашем сознании образу этого человека присуща некая психическая энергия, покоряющая нашу волю и ведущая ее в заданном направлении. Уважение представляет собой эмоцию, которую мы испытываем, ощущая это внутреннее и всецело духовное давление, возникающее в глубине нашего сознания. И наше действие определяется не преимуществами или неудобствами предписанной либо рекомендованной нам позиции, но особым способом нашего восприятия того, кто нам данное действие рекомендует или предписывает. Именно поэтому приказы обычно бывают короткими и резкими, не оставляющими места сомнениям и раздумьям — в той мере, в какой они оказываются действенными, они исключают любое размышление и расчет, черпая свою действенность в интенсивности психического состояния человека, которому они отдаются. Как раз эта интенсивность и составляет то, что получило название морального или психологического влияния» [там же].

Таким образом, общество оказывается совершенно особым *самостоятельным источником побуждения*, способным навязывать индивидам самые разные действия, в том числе и противоречащие их естественным склонностям и физическим потребностям. Эффективность этих побуждений определяется исключительно «моральным или духовным авторитетом», как бы своеобразной «печатью» общества, возбуждающей в нас уважение. Это особое качество задаваемых обществом представлений Дюркгейм пытается объяснить их коллективным происхождением и коллективным характером — наше сознание как бы вступает в резонанс с другими индивидуальными сознаниями, являющимися носителями тех же представлений и мнений, в результате чего интенсивность этих представлений, их «психическая энергия», резко возрастает. Дюркгейм не устает подчеркивать, что эта действенность представлений определяется исключительно их психическими свойствами, вытекающими из их социального характера — из нашей веры в моральный авторитет общества. Вообще, всякий авторитет, с его точки зрения, связан с общественным мнением — в том числе и авторитет науки: если мы «не верим в науку», то никакие научные демонстрации и эксперименты не смогут оказать на нас влияния [14, с. 205].

Итак, общество давит на индивидов своим авторитетом и побуждает действовать на благо этому обществу. И поскольку люди ощущают это давление, заставляющее их действовать часто вопреки их потребностям, но не понимают, откуда оно приходит, они создают себе представления о богах и всевозможных потусторонних силах:

«Поскольку социальное давление осуществляется психическими способами, оно не могло не создать у человека впечатления того, что вне его существует одна или много действенных сил моральной или духовной природы, от которых он зависит. Он неизбежно должен был представлять себе эти силы как частично внешние по отношению к нему — поскольку они говорят с ним тоном команды и даже временами приказывают жестоко подавлять его наиболее естественные склонности. И нет сомнения, что если

бы люди были в состоянии прямо и непосредственно воспринимать тот факт, что влияния, которым они подчиняются, исходят от общества, система мифологических интерпретаций никогда бы не возникла. Однако социальное воздействие следует весьма окольными и скрытыми путями, используемые им психические механизмы чересчур сложны для того, чтобы простое наблюдение могло заметить, где лежат его истоки. И пока научный анализ не объяснил их, человек просто знает, что он действует, но не понимает, почему он действует. Так что потребовалось составить представление об этих могучих силах, с которыми он чувствует свою связь, и далее можно предположить, как эти силы были преобразены его мыслью и стали представляться в качестве самостоятельных и отдельных от него» [там же, с. 205–206].

Вместе с тем любое божество представляет собой не только некий источник власти, от которого мы зависим, оно одновременно есть и источник, откуда мы черпаем силу: «человек, который послушен своему богу и потому верит в его поддержку, шагает по жизни уверенно и испытывает прилив сил. Точно также, и действие общества на нас не ограничивается требованием от нас жертв, лишений и усилий. Ибо коллективная сила не есть нечто полностью внешнее по отношению к нам, она побуждает нас не совсем извне; ведь поскольку общество не может существовать иначе, как при посредстве индивидуальных сознаний, эта сила проникает в нас и воплощается в нас, она становится составной частью нашего существа и, тем самым, возвышает и усиливает нас» [там же, с. 206].

Далее Дюркгейм рассматривает обстоятельства, при которых это «ободряющее и вдохновляющее действие» общества выступает особенно явно. Он выделяет два вида таких ситуаций: 1) всевозможные встречи и собрания групп людей, будь то больших или малых; 2) периоды революций и других социальных потрясений.

Говоря о первых, он подчеркивает, что «собрание людей» может побуждать каждого из них к действиям, никак не вытекающим из их индивидуальных мотивов:

«Находясь в собрании людей, воспламененных общей страстью, мы становимся способными на чувства и действия, совершенно немислимые для нас, когда мы предоставлены сами себе; и когда собрание расходится и мы остаемся наедине с собой, мы опускаемся на наш обычный уровень и тогда можем измерить ту высоту, на которую были подняты. Человеческая история изобилует примерами такого рода. Достаточно вспомнить о ночи 4 августа\*, когда собрание людей внезапно оказалось способным на такое самопожертвование и самоотречение, от которого накануне каждый из членов этого собрания отказался и которое на следующий день удивило всех. Именно поэтому всевозможные партии, будь то политические, экономические или конфессиональные,

стараются периодически проводить собрания и съезды, на которых их приверженцы, сообщая проявляя объединяющую их веру, могли бы оживлять ее. Чтобы укрепить чувства, которые чахнут, будучи предоставлены сами себе, достаточно организовать тесное и активное общение разделяющих эти чувства людей» [там же, с. 206].

Особым выражением группового влияния Дюркгейм считает «демона ораторского вдохновения», т. е. совершенно особую манеру поведения, свойственную человеку, который выступает перед толпой — если, конечно, ему удалось установить с нею контакт:

«Его речь приобретает своеобразную выпренность, которая при обычных обстоятельствах показалась бы смешной, его жесты становятся властными и даже сама его мысль теряет умеренность и с готовностью впадает во всевозможные крайности. Он как бы ощущает необычный прилив сил, которые переполняют его и стремятся вырваться из него и распространиться вокруг; иногда у него даже возникает ощущение, что он находится во власти превосходящей его духовной силы, для которой он является не более чем рупором. Таково характерное выражение того явления, которое получило название «ораторской одержимости». И этот необыкновенный прилив сил вполне реален: он порождается той самой группой, к которой он обращен. Чувства, которые оратор возбуждает своими словами, возвращаются к нему — но возвращаются умноженными и обогащенными и тем самым усиливают его собственное чувство. Возбуждаемая им эмоциональная энергия отзывается в нем самом и поднимает жизненный тонус. И теперь уже говорит не просто индивид, но воплощенная и персонафицированная группа» [14, с. 206–207].

Наряду с этими краткосрочными или периодически повторяющимися ситуациями, когда социальные влияния вполне очевидным образом определяют действия индивидов, Дюркгейм обращает внимание и на более длительные периоды, когда «укрепляющее влияние общества» может чувствоваться даже с большей последовательностью и силой:

«Есть исторические периоды, когда под влиянием какого-нибудь грандиозного коллективного потрясения, социальные взаимодействия становятся намного более частыми и активными. Люди больше тянутся друг к другу, сильнее стремятся быть вместе. Результатом этого становится некое общее брожение, характерное для революционных и творческих эпох. Эффектом этой повышенной социальной активности является общая стимуляция жизненных сил индивидов. Люди воспринимают мир активнее и иначе, чем в нормальные времена. Меняются не только отдельные нюансы и оттенки, сам человек становится другим. Волнующие его страсти достигают такой интенсивности, что их могут удовлетворить лишь чрезмерные и необузданные акты поведения: акты сверхчеловеческого героизма

\* Ночью 4 августа 1789 г. депутаты от дворянства и духовенства приняли Декларацию об отказе от феодальных привилегий, в частности отменили личную зависимость крестьян и, соответственно, повинность. Также были отменены некоторые дворянские привилегии и церковная десятина.

или кровавого варварства. Именно этим объясняются, например, крестовые походы и многие эпизоды Французской революции (возвышенные или дикие). Мы видим, как под влиянием общей экзальтации самый заурядный и самый безобидный обыватель преобразуется, будь то в героя или в палача. И все эти психические процессы столь похожи на те, в которых берет начало религия, что сами индивиды часто воспринимают давление, которому они уступают, в явно религиозной форме. Крестоносцы верили, что чувствовали присутствие Бога в своих рядах, и что именно он приказал им отправиться на завоевание Святой Земли; Жанна д'Арк верила, что она повинуется небесным голосам» [там же, с. 207].

Далее Дюркгейм подчеркивает, что побудительное влияние общества вовсе не ограничивается одними лишь исключительными ситуациями или историческими периодами, но представляет собой совершенно обыденное и повседневное явление:

«Но стимулирующее действие общества ощущимо не только в этих исключительных обстоятельствах; по сути, нет ни одного мгновения нашей жизни, когда бы какой-то приток энергии не поступал к нам извне. Человек, который исполняет свой долг, сталкивается со всевозможными проявлениями симпатии, уважения и привязанности со стороны себе подобных и ощущает их поощрение, в котором чаще всего он не отдает себе отчет, но которое его поддерживает. Мнение общества о нем повышает его собственное мнение о себе. Ощущая моральную или духовную гармонию со своими современниками, он обретает большую уверенность, энергию, смелость действия, совсем как верующий, убежденный в том, что он чувствует на себе благосклонный взгляд своего бога. Таким образом создается как бы постоянно действующая поддержка нашего морального существа. Поскольку она меняется в зависимости от множества внешних обстоятельств, от того, насколько активны наши отношения с окружающими нас социальными группами, и от того, что это за группы, мы не можем не чувствовать, что этот моральный или духовный тонус зависит от внешней причины; но мы не догадываемся ни о том, где находится эта причина, ни о том, что она собой представляет. Так что обычно мы воспринимаем ее в виде моральной или духовной силы, которая, будучи присуща нам, представляет в нас нечто отличное от нас самих: а именно моральное сознание, впечатление о котором большинство людей составляет исключительно с помощью религиозных символов» [14, с. 207–208].

Но влияние общества осуществляется не только через непосредственное общение индивида с другими людьми — в его формировании принципиально важная роль принадлежит традициям и другим культурным средствам:

«Наряду с этими как бы свободно плавающими силами, которые непрестанно в нас возобновляются, есть еще и другие, которые закреплены во всевозможных используемых нами средствах и традициях. Мы говорим на языке, которого не создава-

ли, пользуемся инструментами, которых не изобретали, ссылаемся на права, которых не учреждали, каждому поколению передается огромное количество знаний, которые оно само не собирало и не накапливало, и так далее. Именно обществу мы обязаны этими столь различными благами цивилизации, и если мы обычно не видим, из какого источника их черпаем, мы знаем, по крайней мере, что они не являются плодами нашего собственного труда. И именно они придают человеку его особую «физиономию», выделяющую его среди всех других существ; ибо человек является человеком только в силу того, что он приобщен к цивилизации. И он не может избавиться от ощущения, что вне его существуют активно действующие причины, от которых он получает характерные особенности своей природы, а также благосклонные к нему силы, которые ему помогают, защищают и делают в каком-то смысле привилегированным существом. И он неизбежно должен был приписать этим силам особое достоинство, соответствующее высокой значимости тех благ, с которыми он их связывал» [там же, с. 208].

В результате психологический опыт человека оказывается двояким: мы имеем дело с одной стороны, с обычными вещами, которые воспринимаем с помощью наших органов чувств и которые могут становиться предметами наших потребностей, с другой — с влияниями коллектива, внушающими нам совершенно особые чувства, то давящие на нас, то «возносящие» нас над нашим обычным уровнем. Иными словами, возникает деление на профанное и священное, одной из более поздних форм которого является противопоставление материального и идеального:

«Таким образом, мир, в котором мы живем, представляется нам населенным силами, в одно и то же время повелевающими и помогающими, величественными и благодетельными, и мы определенным образом с этими силами связаны. Поскольку они оказывают на нас давление, которое мы осознаем, мы вынуждены локализовать их вне нас самих, как мы делаем это под влиянием наших физических ощущений. Правда, чувства, которые они нам внушают, существенно отличаются от тех, которые дают нам обычные чувственно воспринимаемые вещи. Поскольку эти последние сводятся к их эмпирическому характеру, как он проявляется в обычном повседневном опыте, поскольку религиозное воображение никак не преобразовало их, мы не испытываем к ним ничего, что напоминало бы уважение, и в них нет ничего, что могло бы вознести нас над нашим обычным уровнем. Выражаемые ими представления совершенно непохожи на те, которые возбуждают в нас влияния коллектива. Первые и вторые образуют в нашем сознании два отдельных круга совершенно различных психических состояний, аналогично тому, как различны две формы жизни, которым эти состояния соответствуют. Вследствие этого у нас возникает впечатление, что мы взаимодействуем с двумя отличными друг от друга видами действительности, которые разделены вполне четкой демаркационной линией: с



одной стороны находится мир вещей профанных, с другой — мир вещей священных» [там же].

И последнее, на чем нам следует остановиться, — это способность общества *создавать священное*. Прежде всего она проявляется в повсеместном обожествлении вождей, правителей и других лиц, занимающих высокое положение в социальной иерархии:

«Как в истории, так и в настоящем, мы видим как общество непрестанно создает всевозможные образчики священного. Видим, как оно увлекается тем или иным человеком и верит, что он стремится преобразовать общество на благо всем его членам, и этот человек признается не имеющим себе равных и как бы обожествляется. Общественное мнение наделяет его величием, совершенно аналогичным тому, которое окружает богов. Именно это случалось со множеством правителей, культ которых создавали их современники: если их и не считали богами, то по меньшей мере видели в них непосредственных представителей божества. То, что лишь общество является автором такого рода обожествлений, хорошо показывает тот факт, что оно часто возносит над собой людей, которые по своим достоинствам не имеют на это никакого права. Впрочем, естественное почтение, внушаемое людьми, облеченными высокими социальными функциями, по своей природе ничем не отличается от религиозного уважения. И выражается оно в тех же самых действиях: люди держатся на почтительном расстоянии от высокопоставленного лица, обращаются к нему не иначе, как с особыми церемониями, беседуя с ним, используют иной язык и жесты, чем при общении с простыми смертными. Чувства, испытываемые людьми в такого рода обстоятельствах, настолько близки религиозному почтению, что многие народы их не различают. Для объяснения уважения, которым пользовались государи, представители знати или политические вожди, им обычно приписывали священную природу. В частности, в Меланезии и Полинезии о влиятельном человеке говорят, что он обладает *мана* и именно на счет этой *мана* относят его влияние. Вполне очевидно, однако, что его положение определяется исключительно важностью, которую ему придает общественное мнение. Так что моральная власть, даруемая общественным мнением, и та, которой облачают священных существ, имеют общие корни и состоят из одних и тех же элементов. Поэтому одно и то же слово может служить для обозначения и той, и другой» [14, с. 208–209].

Наряду с высокопоставленными членами социальной иерархии общество склонно обожествлять и всевозможные идеи:

«Общество может обожествлять не только людей, но и многое другое, особенно идеи. Какое-нибудь верование может единодушно разделяться целым народом и при этом по причинам, которые мы объяснили выше, никто не имеет права до него «дотрагиваться», т. е. его отвергать или оспаривать. Ведь запрет на критику обладает такой же природой, как и все дру-

гие запреты, и его наличие доказывает, что мы имеем дело с чем-то священным. Даже сегодня, как ни велика бывает свобода, которую мы признаем друг за другом, человек, который полностью отрицал бы прогресс и высмеивал идеалы современного общества, совершил бы настоящее святотатство. Существует по крайней мере один принцип, который даже самые ярые сторонники свободы обсуждения не подвергают обсуждению и считают неприкосновенным, в определенном смысле священным, — таков сам этот принцип свободного обсуждения» [там же].

Особенно актуальными мне представляются замечания Дюркгейма о создании «священного» в годы Французской революции — ведь в определенном смысле он не только предсказал такие характерные для XX в. государственные культы как нацизм, сталинизм или маоизм, но и поставил вопрос об обожествлении идей, которое мы повсеместно наблюдаем сегодня в многочисленных спорах о «демократии», «свободе» или «историческом величии» той или иной страны:

«Эта способность общества выдавать себя за бога (*s'ériger en dieu*) или создавать себе богов никогда не была столь очевидной, как в первые годы Революции. В самом деле, под влиянием всеобщего энтузиазма абсолютно мирские по своей природе вещи оказались в этот период преобразованными общественным мнением в настоящие святыни: таковы Отечество, Свобода, Разум. Начала формироваться даже особая религия, имевшая свои догматы, символы, алтари и праздники. Именно эти стихийные устремления и настроения попытался удовлетворить официально вводимый культ Разума и Высшего существа. Конечно, это религиозное нововведение длилось очень недолго. Но лишь в силу того, что патриотический энтузиазм, который вначале охватил массы, сам стал ослабевать. А раз исчезла причина, ее следствие не могло поддерживаться само по себе. Однако кратковременность ничуть не лишает этот исторический опыт его социологического значения. Как бы то ни было, мы видим, что при определенных условиях общество и существенные для него идеи становятся прямым и непосредственным объектом настоящего культа, без какого-либо преобразования» [там же, с. 209–210].

Дюркгейм не дождался возникновения грандиозных культов государств и их вождей, во многом определивших историю XX в. (и подтвердивших его концепцию вплоть до малейших деталей), однако, наблюдая действия немецкого государства в период Первой мировой войны, он уже в 1915 г. поставил вопрос о его фактическом обожествлении. В статье, озаглавленной «Германия превыше всего» [16], он, опираясь на работы немецкого профессора конца XIX в. Хейнриха фон Трейчке\*, наглядно показывает, что поведение Германии в войне являлось следствием определенной ментальности, для которой были характерны три активно насаждавшихся тезиса.

\* При этом Дюркгейм рассматривает Трейчке, бывшего другом Бисмарка и большим поклонником Вильгельма II, не как оригинального мыслителя, но как носителя, выразителя и пропагандиста коллективных представлений своей социальной среды.

Первый состоял в том, что «Государство выше международных законов и договоров», и включал в себя два более частных убеждения: «международные договоры ни к чему не обязывают Государство» и «Государство право, поскольку оно сильно». Второй тезис гласил, что «Государство выше морали», и раскрывался следующими принципами: «для Государства мораль представляет собой средство», «единственная обязанность государства — быть сильным» и «цель оправдывает средства». Наконец, третий тезис заключался в том, что «Государство выше гражданского общества», и из него вытекало положение о том, что «долг гражданина состоит в подчинении Государству». Новейшая история показала, что культивирование такого рода ментальности было свойственно далеко не только Германии, впрочем, оно и сейчас еще не стало достоянием одной лишь истории.

**Коллеги Дюркгейма по французской социологической школе.** Хотя бы несколько слов следует сказать и о работах других представителей французской социологической школы, имеющих отношение к проблеме побуждения человеческих действий.

Наибольшую известность в нашей стране получили работы Люсьена Леви-Брюля, разработавшего представление об историчности форм сознания и открывшего прагматический характер «первобытного мышления» [3; 4]. Сразу стоит отметить, что в оригинале работ французского исследователя, изданных по-русски под заголовками «Первобытное мышление» и «Сверхъестественное в первобытном мышлении», стоит вовсе не «мышление», а *mentalité*, для которого франко-русские словари обычно дают следующее поле значений: «1) направление мыслей; (умо)настроение, направленность ума; 2) ум, умственные способности; умственное развитие, интеллектуальный уровень; склад ума; мышление; психика; психология; менталитет»\*. Так что точнее было бы озаглавить русский перевод как «Первобытная психика» или «Первобытное сознание», ибо именно об особенностях сознания традиционных народов идет речь в этих работах. И знаменитая «сопричастность» (или «партиципация») имеет отношение не только и не столько к мышлению как таковому, сколько к образу себя и, соответственно, к регуляции поведения, являясь одним из аспектов социальной системы мотивации. Сам Леви-Брюль, будучи философом по образованию и принадлежа к французской философской традиции, идущей от Декарта\*\*, долгое время не проводил четкого различия между собственно мышлением и сознанием и нередко рассматривал явление сопричастности в контексте обсуждения мышления и познания. В конце жизни он назвал такой свой «теоретико-познавательный» подход к сопричаст-

ности не то что неправильным, но «чересчур схематичным, неполным и поверхностным» и объяснил его «наивной потребностью идти по пути наименьшего сопротивления», следуя «общепринятой постановке вопроса» [20, с. 72]. Продолжил это размышление он следующим образом:

«Сознание, которое имеется у “примитивного” человека о самом себе, как бы окутано неким смысловым облаком, доминирующим элементом которого является ощущение, что индивид “составляет часть” группы, которая и является истинной индивидуальностью, и по отношению к которой он есть всего лишь элемент, как и другие члены этого, в буквальном смысле слова, социального тела. Это ощущение и есть чувство сопричастности. Сознание себя самого у такого человека не есть сознание самостоятельного лица, но лишь лица, основания бытия или принципиальные условия существования которого лежат в группе, часть которой он составляет и без которой его просто не будет. Это убеждение не формулируется явным образом в мышлении “примитивного” человека. У него нет ни потребности в рефлексии, ни необходимых для этого языковых средств. Но во всех обществах, получивших название примитивных, мы констатируем у людей это чувство почти организменной солидарности, выражающейся не в словесных формулах, но в живой реальности социальных институтов (семьи, клана, тотемизма, обычаев, религиозных верований и т. д.), которые все основаны на отношениях сопричастности, прототипом и общей основой которых выступает сопричастность, ощущаемая каждым индивидом по отношению к социальному телу» [20, с. 72].

Люсьен Леви-Брюль не имел возможности прочитать рассказ Александра Яшина «Рычаги», написанный и опубликованный через семнадцать лет после его смерти, да и Яшин, судя по всему, Леви-Брюль не читал, однако именно этот рассказ является очень точным изображением того «сопричастного человека», который испытывает «почти организменное» чувство солидарности с «социальным телом», элементом которого он является, и который не имеет «ни потребности в рефлексии, ни необходимых для этого языковых средств». По существу, всерьез говорящие о себе: «Мы с вами являемся рычагами партии в колхозной деревне\*\*\*», ничем принципиально не отличаются от тех индейцев племени бороро, которые называли себя красными попугаями араара. И вряд ли человека, ощущающего себя «красным попугаем», мы вправе считать более примитивным, чем человека, который ощущает себя «рычагом партии» (а также «красным» или «белым», «левым» или «правым», «светлостью» или «высочеством», «городским головой» или «винтиком государственного механизма», и т. п.).

\* «Мышление» же обычно переводится на французский как *pensée*, *faculté de penser* или *processus de la pensée*.

\*\* Вспомним, что сформулировав свой знаменитый тезис: «я мыслю — следовательно, я существую», Декарт поясняет его следующим образом: «под словом “мышление” я понимаю все то, что совершается в нас осознанно, поскольку мы это понимаем. Таким образом, не только понимать, хотеть, воображать, но также и чувствовать есть то же самое, что мыслить» [2, с. 315].

\*\*\* Александр Яшин. Рычаги.

Если труды Л. Леви-Брюля были изданы в нашей стране еще в 30-е гг. XX в., то работы М. Хальбвакса и М. Мосса стали входить в наш «научный оборот» лишь в последние десятилетия (см.: [6–8]). Я остановлюсь здесь лишь на тех аспектах их работ, которые проливают свет на вытекающую из концепции Дюркгейма проблему социальной мотивации как отличной от мотивации потребностной.

В 1905 г. вышла статья Мориса Хальбвакса «Потребности и устремления в социальной экономии» [17], в которой автор, анализируя взгляды одного из немецких экономистов, нащупывал различия между мотивацией, исходящей из потребностей, в том числе и понимаемых исторически, и отличной от нее чисто социальной мотивацией, исходящей из традиций и групповых норм и подчиняющей себе действия индивидов (временами даже в ущерб удовлетворению их потребностей). Эта статья была одной из первых публикаций молодого Хальбвакса, она интересна тем, что наглядно показывает, как на ранних этапах становления французской социологической школы исследователи не просто различали, но активно противопоставляли «индивидуальное сознание и индивидуальные потребности» и «социальное сознание и социальные стремления», присущие тому же самому индивиду.

Продолжением этой работы стало изданное через несколько лет исследование «Рабочий класс и уровни жизни» [18] с подзаголовком: «Исследования иерархии потребностей в современных индустриальных обществах». Первые две части этой работы посвящены анализу формирования рабочего класса, отличиям способа жизни рабочего от крестьянского и описанию эмпирического исследования расходов рабочих семей. В третьей же части Хальбвакс развивает «социологическую теорию потребностей», в которой убедительно показывает принципиальную условность традиционно выделяемых потребностей, вроде потребности в пище, одежде или жилье (по меткому сравнению Хальбвакса, с таким же успехом можно объединить в одну группу алкоголь, дрова и пальто, поскольку все это служит удовлетворению «потребности в согретье»). Автор также показывает социальный характер традиционно выделяемых потребностей не просто в том привычном нам смысле, что они определяются социально производимыми предметами, но, главное, в том, что они задаются или даже навязываются индивиду групповыми нормами, социальными правилами и обычаями, являясь, таким образом, своего рода «коллективными представлениями» (в том смысле, в каком этот термин употреблялся в школе Дюркгейма). Да и сама классификация человеческих потребностей оказывается результатом «работы общества», а вовсе не отражением неких «естественных нужд» — «она объясняется необходимостью, навязываемой людям социальной жизнью, предвидеть и заранее рассчитывать величину их расходов, чтобы удовлетворять все свои потребности в той мере, в какой их удовлетворяют члены их

групп» [18, с. 18]. И далее французский социолог рассматривает, как общество создает все новые потребности, маркируя их в качестве «естественных», — тема, которой было посвящено огромное множество самых разных исследований в последующие десятилетия.

Важным источником фактически наблюдаемых потребностей Хальбвакс считает «семейное чувство» и «классовое чувство». Первое он понимает как ощущение своего единства с членами собственной семьи, второе — как не только ощущение себя частью социальной группы, но и стремление ни в коем случае не скатываться вниз по социальной лестнице и, по мере возможности, подниматься выше. Это стремление тесно связано с идеей об определенном «ранге» или месте своей семьи в обществе. Именно «классовое чувство» в этом понимании обуславливает, в частности, наличие отдельных «потребностей» в «рабочей», «домашней», «уличной» и «праздничной» одежде, а вовсе не различие температур, которое в большинстве случаев отсутствует. На основе проведенного анализа французский исследователь приходит к выводу, что «и природа базовых потребностей, и их количество объясняются обществом» [18, с. 41]. Так, например, собранные им данные показали, что «потребность в жилище» является гораздо менее значимой для семей рабочих, чем для аналогичных по размеру и уровню дохода семей служащих (что выражается, в частности, в нежелании рабочих — в отличие от служащих — экономить на еде, одежде и других расходах ради улучшения жилищных условий).

В своих последующих работах Хальбвакс уделял много внимания анализу разного рода «социальных рамок», определяющих и ограничивающих нашу жизнь и деятельность в целом, а также процессы собственно человеческих памяти, восприятия и мышления. Наибольшую известность получило исследование Хальбваксом социальных рамок памяти [8], гораздо менее известна его интереснейшая книга, посвященная анализу социальных рамок деятельности и жизни представителей различных классов: крестьян и земельной знати, предпринимателей и рабочих, служащих и чиновников [19]. Французский социолог наглядно показывает, как эти «рамки» в огромной степени определяют устойчивые мотивы и социально-типические характерологические особенности представителей этих социальных классов и слоев. Такие, например, как дух предпринимательства, инициативность и дух конкуренции у представителей буржуазии, или стремления сохранять достигнутый уровень заработка и, при возможности, увеличивать его, а также стремления не увеличивать расход сил и, если можно, уменьшать затрачиваемые на работу усилия у рабочих. А также характерные мотивы поведения и особенности средних классов: стремление сохранить независимость у крестьян-землевладельцев, частных ремесленников и мелких предпринимателей, привязанность к своей фирме и нерешительность в отстаивании своих групповых интересов у крупных и мелких служащих, «дух бюрократизма»

и чувство собственной важности (благодаря сопричастности к мощи Государства) у мелких функционеров и чиновников всех рангов. Кроме того, он показывает, что воспитываемые социальной традицией чувства и стремления, вроде семейной гордости, патриотизма, религиозности или увлеченности политикой, «не имея ничего врожденного», могут по своей силе ничуть не уступать «природным инстинктам».

Наконец, нельзя не сказать хотя бы несколько слов и о работах Марселя Мосса [6]. Если Леви-Брюль исследовал прежде всего коллективные представления «первобытных» народов, а в центре внимания Хальбвакса стояло современное ему общество, то Мосс, как и Дюркгейм, в ряде своих работ пытался связывать феномены традиционных культур с явлениями, характерными для современного человека. Особенно ярко эта тенденция выступает в его исследовании истории складывания «я» современного человека, где автор детально прослеживает долгий путь от системы родовых имен и масок ритуальных персонажей (которая обнаруживается практически повсеместно, начиная от аборигенов Австралии и индейцев Америки и кончая древними латинянами, германцами, индусами и китайцами) через нормы римского права и дискуссии христианских богословов к формированию «психологического я» в трудах не столь уж отдаленных от нас во времени философов Нового времени [6, с. 264–292]. Универсализм Мосса проявляется не только в свободном владении материалами, относящимися к разным эпохам и народам, но и в отсутствии для него междисциплинарных перегородок, и в его стремлении создать «науку о целостном человеке», не растаскивая его по «департаментам» социологии, психологии, лингвистики, этнологии, антропологии, философии и т. д. (ср.: [1; 21]).

**Подведем итоги.** Главный вклад Э. Дюркгейма и его школы в понимание человеческой мотивации состоит, на мой взгляд, прежде всего в том, что французские исследователи разработали и обосновали представление о двух принципиально различных и несводимых друг к другу способах побуждения человеческих действий: с одной стороны, это потребности индивида, будь то естественные или социально-исторически формируемые, с другой — разнообразные воздействия общества или, иными словами, социальные побуждения, в том числе и закрепленные в разнообразных ритуалах, традициях и других «творениях цивилизации».

Далее, французскими исследователями были выделены различные формы социального мотивирования человеческих действий: прямые побудительные воздействия, общеобязательные нормы права, морали и религии, взаимное влияние друг на друга участников всевозможных собраний и социальных движений, складывание «коллективных представлений», навязывающих индивидам определенные способы поведения. Особой формой коллективных представлений, принуждающих людей совершать те или иные действия, выступает порождаемое обществом «священное» — как в традицион-

ных религиозных формах (вроде тотемов и других религиозных святынь и символов), так и в виде фактического «обожествления» высокопоставленных представителей социальной иерархии, «Государства» как такового и всевозможных идей вроде «Свободы» или «Разума».

Кроме того, было намечено понимание социальных символов (начиная от тотемов, существующих в трех различных физических формах: специально изготовленных изображений, животных или растений и представителей клана, и вплоть до «Государства» или идей-символов вроде «Свободы» и «Равенства») как особых создаваемых обществом объектов, определяющих поведение его членов в различных ситуациях. При этом было показано, и это принципиально важно, что «моральная власть» над индивидами священными объектами (а также лиц, идей и социальных институтов, обладающих статусом «священных» и «не подлежащих критике») представляет собой «превращенную форму» власти общества в целом или отдельных социальных групп.

Следует также отметить, что представителями французской социологической школы была поставлена проблема исторического становления человеческой индивидуальности и описан феномен «сопричастных индивидов», ощущающих себя не самостоятельными источниками действия, а частью социального целого.

Наконец, еще один важный момент состоит в том, что в рамках рассматриваемого направления было разработано представление об интериоризации индивидами «голоса общества» и восприятию его в качестве «моральной воли» самих индивидов.

Таким образом, Э. Дюркгеймом и его коллегами по французской социологической школе был сделан принципиально важный шаг в детальном разворачивании культурно-исторического понимания сложных форм человеческой мотивации. Этот шаг получил продолжение в рамках социологии, одним из признанных основателей которой является Э. Дюркгейм, многие идеи которого были развиты и в социальной психологии. Бесспорно также влияние французской социологической школы на французскую историческую психологию, как и на широкий, по сути своей, междисциплинарный комплекс франкоязычных социально-философско-психологически-исторических исследований, например, на работы К. Леви-Стросса, М. Фуко, Р. Барта, П. Рикера, П. Бурдьё и многих других авторов, определяющих лицо современного человекознания. Что касается психологии мотивации и личности, то идеи французской социологической школы, как и всего выросшего на их основе комплекса франкоязычных гуманитарно-культурологических исследований, все еще остаются для нее «зоной ближайшего развития».

Следующий шаг в анализе высших, собственно личностных, форм мотивации был сделан еще одним интереснейшим французским исследователем — соучеником Дюркгейма по Высшей нормальной школе Пьером Жане. Разработанной им «психологии действия» будет посвящена следующая статья.

## Литература

1. Гофман А. Б. Социальная антропология Марселя Мосса // Мосса М. Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. М., 1996.
2. Декарт Р. Первоначала философии // Декарт Р. Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1989.
3. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление (1922) // Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994.
4. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении (1931) // Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994.
5. Леонтьев Д. А. От инстинктов — к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2002.
6. Мосса М. Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. М., 1996.
7. Хальбвакс М. Социальные классы и морфология (статьи 1905—1947 г.). М.; СПб., 2000.
8. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти (1925). М., 2007.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986. Т. 1, 2; 2-е, переработанное изд.: СПб.; М., 2003.
10. Цымбурский В. Л. Латинский трилистник: 1. Причина и чудо: индоевропейские связи лат. causa. 2. Форма и дхарма. 3. Дело о Пренестинской фибуле. Acta linguistica Petropolitana, IV, I. СПб., 2008.
11. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. N.Y., 1985.
12. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. № 1.
13. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. № 3.
14. Durkheim É. Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie. P., 1912/1968.
15. Durkheim É. Le problème religieux et la dualité de la nature humaine // Bulletin de la Société française de philosophie. 1913. 13. Exposé suivi d'un débat. Reproduit in Emile Durkheim. Textes. 2. Religion, morale, anomie. P., 1975.
16. Durkheim É. «L'Allemagne au-dessus de tout» La mentalité allemande et la guerre. P., 1915. reproduction: la mentalité allemande et la guerre, 1991. Édition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002.
17. Halbwachs M. Les besoins et les tendances dans l'économie sociale // Revue philosophique. 59, Paris, 1905. Édition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002. (Есть русский перевод: Потребности и устремления в социальной экономике, см.: [6]).
18. Halbwachs M. La classe ouvrière et les niveaux de vie. Recherches sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines. Livre 3. P., 1913. Édition électronique: Chicoutimi, Québec, 2003.
19. Halbwachs M. Esquisse d'une psychologie des classes sociales. Paris, 1938. Édition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002.
20. Levy-Bruhl L. (1938—1939) Carnets. P., 1949. Édition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002.
21. Marcel J.-Ch. Mauss et Halbwachs: vers la fondation d'une psychologie collective (1920—1945). Sociologie et sociétés. Vol. 36. No 2. Montreal, 2004.
22. Ryan R. M. Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development // Nebraska Symposium on Motivation. 1992. Vol. 40.
23. 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.
24. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // Annu. Rev. Psychol. 2001. Vol. 52.
25. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? // Journal of Personality. December 2006.

# The Origins of Cultural and Historical Understanding of Human Motivation: the French Sociological School

E. Yu. Patyaeva

Senior Lecturer, Chair of Personality Psychology, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

---

This article analyzes the motivation of human behavior in one of the first thoroughly elaborated approaches of cultural and historical areas in the world psychology — in the French sociological school. The representatives of the school - E. Durkheim, L. Levy-Bruhl, M. Halbwachs, M. Moss, and others — in a sense significantly determined the «mainstream» of motivational research of their time. In the early decades of the last century they have developed notions of the society as being a very special source of human motives. The society has a particular ability to create «sacred» by the deification of certain objects, or leaders or state as a whole, as well as all sorts of ideas and symbols that attract people to conduct either a heroic act or a crime. Some of Durkheim ideas and his colleagues still represent a «zone of proximal development» for modern psychology of motivation. For example, «collective representations» dictating to people a large part of their actions, the totems as social groups representations, «immersive individuals» who feel themselves as a part of the social whole, social frameworks that determine the motives and behaviors of people.

**Keywords:** cultural-historical conception of motivation, society as a source of motivation, creation of «sacred», «immersive individuals», social frameworks.

## References

1. Gofman A. B. Social'naya antropologiya Marselya Mossa // Moss M. Obshestva. Obmen. Lichnost': Trudy po social'noi antropologii. M., 1996.
2. Dekart R. Pervonachala filosofii // Dekart R. Soch.: V 2 t. T. 1. M., 1989.
3. Levi-Bryul' L. Pervobytnoe myshlenie (1922) // Levi-Bryul' L. Sverh'estestvennoe v pervobytnom myshlenii. M., 1994.
4. Levi-Bryul' L. Sverh'estestvennoe v pervobytnom myshlenii (1931) // Levi-Bryul' L. Sverh'estestvennoe v pervobytnom myshlenii. M., 1994.
5. Leont'eva D. A. Ot instinktov — k vyboru, smyslu i samoregul'yacii: psihologiya motivacii vchera, segodnya i zavtra // Sovremennaya psihologiya motivacii / Pod red. D. A. Leont'eva. M., 2002.
6. Moss M. Obshestva. Obmen. Lichnost': Trudy po social'noi antropologii. M., 1996.
7. Hal'bvaks M. Social'nye klassy i morfologiya (stat'i 1905—1947 g.). M.; SPb., 2000.
8. Hal'bvaks M. Social'nye ramki pamyati (1925). M., 2007.
9. Hekhauzen H. Motivaciya i deyatelnost': V 2 t. M., 1986. T. 1, 2; 2-e, pererabotannoe izd.: SPb.; M., 2003.
10. Cymburskii V. L. Latinskii trilstnik: 1. Prichina i chudo: indoevropeiskie svyazi lat. sausa. 2. Forma i dharm. 3. Delo o Prenestinskoj fibule. Acta linguistica Petropolitana, IV, I. SPb., 2008.
11. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. N.Y., 1985.
12. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. № 1.
13. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. № 3.
14. Durkheim É. Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie. P., 1912/1968.
15. Durkheim É. Le problème religieux et la dualité de la nature humaine // Bulletin de la Société française de philosophie. 1913. 13. Exposé suivi d'un débat. Reproduit in Emile Durkheim. Textes. 2. Religion, morale, anomie. P., 1975.
16. Durkheim É. «L'Allemagne au-dessus de tout» La mentalité allemande et la guerre. P., 1915. reproduction: la mentalité allemande et la guerre, 1991. Edition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002.
17. Halbwachs M. Les besoins et les tendances dans l'économie sociale // Revue philosophique. 59, Paris, 1905. Edition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002. (Есть русский перевод: Потребности и устремления в социальной экономике. см.: [6]).
18. Halbwachs M. La classe ouvrière et les niveaux de vie. Recherches sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines. Livre 3. P., 1913. Edition électronique: Chicoutimi, Québec, 2003.
19. Halbwachs M. Esquisse d'une psychologie des classes sociales. Paris, 1938. Edition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002.
20. Levi-Bryul' L. (1938—1939) Carnets. P., 1949. Edition électronique: Chicoutimi, Québec, 2002.
21. Marcel J.-Ch. Mauss et Halbwachs: vers la fondation d'une psychologie collective (1920—1945). Sociologie et sociétés. Vol. 36. No 2. Montreal, 2004.
22. Ryan R. M. Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development // Nebraska Symposium on Motivation. 1992. Vol. 40.
23. 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.
24. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // Annu. Rev. Psychol. 2001. Vol. 52.
25. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? // Journal of Personality. December 2006.

## Поименование как культурный феномен — в истории и современности

**В. В. Абраменкова**

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

В контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского предлагается новое понятие «поименование». Это социальное средство формирования образа Я, объединяющее различные варианты (формы) имени субъекта как определенных граней его личности. Важнейшей сакральной и «лично-образующей» формой поименования является личное имя, различным аспектам онтологии которого автор уделяет в статье особое место. Очерчиваются самые общие представления о присвоении своего имени ребенком как первой личностной категории, усваиваемой им уже на первом году жизни. В статье также излагаются некоторые аспекты отношения к формам имени в истории культуры и иллюстрируется механизм присвоения поименования как прозвища и никнейма в современной подростковой субкультуре. Делается предположение о социальном характере выбора некоторых форм поименований и оснований имярения в детском сообществе. Автором выделяются общие для всех поименований как «социокультурных инвариантов» функции обособления группы ее структуризации и др. Обосновывается возможность определения таких социально-психологических параметров группы, как уровень ее развития и направленности межличностных отношений по характеру прозвищ, кличек, никнеймов и т. п. В силу слабости изученности этой междисциплинарной сферы в психологии и на основании нескольких поисковых исследований автор предлагает широкую программу возможных направлений изучения феноменологии поименований в сфере психологии развития.

**Ключевые слова:** поименование, имя, прозвище, никнейм, детско-подростковая субкультура, уровень социального развития сообщества.

Только в имени обоснована вся глубочайшая природа социальности во всех бесконечных формах ее проявления.

*А. Ф. Лосев*

Феномен поименования во всех его культурных формах есть социальное средство формирования образа Я и воплощение всей многогранности личности. Поименование — процесс означивания субъекта в социальной группе через наделение его тем или иным именем. Культурно-историческими формами поименования являются: прежде всего собственное имя человека, его *отчество* (характерное для русской культуры), *фамилия*, затем *прозвище*, сходная с ним *кличка* (характерный атрибут криминальной субкультуры), а также псевдоним и в последние годы — *никнейм* (от англ. nickname — короткое имя), два последних как самоназывание. Центральным и важнейшим из всех форм поименований является собственное имя человека (первоимя) как символ его «духовной сущности».

Личное имя в различных культурах признается частью самого человека и способно подчиняться сверхъестественному влиянию. Мифологическому сознанию свойственно понимание имени как некоего внутреннего глубинного смысла или же того, что вкладывается, налагается, например, наречение именем новорожденного как «отгадывание» его внутренней сущности в ряде культурно-исторических традиций, что предполагает тождество природы носителя имени и его прототипа — тождество имени и формы (В. Н. Топоров). Подлинное имя священно,

его сакральность обнаруживается тайно (шепчется на ухо) жрецом или старейшиной рода, а любое переименование означает крутой перелом в жизни и судьбе носителя имени, например, при инициациях вместе с обрядами перехода иницируемому давалось и новое имя [21]. Произвольное переименование таит в себе большую опасность, особенно для самого субъекта, поскольку вносит сумятицу в установленный порядок, нарушает внутренние связи с людьми и окружающей предметной средой.

В древнейший период развития Руси человек воспринимал свое имя как «второе Я», оно тщательно скрывалось от чужих и чуждых во избежание вредоносных воздействий через имя на здоровье и жизнь человека. При этом внешне человек именовался другим именем, фактически обиходным прозвищем, часто намеренно уничижительным, с отрицательной семантикой, чтобы не вызывать зависти у «недобрых людей»: имена Горшок, Вырод, Некрас, Безобраз и т. п. были весьма распространены, вместе с тем использовались и общеславянские имена: Всеволод, Ярослав, Добрыня. После принятия христианства Древняя Русь столкнулась с принципиально иными именами — агнионимами, именами святых, которые давались младенцу при крещении в соответствии с днем его рождения и означали имя его небесного покровителя и заступника, отсюда скрывать свое под-

линное имя не имело теперь никакого смысла. Однако эти имена претерпевают изменение фонетики в сторону приближения к древнерусским моделям: Авраам — Абрам, Дамиан — Демьян, Анастасия — Настасья, Мелания — Маланья и т. п.

Таким образом, с принятием христианства на Руси произошли революционные изменения в отношении к собственному имени. Подчеркивается божественная сущность имени, которое сообщается Самим Богом через священника. Согласно Евангелию, Иисус Христос нарекал имена своим ученикам, увидев простого рыбака, сказал: «ты — Симон, сын Ионин; ты наречешься Кифа, что значит: камень (Петр) на камне сим построю Церковь мою и врата ада не одолеют ее». [Евангелие от Иоанна, гл. 1; 42], а фарисей Савл был наречен апостолом Павлом.

По мнению о. Павла Флоренского, блестящего исследователя в области ономатологии, «Имя — тончайшая плоть, посредством которой объявляется духовная сущность» [20, с. 41]. Через Имена происходит познание Божества. Русские имена являются инвариантами личности, поскольку выражают *типы* личностного бытия\*. Имя способно воздействовать на развитие личности и ее жизненный путь, поскольку каждое имя есть спектр нравственных самоопределений и пучок различных жизненных путей — от святости как первообразу совершенства до геены злодеяния и пучины равнодушия. Христианство освобождает человека от древнейшего страха магического воздействия на него через имя, предоставляя ему божественную защиту (а не оберег!)\*\* в лице небесного покровителя — святого — как выразителя идеальной нормы личностного бытия. Подобные имена воспринимались людьми не только как защита, но и как задача реализации собственной жизни по модели жизни святого, при этом жизнеописания тезоименитых святых были хорошо известны как аристократу, так и крестьянину вплоть до начала XX в.

Духовная сущность имени и процесс его оскудения, десакрализации осуществляется при переходе имени собственного в грамматическую категорию имени нарицательного. Эту эволюцию можно проследить на следующем примере: имя Иоанн (с древнееврейского «благодать Божия») — Иван (русский извод имени) — Ванёк (деминутив — уменьшительно-ласкательное имя) — Ванька (производное в просторечье, с оттенком уничижения) — ванька (в поговорке «валять ваньку» — валять дурака, притворяться); в итоге психолингвистически произошла не только утрата «высокой семантики» имени, но явное переворачивание его первоначального смысла. Поименование как наделение именем в монашестве (русском православии) есть возвращение его первоначальной сакральности, отраженное, в част-

ности, в написании и произношении: Сергей — Се'ргий, Матвей — Матфей, Марья — Мари'я, Татьяна — Татиана. При монашеском постриге происходит смена имени, данном при крещении, на иное имя, но почти всегда обеспечивается психологическая преемственность путем сохранения начальной буквы нового имени: Семен — Силуан, Михаил — Митрофаній, Егор, Егорий — Григорий, Георгий.

Другое поименование определялось еще до рождения ребенка и получило название «фамилия». **Фамилия** — семейное имя, семейное поименование, восходящее к родоначальнику, основателю рода, например, Мишка Борисов сын Черкасов [19].

**Отчество** как отдельное поименование сложилось к концу XVII в., его введение осуществилось Петром Первым, и при переписях населения требовалось записывать человека «по имени с отцы и прозвищем», графа «отчество» становится обязательной во всех документах.

Если отчество как форма поименования было предопределено, поскольку было связано с отцом\*\*\*, а фамилия — с родом, то псевдоним и никнейм исходят от самого человека, он придумывает их себе сам. Отчества являлись характерными образованиями преимущественно в русской культуре, а **псевдонимы** это не только западно-европейское, но и общее для мировой культуры явление, получившее распространение в XIX в. Творческие люди — писатели, художники, артисты, общественные деятели часто из необходимости скрывать свое имя или приукрасить его, а порой из стремления к игре, розыгрышу, детскому желанию таинственного брали псевдонимы типа: М. Е. Салтыков — Николай Щедрин — М. Е. Салтыков-Щедрин; Аврора Дюдеван — Жорж Санд; Норма Джин Бейкер — Мерилин Монро; А. Е. Придворов — Демьян Бедный; Зинаида Гиппиус — Антон Крайний и пр. Несмотря на внешнюю зашифрованность, анонимность, попытку придания «таинственности» носителю данной формы поименования, псевдоним, как ни парадоксально, — сущностная замена сакрального, подлинно тайного имени внешним, десакрализированным.

**Прозвище** — исторически: неофициальное именование человека, идущее с незапамятных времен. При этом, например, в русской культуре морфологическим способом манифестировалась половозрастная иерархичность семейных отношений в прозвищах: дед Казак, внук Казачок, отец Ёж, сын Ежонок, муж — Нос, жена Носиха, старший брат Карась, младший Пескарик, старший брат Синий (от фамилии Синёв), средний Подсиненный, а сестра — Синичка. В этих поименованиях можно увидеть отголоски структурных и семантических языковых соотношений, характерных для

\* Ср. также Ж.-П. Сартр: «Я подмечаю, что на лице у каждого бывает более или менее твердою рукой написано: “имярек”».

\*\* Во время Отечественной войны на оккупированных территориях русские женщины давали своим младенцам имя ненавистного Гитлера — Адольф, чтобы спасти их от гибели. В данном случае имя буквально, а не мистически, выполняло роль оберега, поскольку фашистские солдаты не могли физически уничтожить ребенка с именем фюрера.

\*\*\* Как справедливо указывала М. Мид [12], «Отец — социальная необходимость, но биологическая случайность», а поскольку биологическое отцовство достоверно научились определять лишь в конце XX в., во все эпохи и у всех народов критерием отцовства был не биологический, а социальный фактор. Например, в кодексе Наполеона значилось: «Отцом ребенка является муж». В традиционной русской культуре также имелся в виду отец (и следовательно, отчество) по воспитанию, а не по крови.



древнерусских имен. «Современные неофициальные именованья — это продолжение исконной древнерусской системы именованья людей. Лексические основы прозвищ могут быть самыми современными, тем не менее, в них прослеживаются мотивы и отношения, известные еще в древнерусский период...» [19, с. 262–263].

В древнейших верованиях тот, кому открыто подлинное имя человека, приобретает над ним мистическую власть, держа в руках его жизнь и смерть, поскольку и сама магия — это точное знание сакрального имени предметов, вещей, людей. В соответствии с Библией, Адам в раю был наделен божественной способностью нарекать имена растениям и животным, уподобляясь в этом Творцу. Ребенок, подобно Адаму, в период освоения родного языка открывает в себе способность к поименованию вещей, нарекая им имена собственные, исходя из тех или иных их свойств. Так, 5-летний Владимир Соловьев, любивший рисовать, давал имя каждому из своих цветных карандашей, а 4-летняя Марина Цветаева, соединяя музыкальный звук с названием нот, каждой из них давала собственную смысловую интерпретацию: «До — явно белое, пустое потому что до всего. Ре — голубое, — река, Ми — желтое, Фа — коричневое — как мамино коричневое фаяное платье». Стремление детей табуировать для других свое детское имя отмечал и Ю. Лотман. Дети считают, что лишенный имени человек обречен на исчезновение, перестает существовать; этот «номинативный реализм» (Ж. Пиаже), характерный и для архаичного человека, свидетельствует о стремлении ребенка к защите тайн своего внутреннего мира.

Собственное имя ребенка — первая личностная категория, усваиваемая им уже на первом году жизни, вторая — это его половая принадлежность. В некоторых культурах ребенок получает несколько имен, одно из которых дает ему сверстники, хотя можно сказать, что имя это — скорее прозвище, но именно оно оказывается главенствующим в коммуникативной системе отношений [8]. В первобытных культурах, чтобы избежать опасного употребления подлинного имени человека и тем привлечь внимание злых духов, взрослых представителей племени звали именами детей (!?), это были имена либо их собственных детей, либо младших братьев и сестер (например, отец такого-то, старший брат такого-то), о вреде для ребенка называния вслух его имени при этом не сообщается [21]. В России произвол родителей в имянаречении ребенка традиционно ограничивался\*.

Кроме функции означивания в культуре, поименование выполняет и функцию табуирования личного имени, выступающее, видимо, в современном сознании как пережиток более глубоких слоев социогенеза. Полуторогодовалый мальчик по имени Тимофей на вопрос незнакомых взрослых: «Как тебя

зовут?» (Как твое имя?) неизменно отвечал — Наёка, чем ставил в тупик взрослых, пытающихся отгадать, как его зовут на самом деле. Ни в каких других ситуациях ребенок это странное имя не использовал.

По мысли Л. С. Выготского, «Слово для ребенка связано с вещью через ее качества и включено в общую с ним структуру. Заменить обозначения для него — значит, заменить качества вещей. ... *Функция называния* не возникает из единичного открытия, но имеет собственную естественную историю» [7, с. 70]. Генезис самоназвания ребенка и связь его с самосознанием и образом Я — перспективное поле исследования поименований.

Одна из общих функций всех форм поименований — дифференцировать имя субъекта, выделяя различные свойства его личности, различные грани целого. *Субъектами поименования* в наречении имени выступают близкие, родные люди, а также священные лица (вожди племени, жрецы, священники), между тем отчество и фамилия заранее известны, поэтому относительными субъектами здесь являются род и семья, в то время как прозвища и клички даются «коллективным субъектом» — социальной группой, обществом, народом (последнее касается прежде всего правителей: Филипп Красивый, Ярослав Мудрый, Симеон Гордый, Александр Освободитель). Обратим внимание на то, что в псевдонимах и современных никнеймах субъект поименования — это сам человек.

Для подростковой криминальной субкультуры важным атрибутом являются клички («кликухи, погоняла») — поименование в криминальной среде, выполняющее функцию паспорта. Само прозвище — «погремуха, погремущка» в современной детско-молодежной субкультуре приобретает сходное с кличками значение [14]. Как правило, клички — довольно меткие поименования представителей уголовной среды, отражающие не только индивидуально-психологические особенности их носителей, но и социально-психологические характеристики данной группы, поскольку в них рельефно проявляются структура, идеология и направленность межличностных отношений.

Функции клички: информационная (замена имени и фамилии), коммуникативная, стигмационная (клеймения), функция закрепления статуса субъекта в групповой иерархии, но это также и вербальное средство деперсонализации личности, достаточно устойчивое образование, способное измениться только с изменением статуса его носителя [17]. Сходные по значению функции в криминальной субкультуре имеют и татуировки. По сути, татуировка — своеобразное *графическое поименование*. Ритуальные функции татуировки в современных маргинальных сообществах, сектах, криминальной среде, в фэн-клубах оказываются аналогичными с поименованием в форме кличек в крими-

\* В 1920–1930-е гг. в СССР у новорожденных появлялись имена типа Контрибуция, Даздаперма, Рева (мальчик) и Люция (девочка), Октябрист, Нейтрон, Вилена, Диамат и пр. «Лихие» 1990-е породили еще более легкомысленное отношение к имянаречению детей, и в наши дни известны имена: Веста, Луна, Судьба, Эдельвейс, Есения (девочки); Будимир, Метал, Хый, Фотий, Элвис, Гамлет (мальчики) [17]. В СМИ поведали об именах: Дибил (от Дима Билан) и — Во-всем-виноват-Чубайс. Современный столичный ЗАГС отказался выдавать свидетельство о рождении ребенка, которого родители назвали БОЧ РФ 260602, расшифровывается это как: «Биологический Объект Человека рода Ворониных-Фроловых, родившийся 26 июня 2002 года». Родители, в свою очередь, не желая дать своему ребенку другое имя, обратились в Страсбургский суд. В РФ закона, который запрещал бы подобные поименования, нет.

нальной среде, а само создание несмываемых текстов и рисунков на теле (среди которых часты и имена их обладателей) превращается в сакрализованное действие, по завершении которого должна полностью измениться и сущность человека [5; 9; 24]. Функции татуировки совпадают в архаичных культурах и современных неформальных сообществах: например, у панков, готов и других молодежных групп тату — это своеобразное клеймо, визитная карточка, досье его обладателя и пропуск в этот изнаночный мир. В криминальной субкультуре человек без татуировки как бы не существует, поскольку оказывается «без документов»\*, в неформальных молодежных субкультурах тату — знак принадлежности к группе.

Каковы основания выбора этих поименований? Это фиксирование преимущественно внешних характеристик субъекта: трансформированные имена и фамилии (Боб — от Бориса, Хорь — от Хоряева); физические особенности и недостатки (Шнобель, Дюбель — большой нос); специфика преступной деятельности (Огонек — квартирный вор, Палач — убийца по найму) характерологические особенности и привычки (Шнырь — пронирливый, Прыщ — зловредный); социально-региональное происхождение и национальность (Урюк — узбек, Чечен, Одессит); прежняя допреступная деятельность (Клистир — медик, Духарь — музыкант). Но есть и более сложные поименования, означающие статус в группе (Рог, Бугор, Босс — лидеры; Чушок, Глист — низы, аутсайдеры); дающие перевернутую характеристику — иронические поименования (Доцент — глупый, тупой, Хоккеист — хромой с клюкой); есть заимствование из иностранных слов (Дрег — подонок, Рейджер — бродяга), подчеркивающие то или иное внутреннее свойство; по названию животных, рыб, насекомых, как фиксированных меток в культуре, по типу тотема (Шакал, Акула, Муха).

Клички срastaются с личностью и сохраняются, даже если несовершеннолетний правонарушитель переведен в другие учреждения; они непостижимым образом передаются, будто «прилипают» к человеку, особенно в том случае, когда кличка — меткое отражение внешних и психолого-индивидуальных особенностей ее носителя. Тогда и в другой группе возникает сходное поименование, и если подросток стремится избавиться от «опускающих» кличек, он встречает сопротивление со стороны уголовных авторитетов.

Социально-психологический контекст поименования также представлен и в прозвищах. Для некоторых исследователей прозвище определяется как специфический символ. Так, например, Т. Б. Щепанская в своей работе определяет прозвище как личный символ, как образ собственного «Я», отмечая при этом, что он образуется в группе, неся в себе определенные нормативные установки, характерные для данной группы, и является символом принятия. При этом автор особо отмечает, что прозвище не только связано с качествами своего «носителя», но и

с нормами, а также с мировоззренческими установками группы, в которой оно возникает [22].

Ром Харре предложил своеобразную периодизацию развития прозвища от образования путем трансформации и рифмовки фамилии/имени в дошкольном возрасте — к выделению личностных качеств у подростков. Однако автор подчеркивает, что есть различия не только в возрастном аспекте, но и социальном, отмечая тем самым влияние на характер прозвища особенностей социальной среды. Он отмечает, что прозвище, возникшее изначально на основании каких-либо внешних характеристик, затем начинает требовать от своего «носителя» определенных поведенческих реакций и стилей поведения, согласующихся с этим прозвищем. Хотя ребенок может быть наделен и неблагозвучным, оскорбительным прозвищем, если он не принят группой или не популярен в ней, однако отсутствие прозвища в большей степени оскорбительно, поскольку это знак игнорирования группой [24]. Прозвище имеет глубокие культурные и исторические корни, оно прошло длинный путь от «оберега» в древних племенах до статусного «клейма» в современном мире.

В позитивно функционирующем сообществе для ребенка-подростка прозвище как знак принадлежности к референтной группе имеет исключительную значимость. В одной из современных школ сдружившиеся в походе подростки наделили каждого участника прозвищем и общались на переменах с помощью особых слов-знаков, известных им одним, что создавало атмосферу избранности и отделенности этой группы от других. Одну из девочек, которую поименовали Симой (как производное от ее фамилии), вскоре так стали называть не только сверстники, но и учителя. Прозвище прочно «прилипло» к девушке и очень ей нравилось, настолько, что при получении паспорта она с легкостью поменяла свое имя Елена на Серафима-Сима.

Прозвище как *поименование* структурирует и в некоторой степени определяет взаимоотношения в группе, в то время как *самоназwanie* (псевдоним, а также «никнейм» как современное переименование традиции) представляет собой защитный механизм, который компенсирует разницу между восприятием себя группой и самовосприятием.

На примере проведенного нами анализа прозвищ семиклассников одной из школ\*\* проиллюстрируем закономерности проявления этих маркированных знаков в группе и психологические основания наделения ими сверстников. Некоторые прозвища появляются как отражение тех или иных внешних характеристик ребенка: «Рыжуха» (рыжий), «Сяда» (белобрысый мальчик из Белоруссии, где «якают»), «Очко» (мальчик играет в карты и носит очки); в других случаях имеют значение отличительные признаки наружности и особенности характера: полнота и добродушие — «Колобок», болтливость — «Вертолет», плутовство и лживость — «Бендер». Прозвища даются как своеобразно-

\* Знаменательна связь имени и татуировки здесь в том, что во многих культурах существуют малые фольклорные формы (пословицы, поговорки и пр.), свидетельствующие об имени как атрибуции человека, например, загадка: «Без чего человек жить не может?» (Без имени).

\*\* Данное исследование пилотажного характера проведено нами в середине 1990-х гг. в подмосковной школе.

разная трансформация (замена!) фамилии или имени: «Ворона» (Воронков), «Гришак» (Григорий), «Серый» (Сергей), или как отражение рода деятельности человека: «Домашка» (учительница по домоводству), «Фут» (мальчик — любитель футбола).

Некоторые прозвища носят характер скрыто оскорбительный: «Чебурашка» — долговязая и агрессивная девочка, грозящая расправой с обидчиками с помощью отца-милиционера, «Чип» — сильный мальчик, но очень маленького роста, «Кашей» — худенький и слабый мальчик, «Овца» — кудрявая и глуповатая девочка. Наряду с этими достаточно угадываемыми соотношениями с конкретной персоной существуют прозвища, которые имеют весьма сложную интерпретацию (или этимологию). Например, сильного и драчливого мальчика почему-то называют «Дрэзэ», а красивую и стройную девочку — «Куня»; объяснения прозвищ такого рода иногда находятся в сфере чистых звуковых форм, которые несут определенную эмоциональную информацию детям (как и поэтам).

Вместе с тем в этом классе, как почти в каждом детском сообществе, имеют место прозвища — меткие характеристики, *прозвища-печати*, это определенные метакультурные поименования: Толстяк — «Хрюша», «Колобок», «Жиртрест»; Знайка — «Умник», «Очкарик», «Очко»; Тупица — «Барабан», «Незнайка», «Овца»; Плут — «Труфальдино», «Лиса», «Бендер», представляющие собой *ролевою программу поведения*, задаваемую ребенку детским сообществом и важную составную часть социальной структуры детской группы, которой необходимы и свой рыцарь, и свой оруженосец, свой «дурак» и свой «шут», свой «Замарашка» и свой «Знайка». Подходящий ребенок как бы загоняется в особую социальную нишу с четким поведенческим набором и жесткими требованиями. Такие прозвища — часть фиксированных свойств детской субкультуры, и подобно жанрам детского фольклора (считалкам, дразнилкам и т. п.) выступают как *социокультурные инварианты*, повторяющиеся в каждом поколении детей [1; 2].

В отличие от традиционного личного имени ребенка, которое есть определенный шифр, тайный смысл и духовно-нравственный образец, прозвище открыто, ясно, эмоционально насыщено, оно несет в себе момент оценки (позитивной / негативной либо амбивалентной). Однако смысловые акценты могут быть различимы лишь исходя из внутреннего социокультурного контекста детского сообщества. Некоторые прозвища-программы выступают как транскультурное явление, известное в различных странах в разные эпохи (например, «Хрюша» или «Грязнуля» — он как бы один грязен «за всех»). Прозвище способно вызывать определенный стиль поведения, оно обнаруживает тенденцию выражать себя таким образом, чтобы его носитель соответствовал содержанию, был его «достоин». Например, замечено, что девушки, имеющие «кошачьи» прозвища («Мурка», «Кэт» и пр.), акцентируют мягкие «кошачьи» повадки, а мальчик с прозвищем «Джексон» неосознанно копирует поведение и привычки известного рок-певца. Если в младшем школьном возрасте прозвище — это, как правило, печать яркой индивидуальности, а отсутствие его

обидно, то у подростков оскорбительные прозвища — признак аутсайдера, но в любом случае: иметь прозвище значит *быть замеченным* сверстниками [23; 24]. Или если, например, прозвище Петух (часто как производное от фамилии) несет нейтрально-позитивный смысл в школьном классе и может лишь намекать на задиристость и драчливость мальчика, то в криминальной среде малолетних правонарушителей кличка Петух означает ярко выраженное презрительное отношение к «опущенному» [17]. Надо сказать, что в отличие от прозвищ в детской среде, клички в криминальной субкультуре несовершеннолетних полностью заменяют им имя и фамилию, жестко и однозначно закрепляют статус личности в групповой иерархии (лидера — «бугра» или морально опустившегося человека — «чушка»), служат вербальным средством деперсонализации личности [3; 9].

Таким образом, прозвище и кличка как формы поименования в подростковой субкультуре имеют следующие особенности. Во-первых, они возникают в социальной группе и представляет собой надделение подростка вторым (другим) именем, которое, как правило, образуется от выделения и подчеркивания каких-либо его черт (физических или личностных). Во-вторых, они являются символом степени принятия в группе, определяют место ребенка в групповой иерархии, отражают характер межличностных отношений в сообществе и уровень социально-психологического развития самой группы. В-третьих, прозвища и клички являются необходимым элементом детского сообщества, маркирующим его границы, задающим нормы поведения. В-четвертых, уровень развития группы и социальная направленность ее совместной деятельности во многом определяют характер поименований в форме прозвищ и кличек.

Наделение прозвищами и кличками, как и «тайные языки» в детской субкультуре [6], — это не только средство сигнификации (табуирования) личных имен, но и способ обособления и автономизации детского сообщества, его более четкого структурирования и индивидуализации. В некоторых случаях эти формы поименования являются культурным моделированием ролевой программы отношений и поведения ребенка в социальной организации детского сообщества.

Каждая группа на начальных этапах своего развития в силу тех или иных причин должна обозначить свои границы, разделить людей на две четкие категории «свои» и «чужие», а для этого необходимо ввести какое-либо обозначение: это и прозвища, и особый сленг, и стиль одежды, татуировки и другая символика. Помимо разделения на «своих» и «чужих» для определения собственных границ необходимо также выстроить социальную иерархию группы, и здесь проявляется еще одна функция прозвищ — обозначение социально-психологического статуса личности в группе, ее персонализации или деперсонализации, определяемых уровнем развития группы и социальной направленностью ее деятельности.

Прозвище, зарождаясь в группе, в той или иной степени способно отражать уровень ее социального развития, тип взаимодействия и распределения соци-

альных ролей. М. Кордонский и М. Кожаринов в своей книге [10] дают характеристику уровней развития неформальных подростково-молодежных групп, используя следующую классификацию, основываясь преимущественно на стратометрической концепции А. В. Петровского [15]. Низший уровень развития группы — *конгломерат* (в теории А. В. Петровского — диффузная группа), затем — *ассоциация* как разрозненное сообщество отдельных микрогрупп, часто противостоящих друг другу. Большинство школьных классов в силу отсутствия подлинной (интерактивной) совместной деятельности, как правило, является ассоциациями. Более высокий уровень группового развития — это *кооперация*, когда позитивно эмоциональные межличностные отношения становятся самоцелью, чем-то независимым от деятельности: «чтобы ни делать — лишь бы вместе». Школьные классы, получившие опыт позитивной совместной деятельности, достигают данного уровня развития. По А. В. Петровскому, следующая модель — *корпорация*, которая характеризуется достаточно высоким уровнем групповой динамики (наличием жесткой иерархии и авторитарным лидерством, сплоченностью и пр., при анти- или асоциальной направленности деятельности), она присуща прежде всего около-криминальным или собственно криминальным сообществам. *Коллектив* — наиболее работоспособная, долговременная и конструктивная группа, способная к эффективной деятельности и при отсутствии лидера в режиме самоуправления и при сменном **ситуативном лидерстве**. Коллектив, в отличие от корпорации, как правило, легко принимает новичков, втягивая их в свою систему открытости отношений.

Переход группы на более высокий уровень развития облегчает наличие у нее внешней атрибутики, *символики*: у неформалов КСП-шников — это гитара, у скинхедов, панков, хиппи — прическа и специфическая одежда, у скаутов — галстук, у готов — черный макиж, у эмо — розовый бантик и т. п. Движение группы по пути развития от диффузного состояния (конгломерата) до коллектива (коннектива — устойчивой долговременной сплоченной группы) сопровождается также развитием вербальной сферы отношений — собственного сленга [14]. Авторы «Неформальной социотехники» отмечают: «Сленги всех развитых неформальных сообществ содержат термины, маркирующие разные уровни развития, в чем-то аналогичные терминам академической социальной психологии» [10, с. 145]. Развитый собственный сленг и система поименований-прозвищ (кличек) является одним из признаков перехода группы в более зрелое состояние. Прозвища как атрибутивная характеристика группы имеют собственные содержательные лексические характеристики в зависимости от уровня ее социально-психологического развития: чем выше уровень развития группы, тем выше степень ее позитивных поименований с акцентом на личностных особенностях входящих в сообщество членов. Для проверки этого предположения в клас-

сах подростков-школьников с помощью анкеты были проанализированы существующие прозвища и проведены стандартные тесты социометрии и референтометрии, дающие общую характеристику социально-психологического уровня развития группы\*.

В ходе исследования были выделены две основные категории прозвищ: 1) внешне-атрибутивные, характерные для поверхностной оценки человека по внешним данным; 2) внутрличностные, затрагивающие индивидуально-психологические особенности человека, его интересы и склонности. Каждая из категорий обладает как положительным, так и отрицательным полюсом оценки, позволяющей судить о качестве знака.

Исследованная группа на основании тестирования была отнесена к группе с невысоким социальным уровнем развития (типа ассоциации) [16], который определял и качество прозвищ, их позитивную или негативную окраску, поверхностный или личностный смысл. Большинство полученных прозвищ носило ярко выраженный отрицательно-оценочный характер, зачастую они были знаками чисто внешних признаков, воспринимаемых как недостатки сверстника: «Смог» (курит), «Чувачка» (смуглая девушка с раскосыми глазами), «Панк» (лохматый), «Сгазз кролик» (импульсивный) и т. п. Прозвища, преобладающие в данной группе, могут служить определенным индикатором, показывающим межличностные отношения подростков в этой группе. Было также отмечено, что значительная часть опрошенных школьников прибегает к прозвищам в случае, когда намеревается задеть, «подразнить» сверстника обидным прозвищем, проверяя на прочность его выдержку, или когда хочет персонифицировать, особо выделить того сверстника, к которому обращается, в этом ярко проявляется апеллятивно-коммуникативная функция данной формы поименований. В этом случае формы поименования напрямую связываются с содержанием детской субкультуры и прежде всего с дразнилками, особенно именными [6; 1].

Прозвище представляет собой также средство фиксации групповой иерархии, т. е. способ означивания (сигнификации) статуса группой, либо символ присваивания статуса, определенной социальной ниши участником группы. Прозвище отражает как позитивную, так и негативную оценку подростка со стороны сообщества сверстников и зачастую является средством обособления группы, особенно когда невысок уровень ее социально-психологического развития. При этом прозвища, в отличие от кличек в криминальной субкультуре, менее закреплены; у одного и того же подростка в различных группах могут быть совершенно разные по характеру прозвища. В одной группе ребенок может признаваться и даже лидировать, в другой — быть предметом насмешек, издевательств, что находит свое отражение в поименовании группой. Некоторые подростки имеют несколько прозвищ, порой относящихся к противоположным характеристикам и полученных ими в

---

\* Исследование изложено в дипломной работе О. Меркуловой, проведенной под нашим руководством.

различных группах в различных ситуациях совместной деятельности. Важно также отметить, что, несмотря на то что поименования в группе, на первый взгляд, возникают как бы ниоткуда и не имеют персонального «называтьщика», одаривать прозвищем имеет право только особый член группы, который наделен данной функцией [24].

В группах современных подростков наряду с прозвищами также обнаруживается еще одно поименование — это **никнейм** (от англ. nickname — дополнительное описание, короткое имя). Никнейм подросток придумывает себе сам и использует в основном в интернет-общении (чатах, блогах), компьютерных клубах (кланах), в интерактивном общении. Однако возможно использование никнеймов и в рамках непосредственного общения в группе, когда представители «клана» обсуждают предстоящие игры либо вместе тренируются, отдыхают. Таким образом, у современного подростка может быть как прозвище, которое ему дает группа, так и прозвище, которое он выбирает себе сам (никнейм). Это самостоятельное наделение себя именем-прозвищем (самоназывание) находится в определенной связи с традиционным поименованием как социальное, внешнее маркирование с самоидентичным, личностно-индивидуальным, как эго-идентичность с групповой идентичностью (по Эриксону). Предположительно, никнеймы позволяют подростку посредством поименования-самоназывания компенсировать разницу между восприятием себя группой и самовосприятием, фиксируя свои позитивные качества с целью повышения собственного статуса в сообществе. Если необходимости в компенсации нет, то никнеймы могут иметь внешне самоуничижительную характеристику: Ворм (червь), Куки (печенье), Аха (ничто) и пр., не оказывающую негативного влияния на Я-образ. У одного подростка был никнейм «Пельмень», который, на первый взгляд, отражал его невысокий статус и заниженную самооценку, особенно в сравнении с никнеймами других игроков: Вольф (волк), Гендальф-Ген (мудрец-волшебник из «Властелина колец» Р. Толкиена). Такая самоуничижительная характеристика была адекватной, поскольку игроком подросток был посредственным и иногда подводил команду. Однако в данном случае никаким «комплексом неполноценности» подросток не страдал. Клан был сплоченным сообществом и представлял собой группу достаточно высокого уровня развития взаимоотношений с позитивной направленностью.

Можно предположить, что никнейм представляет собой поименование, устанавливающее баланс между принятием группой того или иного ее члена и степенью адекватности его самооценки: при негативном отношении группы самоназывание повышает собственный статус, при общем позитивном уровне отношений никнейм безболезненно способен быть самоуничижительным. То есть социальная группа способна определять знак никнейма. Если нет негативного прозвища и низкой оценки группой, подросток может позволить себе момент самокритики и унижения в никнейме ради «прикола».

Итак, наделение прозвищем — формой поименования — происходит внутри подросткового сообщества.

Прозвище является символическим знаком собственного «Я» подростка, имеет оценочный характер и зависит от предпочтений группы. С точки зрения субъекта, прозвище в процессе перехода от социального к индивидуальному (по Л. С. Выготскому) может быть принято ребенком или отвергнуто им, когда смысл, само содержание поименования наносит урон его личностной идентичности. Тогда подросток понимает, что бороться против негативного прозвища в группе бесполезно, и он либо соглашается и несет «крест отверженности», либо находит выход в собственном поименовании — никнейме. Рассмотрение прозвища в рамках подростковой субкультуры дает нам возможность еще раз подчеркнуть превалирующее значение референтной группы сверстников для развития личности подростка, развития самосознания и морально-нравственных качеств в этом возрасте. Прозвище служит средством структуризации группы, символом принятия группой или по крайней мере символом того, что ты замечен группой.

Прозвища могут являться одним из показателей уровня развития группы, особенно в контексте ее направленности. Они не только обладают функцией стигматизации, отделения «своих» от «чужих», но и несут в себе определенные нормы и ценности, характерные для данной группы. Прозвище также показывает, насколько индивидуализированы в глазах группы ее участники, насколько глубоко определены их личностные особенности и насколько они приняты группой.

Наличие психоэмоционального подтекста в лексическом содержании поименования как самоназывания связано с характером существующего прозвища: негативное по восприятию подростка прозвище определяет появление никнейма, выступающего в роли защитного механизма, который позволяет компенсировать нелицеприятную оценку группы за счет высокой самооценки. При этом знаком этой компенсации выступает никнейм как самостоятельное поименование, например:

Прозвище	Никнейм
«Наркоманка»	«Red&white» (яркая болельщица);
«Слизняк»	«Shaman» (волшебник);
«Очкарик»	«Revenge» (мститель).

Негативное прозвище в группе показывает, что сам поименованный таким образом подросток отвержен группой. Возникает конфликт между оценкой со стороны группы сверстников, референтной для подростка, и его оценкой собственных качеств и личности в целом. Для урегулирования возникшего конфликта подросток придумывает себе прозвище как *иное имя*, используя его не только в ситуации интерактивного общения в блогах и чатах интернета, но и при непосредственном общении в группе, таким способом пытаясь изменить восприятие себя в группе сверстников.

Безусловно, современные интернет-технологии способствуют развитию такого феномена, как поименование в форме самоназывания (никнейма) в подростковой субкультуре. За короткий исторический период — с середины конца 1990-х гг. по сегодняшний день — содержание никнеймов претерпело существен-

ные изменения: если в самом начале в процессе Интернет-общения субъект не использовал и намека на свое настоящее имя в никнейме, поскольку «Мы меняли маски, играли не только именами, но и возрастами, полами, исследуя новые границы своего виртуального Я» [4, с. 7], то сегодня популярны самоидентичные поименования на основе реальных имени и фамилии. Прозвище и «никнейм», как оказалось, входя в общую категорию поименования современного подростка, имеют различные функции и значение в развитии подростковой субкультуры. Если прозвище является определенным знаком, показателем социального уровня развития группы, то никнейм дает представление об общей самооценке того или иного ребенка в сообществе, его самопознании и самовосприятии.

Создавая себе никнейм, подросток как бы в символической форме стирает свой прошлый опыт и старый образ, которые его не устраивают, и создает новый, чтобы начать «новую жизнь». Подобный механизм в истории культуры мы можем наблюдать в обрядах инициаций, хотя в этом случае происходит встречный процесс реализации потребностей социума и субъекта инициации. Но при этом само образование никнейма не сводится к простой формальности, поскольку для подростка это способ выразить себя, позволяющий переосмыслить образ Я в глазах других и в собственных глазах. Создание нового образа себя и дифференцированность качеств этого образа зависят от уровня динамичности и знака эмоциональности общения со сверстниками в референтной группе.

Прозвище также, как и «никнейм», эмоционально окрашено, но если первое несет оценку группы, то второе — самооценку ребенка, часто «не согласного» с мнением сообщества. Исследование показало: чем больше в группе процент негативных прозвищ, тем больше процент никнеймов. Прозвище структурирует и в некоторой степени определяет взаимоотношения в группе, в то время как самоназывание (никнейм) представляет собой специфический защитный механизм, который компенсирует разницу между восприятием себя группой и самовосприятием посредством отражения собственного образа «Я» в виде никнейма и подчеркивания своих позитивных качеств для повышения собственного статуса в группе.

Прозвища несут в себе культурно-содержательную функцию, отражая характер взаимоотношений в группе. Прозвище в подростковой субкультуре, в отличие от кличек криминальной субкультуры, не является четко закрепленным, социальным клейменем, оно может отражать статус члена группы и носить эмоционально-оценочный характер.

Изучение поименований, в частности прозвищ, которому уделяется столь малое внимание в психологии развития [11], позволяет проследить особенности современной субкультуры подростков. Интерпретация и применение имени-символа, основания выбора той или иной формы поименований, удовлетворенность собственным именем, фамилией, прозвищем позволяет увидеть то поле семантических, смысловых значений, в котором функционируют современные подростки, проследить формирование образа Я. Благодаря этому можно строить некоторые

прогнозы дальнейшего развития детско-подростковой субкультуры, уровней ее социального функционирования.

Таким образом, поименование представляет собой атрибутивную принадлежность любой субкультуры, возникшую, вероятно, в глубокой древности и обладающую кросскультурными характеристиками. Прозвища и клички как формы поименования служат как для автономизации, обособления группы от социума, так и для ее структуризации. Кроме того, прозвище (кличка, никнейм и пр.) может быть ярким показателем характера взаимоотношений в детском сообществе и уровня развития самой группы.

\*

Ограниченное число традиционных имен как архетипов духовного строения свидетельствует об устойчивости этого факта культуры. Каждая из форм поименования есть дифференциация имени личности, предоставляющая варианты различных миров онтологии имени: фамилия и отчество осуществляют культурно-историческую связь личности с семьей (отцом) и родом как носителями исторической памяти. Прозвище и кличка — это наличное «здесь и теперь» отношение социума (иных членов группы принадлежности или сверстников детско-подросткового сообщества) к личности субъекта с указанием на его место в групповой структуре. Наконец, псевдоним и никнейм — самовыражение личности, попытка компенсировать, уравнивая, иные формы поименования, не удовлетворяющие субъекта (имя, фамилия, прозвище и пр.), с собственным желаемым образом Я.

Все формы поименования обладают общими функциями. Это аппелятивно-коммуникативная (обращение и общение), сигнификативно-символическая (означивание и стигматизация), вариативно-прогностическая (дифференциация и направления развития) функции.

Изучение проблемы поименования в культурно-историческом контексте позволит расширить представления о становлении личности человека в языковой культуре и о его связях с сообществами. Возможный спектр таких исследований в психологии развития весьма широк, вот лишь некоторые из них:

- Образ Я и имя человека.
- Отношение к имени как к ценности.
- Связи различных форм поименования с имяна-речением (с точки зрения субъектов): родные/близкие (имя, фамилия, отчество) — чужие/чуждые (группы принадлежности, социальные группы, сообщества) — Я сам.
- Возрастная динамика отношения субъекта к своим поименованиям: принятие/непринятие, идентификация/отчуждение, и пр.
- Наличие тезок у ребенка в его окружении и процессы самоидентичности (редкие, необычные имена и образ Я).
- Мотивация поименования (основание выбора форм). Связи форм поименования с «идеальными именами» — тезоименитыми великими людьми.

• Групповые поименования (общности, социальные группы, сообщества). Внутренние самоназвания и внешние означивания, например, жители одной деревни соседями именовались белорусами, а себя называли — тутошние. Почему: француз, турок, непалец (кто?), но русский (какой?).

• Личность и имя.

\*\*\*

Личность может вступать в противоречие с различными формами своих поименований, что становится предельно очевидным на примере анализа поименований Л. С. Выготского. Сложные взаимоотношения Выготского с отчеством и фамилией, исследованные Б. Г. Мещеряковым [12], дают почву для дальнейших междисциплинарных исследований и основание для иных интерпретаций. Слишком рано будущий гений предощущал свое назначение. Но сначала произошло естественное отвержение домашнего (детского) имени Беба, это отвержение может быть вписано в естественный подростковый негативизм. Беря во внимание личностную масштабность ученого, закономерно отрицание им своего отчества, которое знаменует собой не страх перед «административным и бытовым антисемитизмом», а внутренний глубокий разрыв родственных связей с ближайшей родней и даже отцом как выход из местечковой ограниченности во вселенскую беспредельность. Обрекая себя на одиночество среди своих как родных по крови (семья), молодой Л. С. Выготский, возможно, зрел неизмеримо большую, но незримую «родью» — родных по духу, с общностью убеждений.

Личность утверждает вселенский масштаб. Символически становится Семеновичем (от древнееврейского — услышание), и это уже — иная программа жизни. Тогда оказывается необходимым следующий шаг, и

он делает его: отход от рода, фамилии, где есть малейший намек на корысть, Выгодских — в бессребренничество Выготского\*. Идентификация с Личностью усугубляется на почве прекрасного знания Выготским Священного писания Ветхого и Нового Завета. Ключевым здесь является слово «камень» — (см. 117-й псалом Давида, Пророчества Исайи и Даниила), а затем в евангельском тексте сначала в переименовании Иисусом Христом Симона в Петра («на камне сим построю Церковь мою»), затем в Евангелии от Матфея и, наконец, в Посланиях апостола Павла. Отсюда идеологическая параллель, с нашей точки зрения, у Выготского не с Мартином Лютером (если только не иметь в виду реформаторство науки), а она прослеживается (и в этом особое дерзновение молодого Выготского!) с Личностью Иисуса Христа в создании и отстаивании Нового учения. Эпиграф «Исторического смысла...», дословно звучащий как: «Камень, который призрели строители, тот самый сделался главою угла...» (Мф.: 21, 42), является важнейшим знаком в творческом и личностном развитии ученого. Но Выготский обрывает стих, чтобы не обнаружить, не проявить и не открыть лежащий за ним более глубокий, тайный смысл, поскольку хорошо знает, что (вернее *Кто*) имеется в виду под «камнем»: «И тот, кто упадет на этот камень, разобьется, а на кого он упадет, того раздавит» (Мф.: 21, 44). Столь точно и столь грозно. Камень был отвергнут, но именно он оказался драгоценным, избранным, краеугольным, способным соединить несоединимое, две стены нового здания, новой научной парадигмы.

Если вернуться к поименованиям, то знаменательно, что лишь личное имя Выготского — Лев, оказалось подлинным первоименем, истинным именем, соответствующим масштабу поставленной им задачи. Личность создает себе имя исходя из угаданного (услышанного) своего назначения как промысла Божьего. И это Л. С. Выготскому удалось.

## Литература

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: Учеб. пособие для студ. университетов, пединститутов и психолого-педагогических колледжей. М., 2008.
2. *Абраменкова В. В.* Подростковая субкультура как пространство самореализации // Мир психологии. 2008. № 1.
3. *Антоян Ю. М.* Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Ереван, 1987.
4. *Асмолов А. Г., Асмолов Г. А.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. 2009. № 3.
5. *Ваганов А. Г.* Мягкие знаки: татуировка — ритуал длиной в жизнь // Мир психологии. 2003. № 1.
6. *Виноградов Г. С.* Русский детский фольклор. Иркутск, 1978.
7. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1984.

8. *Кнебел Х.* Традиционные институты социализации детей и подростков у народа огони (Юж. Нигерия) // Советская этнография. 1981. № 1.

9. *Кондратьев М. Ю.* Социальная психология в закрытых образовательных учреждениях. СПб., 2005.

10. *Кордонский М., Кожаринов М.* Очерки неформальной социотехники: Учеб. пособие для лидера молодежной неформальной группы. Серия: Технология группы. Предисловие В. Хилтунена. М., 2008.

11. *Крэйг Г.* Психология развития. СПб., 2000.

12. *Мещеряков Б. Г. Л. С. Выготский и его имя // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.*

13. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.

14. *Никитина Т. Г.* Так говорит молодежь: Словарь сленга. По материалам 70–90-х годов. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 1998.

15. *Петровский А. В.* (ред.) Психологическая теория коллектива. М., 1979.

\* Этимология фамилии Выготского, скорее всего, не связана с географическим местом, как предполагает Б. Г. Мещеряков, но имеет более сложный и глубокий смысл, требующий специальных исследований. Лингвистическое его чутье могло подсказать, например, такое: вы — приставка со значением *выходить, выбрать* восходит к индо-европейскому *ud* — *на верх*, а гот к *gaut* — *исток* (см.: *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. СПб., 1996.).

16. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1980.
17. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. Психология подростковой преступности. Кн. 1-я; М., 1998.
18. «Почему мы назвали сына Одисеем...» // Psychologies. 2006. № 7.
19. Промысел Божий в имени христианина. Тайный смысл имен. СПб., 2003.
20. Флоренский П. Имена. Харьков; М., 2000.
21. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / Пер. с англ. М., 1980.
22. Щепанская Т. Б. Символика молодежной субкультуры. СПб., 1993.
23. Harre Rom Social being. Second edition. Oxford, 1993.
24. Harre Rom «The origins of Social Competence in a Pluralist Society» // Oxford review of education. 1975. Vol. 1. № 2.
25. The body reader: Social aspects of the human body / Ed. by T. Polhonus // Assoc. With Inst. Of contemporary arts. London; N.Y., 1978.

## Naming as a Cultural Phenomenon: Historical and Current Perspectives

V. V. Abramenkova

PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

In the framework of L. S. Vygotsky cultural-historical theory the new concept — «naming» — is proposed. It is defined as a social tool of self-image development, joining different readings (forms) of a person's name as certain aspects of his / her personality. The main sacred and «personality-building» form of naming is a first name and is in detail discussed in the article from ontological point of view. In Christian civilization personal (first) name takes on a very important role in culture as well as in private spiritual life. General ideas on a child's appropriation of his / her name in the first year of life as the first personal category are outlined. The article describes several aspects of attitude towards name forms in the history of culture. Taking into consideration lack of scientific evidence in this interdisciplinary sphere, the author proposes a wide research programme of different branches of naming phenomenology in the frames of developmental psychology.

**Keywords:** naming, name, nickname, sobriquet, children's and teenagers' subculture, level of social development of a community, L. S. Vygotsky, Christian civilization.

### References

1. Abramenkova V. V. Social'naya psihologiya detstva: Ucheb. posobie dlya stud. universitetov, pedinstitutov i psihologo-pedagogicheskikh kolledzhei. M., 2008.
2. Abramenkova V. V. Podrozkovaya subkul'tura kak prostranstvo samorealizacii // Mir psihologii. 2008. № 1.
3. Antonyan Yu. M. Psihologicheskoe otchuzhdenie lichnosti i prestupnoe povedenie. Erevan, 1987.
4. Asmolov A. G., Asmolov G. A. Ot My-media k Ya-media: transformacii identichnosti v virtual'nom mire // Voprosy psihologii. 2009. № 3.
5. Vaganov A. G. Myagkie znaki: tatuirovka — ritual dli-noyu v zhizn' // Mir psihologii. 2003. № 1.
6. Vinogradov G. S. Russkii detskii fol'klor. Irkutsk, 1978.
7. Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo / Pod red. M. G. Yaroshevskogo. M., 1984.
8. Knebel H. Tradicionnye instituty socializacii detei i podrozkov u naroda ogoni (Yuzh. Nigeriya) // Sovetskaya etnografiya. 1981. № 1.
9. Kondrat'ev M. Yu. Social'naya psihologiya v zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. SPb., 2005.
10. Kordonskii M., Kozharinov M. Ocherki neformal'noi sociotekhniki: Ucheb. posobie dlya lidera molodezhnoi neformal'noi gruppy. Seriya: Tekhnologiya gruppy. Predislovie V. Hiltunena. M., 2008.
11. Kreig G. Psihologiya razvitiya. SPb., 2000.
12. Mesheryakov B. G. L. S. Vygotskii i ego imya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
13. Mid M. Kul'tura i mir detstva. M., 1988.
14. Nikitina T. G. Tak govorit molodezh': Slovar' slenga. Po materialam 70—90-h godov. 2-e izd., ispr. i dop. SPb., 1998.
15. Petrovskii A. V. (red.). Psihologicheskaya teoriya kollektiva. M., 1979.
16. Petrovskii A. V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. M., 1980.
17. Pirozhkov V. F. Kriminal'naya psihologiya. Psihologiya podrozkovoi prestupnosti. Kn. 1-ya. M., 1998.
18. «Pochemu my nazvali syna Odiseem...» // Psychologies. 2006. № 7.
19. Promysel Bozhii v imeni hristianina. Tainyi smysl imen. SPb., 2003.
20. Florenskii P. Imena. Har'kov; M., 2000.
21. Frezer Dzh. Dzh. Zolotaya vetv': Issledovanie magii i religii / Per. s angl. M., 1980.
22. Shepanskaya T. B. Simvolika molodezhnoi subkul'tury. SPb., 1993.
23. Harre Rom Social being. Second edition. Oxford, 1993.
24. Harre Rom «The origins of Social Competence in a Pluralist Society» // Oxford review of education. 1975. Vol. 1. № 2.
25. The body reader: Social aspects of the human body / Ed. by T. Polhonus // Assoc. With Inst. Of contemporary arts. London; N.Y., 1978.



## Системно-эволюционный подход: наука и образование

Ю. И. Александров

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией Института психологии РАН, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии Государственного университета гуманитарных наук

В статье указывается на значение специального анализа проблемы взаимодействия науки и образования. Отмечается, что одним из вызовов как для науки, так и для образования является нарастающее дробление дисциплин. Уравновесить данную тенденцию может синтез материала этих дисциплин с целью построения научного описания единой реальности, разные аспекты которой выделяются данными дисциплинами. Утверждается, что оптимальным «языком» подобной интеграции является методология системно-эволюционного подхода, позволяющего осуществить междисциплинарный синтез и избежать при этом редуccionизма и элиминативизма. Описано, как соотносятся исследования, проведенные в рамках системно-эволюционного подхода, с мейнстримом мировой науки. Показано, каким образом согласуется содержание исследований, проводимых в лаборатории нейрофизиологических основ психики им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН, и содержание преподавания соответствующих дисциплин на кафедре психофизиологии ГУГН.

**Ключевые слова:** наука и образование, психофизиология, системно-эволюционный подход.

Важность специального анализа проблемы взаимодействия науки и образования осознана и четко артикулирована уже 150 лет назад. В настоящее время эта проблема еще более серьезна по целому ряду причин. В их числе расширение содержания науки, возрастание ее роли в функционировании общества, а также интенсивно идущее с прошлого века дробление традиционных дисциплин на тысячи исследовательских полей [46]. Поэтому сегодня «идентифицировать человека как биолога, химика или геолога, значит не сказать ничего» [51, с. 36]. По нашему мнению, оптимальный язык синтеза, преодолевающего дробление, — системно-эволюционный подход. Использование этого языка в полной мере соответствует «современным тенденциям синтеза научных знаний ... на основе принципов универсального эволюционизма, объединяющих в единое целое идеи системного и эволюционного подходов» [27, с. 196]. В настоящей статье будет показано, как соотносится системно-эволюционный подход и результаты исследований, методологией которых он является, с уровнем мировой науки, и как в преподавании на нашей кафедре (кафедра психофизиологии) учитываются эти результаты, а также другие современные данные мировой науки.

### Теория функциональных систем и системная психофизиология.

#### Системный подход как основа научно-педагогической деятельности кафедры психофизиологии и ее базовой лаборатории

Теоретическая основа исследований в лаборатории Нейрофизиологических основ психики

им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН, являющейся базовой для кафедры психофизиологии ГУГН, а также неотъемлемым компонентом преподавания соответствующих дисциплин на кафедре психофизиологии — теория функциональных систем (ТФС) академика П. К. Анохина. ТФС, сформировавшая, по выражению ее создателя, своеобразный «концептуальный мост» между «психическим» и «физиологическим», представляет собой один из вариантов системного подхода в психологии, в том числе — в психофизиологии, и в биологических дисциплинах.

Системный подход — не новость в науке, в частности в психологии [18]. И до начала 70-х гг. XX в. он присутствовал в имплицитной форме в теориях, моделях, влиял на формирование научных программ. В то же время очевидно, что понимание системности изменялось на последовательных этапах развития науки [21]; не одинаково оно и для разных вариантов системного подхода, существующих на одном и том же этапе [12].

Так, например, системный подход, развитый А. Р. Лурией и его учениками [19] и использующий идеи Л. С. Выготского и Н. А. Бернштейна, подход, который оказал, как известно, серьезнейшее влияние на развитие фундаментальной и прикладной психологии, существенно отличался в одном из своих центральных положений от другого, также весьма влиятельного системного подхода, развитого в школе П. К. Анохина. А. Р. Лурия совершенно справедливо подчеркивал, что на основании описания локального поражения мозговой структуры можно локализовать симптом, а не функцию. Такое понимание близко к пониманию функции как системы, принятому в ТФС. Но всё же его системы — мозговые (а не обще-

организационные, как в ТФС), и отдельные структуры наделены специфическими, присущими им функциями. Ясно, что такое понимание, будучи очень эффективным в диагностике поражения мозга, обусловило вместе с тем отличное от ТФС (см. ниже) понимание роли мозга в обеспечении поведения.

Почему же именно теория П. К. Анохина оказалась наиболее эффективным и приемлемым для психологов (см.: [4]) вариантом реализации системной методологии, а ее создатель причислялся к гигантам психологии [38]? Почему именно ТФС может быть оценена как важнейший компонент стратегии комплексного исследования, преодолевающего междисциплинарные барьеры [1]? В чем состоит отличие ТФС от других вариантов системного подхода и чем определяется особое значение ТФС для психологии?

В отличие от других вариантов системного подхода, в ТФС было разработано представление о системообразующем факторе, который, являясь неотъемлемым компонентом системы, ограничивает степени свободы ее элементов, создавая упорядоченность их взаимодействия, и оказывается изоморфным для всех систем, позволяя использовать систему для анализа самых разных объектов и ситуаций. Этот фактор — результат системы, под которым понимается полезный приспособительный эффект в соотношении организма и среды, достигаемый при реализации системы. Таким образом, в качестве детерминанты поведения и деятельности в соответствии с ТФС рассматривается не прошлое по отношению к ним событие — стимул, а будущее — результат. Включение в концептуальный аппарат системного подхода изоморфного системообразующего фактора (результат действия), кардинально изменившее понимание детерминации поведения, является первым важнейшим признаком, отличающим ТФС от других вариантов системного подхода.

Каким образом результат — событие, которое наступит в будущем, может детерминировать текущую активность, быть ее причиной? П. К. Анохин решил этот «временной парадокс», используя понятие модели будущего результата — цели, которая и выступает в качестве такой детерминанты, и разработав представление об акцепторе результатов действия, формируемом до реального появления результата и содержащем его прогнозируемые параметры. Естественнонаучные и вообще экспериментальные методы сочетаются, как правило, с каузальным объяснением поведения и деятельности. Заслуга П. К. Анохина состоит не в том, что он использовал понятие цели в анализе поведения (целенаправленность поведения была очевидна уже для Аристотеля), а в том, что, введя представление об акцепторе результатов действия, он устранил противоречие между каузальным и телеологическим описанием поведения.

На основании данных, полученных в самых ранних своих экспериментах, П. К. Анохин пришел к выводу, что для понимания приспособительной активности индивида следует изучать не «функции» отдельных органов или структур мозга в их традиционном понимании (как непосредственных отправлений того или иного субстрата: сенсорная функция, мотор-

ная, мотивационная, энергетическая и пр.), а организацию целостных соотношений индивида со средой для получения конкретного результата. Рассмотрев функцию как достижение этого результата, П. К. Анохин дал следующее определение функциональной системы. Системой можно назвать комплекс таких избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимосодействия компонентов, направленного на получение полезного результата.

Как отвечает ТФС на вопрос о механизмах, обеспечивающих объединение элементов в систему и достижение ее результата? Согласно ТФС объединение осуществляется в рамках специальных системных механизмов.

Первый из них — афферентный синтез, в процессе которого на основе мотивации, при учете обстановки и прошлого опыта создаются условия для устранения избыточных степеней свободы — принятия решения что, как и когда сделать, чтобы получить полезный приспособительный результат. Принятие решения завершается формированием акцептора результатов действия, который представляет собой аппарат прогнозирования параметров будущих результатов: этапных и конечного и их сличения с параметрами результатов, полученных при реализации программы действия. Эти системные механизмы составляют операциональную архитектуру любой функциональной системы. Их введение в концептуальную схему — второй важнейший признак, отличающий ТФС от других вариантов системного подхода.

Научная школа П. К. Анохина развивается по нескольким ветвям. Одна из них представлена коллективом упомянутой лаборатории, созданной в 1972 г. П. К. Анохиным для разработки фундаментальных проблем психофизиологии и возглавленной одним из его учеников — профессором В. Б. Швырковым.

Многолетние исследования В. Б. Швыркова и его учеников, явившиеся, по существу, последовательным и настойчивым внедрением системной методологии в практику психофизиологического анализа, привели к формированию системно-эволюционного подхода и на его основе новой дисциплины и нового направления в психологии: *системной психофизиологии*, задачей которой является изучение закономерностей формирования и реализации систем, составляющих индивидуальный опыт, их таксономии, динамики межсистемных отношений в поведении и деятельности. Одним из наиболее важных этапных результатов на этом пути явилось решение психофизиологической проблемы.

Многие психологи и философы в качестве основного препятствия на пути к синтезу психологического и физиологического знания рассматривают эмерджентность психического, т. е. появление на уровне психического таких специфических качеств, которыми не обладает физиологическое [37]. Системное решение психофизиологической проблемы [28] превращает эмерджентность, которая была пропастью, разделявшей психологию и нейронауку, в «концептуальный мост», объединяющий эти дисциплины и формирующий упомянутое выше новое направление

исследований — системную психофизиологию. В качестве «концептуального моста» в системной психофизиологии использовано развитое в рамках ТФС представление о качественной специфичности, эмерджентности системных процессов, в которых для достижения результатов поведения организуются частные, локальные физиологические процессы.

Суть системного решения психофизиологической проблемы заключена в следующем положении. Психические процессы, характеризующие организм и поведенческий акт как целое, и нейрофизиологические процессы, протекающие на уровне отдельных элементов, сопоставимы только через информационные системные процессы, т. е. процессы организации элементарных механизмов в функциональную систему. Иначе говоря, психические явления могут быть сопоставлены не с самими локализуемыми элементарными физиологическими явлениями, а только с процессами их организации. При этом психологическое и физиологическое описание поведения и деятельности оказывается частными описаниями одних и тех же системных процессов.

Пример того, каким образом может быть использовано понимание психического как характеристики системных процессов в разработке конкретных проблем психологии, дают работы, посвященные созданию единой концепции сознания и эмоций [2; 3; 31; 32; 33]. Психика в рамках этого представления рассматривается как субъективное отражение объективного соотношения организма и среды, а ее структура — как система взаимосвязанных функциональных систем (ср. с представлением о функциональной системе как элементе психики у Я. А. Пономарева [23]). Изучение этой структуры есть изучение субъективного, психического отражения.

Приведенное решение психофизиологической проблемы избегает 1) *отождествления* психического и физиологического, поскольку психическое является только при организации физиологических процессов в систему; 2) *параллелизма*, поскольку системные процессы есть процессы организации именно элементарных физиологических процессов; 3) *взаимодействия*, поскольку психическое и физиологическое — лишь аспекты рассмотрения единых системных процессов. Возможность избавиться от указанных проблем дает основание полагать, что это решение дается в рамках методологически последовательного системного подхода [14].

Системное решение психофизиологической проблемы может быть сопоставлено с такими решениями, как гегелевский нейтральный монизм (см.: [24]), в соответствии с которым духовное и физическое — два аспекта некой лежащей в основе реальности. Оно согласуется с представлением о соотношении психического и физиологического у Л. С. Выготского, который считал, что «психику следует рассматривать не как особые процессы, добавочно существующие поверх и помимо мозговых процессов, где-то над или между ними, а как субъективное выражение тех же самых процессов, как особую сторону, особую качественную характеристику высших функций мозга» и поэтому «мы должны изучать не отдельные вырванные из единства

психические и физиологические процессы», а «целостный процесс поведения, который ... имеет свою психологическую и свою физиологическую стороны» (1982, с. 137, 139). При этом автор заключал, что хотя «предмет психологии — целостный психофизиологический процесс», но мы называем «процессы, изучаемые психологией» не психофизиологическими, а психологическими, так как «подчеркиваем этим возможность и необходимость единого целостного предмета психологии как науки», понимая под «психологической физиологией или физиологической психологией» науку, «которая ставит своей специальной задачей установление связей и зависимостей, существующих между одним и другим родом явлений» (1982, с. 141, 138).

Может быть также отмечено соответствие между системным решением психофизиологической проблемы и позднее сформулированной «двухаспектной теорией» Д. Чалмерса [36], согласно которому физическое (мозговые процессы) и психическое рассматриваются как два базовых аспекта единого информационного состояния, по крайней мере, «некоторого информационного состояния». Однако при анализе решения Д. Чалмерса сразу возникает закономерный вопрос: *какой именно информационный процесс* обладает таким свойством? И этот вопрос оценивается как не менее трудный, чем сама исходная проблема [39]. Таким образом, ценность подобного решения ставится под сомнение.

В согласии с подобной оценкой Крика и Коха приходится заключение Приста [24], который утверждает, что нейтральный монизм и принцип двух аспектов имеют одно очень важное преимущество: они лишены недостатков, присущих другим вариантам решения психофизиологической проблемы, и имеют лишь один, но серьезный, собственный недостаток: неясно, что за сущности ими постулируются.

Преимущество системного решения по сравнению с нейтральным монизмом и принципом двух аспектов состоит в том, что оно избавлено от упомянутого *единственного* недостатка. Это решение оперирует не какими-то «сущностями» или «некоторыми информационными процессами», но *совершенно определенными* информационными системными процессами, которые изучались и изучаются в многочисленных экспериментальных исследованиях психологами, психофизиологами, физиологами, биохимиками и молекулярными биологами.

Приведенное системное решение психофизиологической проблемы делает системный язык пригодным для описания субъективного отражения в поведении и деятельности с использованием объективных методов исследования. Этот подход позволяет объединить психологические и естественнонаучные стратегии исследования в рамках единой методологии системной психофизиологии. Значение системной психофизиологии для психологии состоит в том, что ее теоретический и методический аппарат позволяет избавить последнюю от эклектики и описать структуру и динамику субъективного мира на основе объективных показателей, в том числе электро-, нейрофизиологических и т. п.

Поскольку системная психофизиология отвергает парадигму реактивности, формулируя положения

об опережающем отражении, о направленной в будущее активности не только индивида, но и отдельных нейронов в рамках парадигмы активности, постольку она и обеспечивает психологии, оперирующей понятиями активности и целенаправленности, возможность избавиться от эклектических представлений, часто появляющихся при использовании материала нейронаук (подробно см.: [8]).

Системная психофизиология получила официальное признание как в России (см. пп. 1–3 ниже), так и за рубежом (см., например, *IBRO news*, 1997. v. 25. № 1; *Conceptual advances in Russian neuroscience: Complex brain functions*, Harwood Academic Publishers, Amsterdam, 2000. P. 181–200; интернет-адрес специального курса по системной психофизиологии в Хельсинкском технологическом университете: <http://www.lce.hut.fi/teaching/S-114.4762/>).

1. Специфика используемой методологии и знаний, получаемых в рамках данного направления, обусловила включение системной психофизиологии в качестве обязательного раздела в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Психология» (Министерство образования РФ, М., 2000).

2. Научная школа «системная психофизиология» признана ведущей научной школой России в области наук о человеке (на всех конкурсах: в 1997, 2000, 2003, 2006 и 2008 гг.).

3. В учебник по психофизиологии (1997–2008; три издания), *рекомендованный* Министерством образования РФ в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 521000 «Психология», системная психофизиология включена в качестве специального, одного из основных разделов. Учебник — призер Всероссийского конкурса психологических изданий-2006 в номинации «Лучший учебник по психологии». Ответственный редактор учебника — заведующий лабораторией нейрофизиологических основ психики и кафедры психофизиологии профессор Ю. И. Александров. Ряд ключевых глав учебника написан сотрудниками кафедры и используется ими при чтении соответствующих курсов. Можно полагать, что не только ими, так как учебник уже долгое время удерживается в группе бестселлеров издательства «Питер».

В лаборатории нейрофизиологических основ психики им. В. Б. Швыркова, возглавляемой с 1994 г. проф. Ю. И. Александровым, с позиций системной психофизиологии и с применением методов нейронаук, психофизиологии и экспериментальной психологии исследуются нейрогенетические, физиологические и психологические закономерности научения и реализации имеющегося опыта в дефинитивном поведении на разных этапах индивидуального развития. Исследование этих закономерностей — основная задача лаборатории, которая решается проведением широкого фронта работ в сотрудничестве с иностранными коллегами (проекты с Нейробиологическим институтом Магдебурга, Германия; Хельсинкским технологическим университетом и с педагогическим факультетом Университета г. Оулу, Финляндия).

Несмотря на широчайшее разнообразие методов, применяемых для решения упомянутой задачи, и использование в экспериментах как испытуемых, так и животных разных видов, отдельные исследования являются взаимозависимыми и взаимодополняющими и образуют целостную исследовательскую программу, в основе которой — единая методологическая база системной психофизиологии. Это единство позволяет избежать эклектичности и редукционизма при интеграции данных, получаемых в лаборатории в результате исследований самого разного уровня.

Содержание ряда теоретических и экспериментальных статей, появившихся в последнее время: в 90-х гг. прошлого и в нынешнем веке в научной периодике, в том числе в международных журналах с наиболее высоким импакт-фактором, позволяет сделать следующие утверждения. Очевидно наличие новой фазы движения нейронауки и психофизиологии от картезианского «стимульного» к «целевому» и «холистическому» детерминизму, от реактивности в понимании поведения и деятельности к идее активности и антиредукционизма (см.: [15; 22; 30; 34; 41; 42; 43; 45; 48; 52; 56; 58; 59; 60; 61; 62; 63]). Это движение еще не является мейнстримом, хотя, например, в журналах по нейронаукам и молекулярной биологии число статей, в которых используется термин «системный», возросло за указанный период по сравнению с непосредственно предшествующим периодом в *сотни раз*. Но данное движение набирает силу и получает поддержку авторитетных авторов (а следовательно, «официализируется»).

Настоящий этап развития, как это обычно бывает при переходе от одной системы теоретических представлений к другой, характеризуется выраженной эклектичностью. Методологическая база подавляющего большинства работ представляет собой механическое объединение указанных выше видов детерминизма (о видах эклектики см.: [8]).

Системная психофизиология, в основном преодолев эклектичность, существенно опередила нейронауку и традиционную психофизиологию на этом пути. Концептуальные переходы, которые уже совершили или совершают нейронаука и психофизиология, во многом повторяют путь, пройденный системной психофизиологией.

Полученные в лаборатории данные, а также результаты синтеза системных позиций последних достижений мировой науки могут быть использованы и используются как для развития теоретических представлений о научении и модификации памяти на разных этапах индивидуального развития, так и для разработки фундаментальных проблем педагогики, включая методы обучения для разных возрастных групп, в том числе для разработки рекомендаций по обучению детей и пожилых людей, испытывающих затруднения в поведенческой адаптации; для разработки представлений физиологии, психологии и биологии развития; в производстве информационных продуктов образовательного характера, а также при подготовке соответствующих курсов и спецкурсов в рамках системы высшего учебного образования. Сотрудниками лаборатории подготовле-

ны и изданы следующие учебники, руководства и учебно-методические пособия.

#### Учебники

Основы психофизиологии. М.: Инфра-М, 1997 (отв. ред. Ю. И. Александров, ряд ключевых разделов написан сотрудниками лаборатории и кафедры).

Психофизиология. СПб.: Питер. 2001–2008 (отв. ред. Ю. И. Александров, ряд ключевых разделов написан сотрудниками лаборатории и кафедры).

Психология. СПб.: Питер. 2000 (отв. ред. В. Н. Дружинин).

**Руководства** (некоторые разделы написаны сотрудниками лаборатории и кафедры)

Современная психология. Справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М.: Инфра-М, 1997.

Психология XXI века / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М.: Пер Се, 2004.

Греченко Т. Н. Психофизиология. М.: Гардарики, 1999.

Греченко Т. Н., Соколов Е. Н. Нейрофизиология памяти и обучения: Руководство по физиологии (Механизмы памяти). Л.: Наука, 1986, с. 132–172.

Александров И. О., Максимова Н. Е. Психология как наука. Глава 1 в трех изданиях учебника «Психология»: для гуманитарных, технических и юридических вузов / Отв. ред. В. Н. Дружинин. СПб.: Питер, 2001, с. 11–27.

#### Учебно-методические пособия и программы

Александров И. О., Максимова Н. Е. Экспериментальная психология: Сборник примерных программ для вузов по направлению подготовки специалистов. М.: МГУ, УМО, 2002.

Александров И. О., Максимова Н. Е. Экспериментальная психология: Учебная программа. М.: Высшая школа психологии, 2006.

Александров Ю. И. Системная психофизиология: Программа курса с методическими рекомендациями. М.: Институт молодежи, 1998.

Александров Ю. И. Основы системной психофизиологии: Основной курс. М.: Институт психологии РАН, 1998.

Александров Ю. И. Психофизиология: Программа курса. М.: Институт психоанализа, 1998, 2003.

Безденежных Б. Н. Общая физиология. Физиология ЦНС и ВВД: Программа учебного курса. М.: ИП РАН, 1998.

Безденежных Б. Н. Физиология центральной нервной системы с основами общей физиологии для студентов-психологов. М.: Высшая школа психологии, 2006.

Гринченко Ю. В. Анатомия ЦНС — основы неврологии: Программа учебной дисциплины для студентов психологических специальностей. М.: ИП РАН, 1998.

Гринченко Ю. В. Анатомия центральной нервной системы (основы неврологии): Учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа психологии, 2003.

Сварник О. Е. Психофизиология: Программа курса по специальности «Психология». М.: Изд-во МГУ, 2006.

#### Использование данных мировой науки и методологии системного подхода в конкретных курсах

Остановимся подробнее на том, каким именно образом сотрудниками лаборатории и кафедры психофизиологии используются достижения системного подхода при подготовке конкретных курсов.

*Курс «Системная психофизиология» (д-р психол. наук, проф. Ю. И. Александров).* В рамках этого курса анализируется роль системного психофизиологического знания в решении психологических проблем. Обращается внимание на существование разных представлений о специфических задачах психофизиологии и на существование наряду с традиционной и системной психофизиологии. Обсуждаются предпосылки указанных различий. Изложение материала организовано таким образом, чтобы постоянно сравнивая имеющиеся в психофизиологии, нейронауках и психологии теории, продемонстрировать, как последовательное развитие системного подхода заставило отказаться от представления о реактивности не только на организменном, но и на клеточном уровне в пользу представлений об активности и целенаправленности, что, в свою очередь, обусловило существенное изменение методологии, задач и методов объективного исследования субъективного мира. Изложение тем построено так, что позволяет познакомить студентов как с традиционными точками зрения по той или иной проблеме, так и с новыми возможностями ее решения. В результате создается целостная, свободная от эклектики система представлений, объединяющая в рамках единой теории понимание активности отдельного нейрона и макроструктуры деятельности, соотношения функционирования и развития, структуры и функции, психики и мозга, индивида и среды, сознания и эмоций, нормы и патологии.

*Курс «Зоопсихология» (канд. психол. наук В. В. Гаврилов).* В основу курса положены представления об эволюции универсума как когнотезе (К. Поппер, К. Лоренц, У. Матурана, В. Б. Швырков и др.), а живое рассматривается как форма существования универсума, познающая саму себя и мир. Эволюция живого направлена ко все большей независимости от среды, что определяет магистраль развития к человеку, который понимается как особый вид, развитие которого определяется культурой (негенетической формой приобретения и передачи опыта). Разнообразие отношений индивидов со средой (поведение) и их разнообразное психологическое описание связывается со спецификой структуры индивидуального опыта субъекта. Таким образом, в рамках курса с новых оригинальных позиций выстраивается целостная картина эволюции, место и «смысл появления» в ней живого, и с единых системно-эволюционных позиций рассматривается поведение животных разных видов, в том числе, человека. Кроме того, студенты имеют возможность увидеть (а некоторые принять участие) проведение реальных психофизиологических экспериментов, в которых у животных с помощью современных методов регистрируется импульсная активность нейронов и суммарная электрическая

кая активность мозга (ЭЭГ) в инструментальном поведении.

*Курс «Психофизиология» (д-р психол. наук Т. Н. Греченко и канд. психол. наук А. А. Созинов).* В рамках данного курса не только используются результаты современных исследований, проведенных как в лаборатории нейрофизиологических основ психики, так и в других коллективах, но полученные результаты также служат для выбора способов изложения материала студентам. Поскольку имеются основания полагать, что формирование нового знания происходит на основе ранее приобретенного знания и интегрируется с последним в единую структуру (см.: [8]), перед изложением нового материала проводится краткий опрос аудитории об уже известных из нашего или других курсов материалах. Показано, что эффект интерференции (отрицательное влияние последовательно приобретаемых знаний друг на друга) больше в ситуации избегания неудачи, чем в ситуации достижения успеха [10; 26]. Поэтому, насколько это возможно, мы стараемся использовать систему оценок не для наказания студентов за невыполненные задания, а для поощрения успешного их выполнения. Показано также, что при обучении двум новым заданиям в течение нескольких часов знания, усвоенные при обучении первому заданию, в меньшей степени используются для обучения второму, чем при обучении этим же двум заданиям с большим интервалом времени (несколько суток). Поэтому если мы хотим, чтобы излагаемый материал в дальнейшем служил основой для усвоения новых знаний, перед их изложением необходимо сделать перерыв. В то же время новый материал, не требующий ссылок на предыдущую лекцию, может быть изложен подряд, без перерыва. Для того чтобы повысить эффективность использования последних данных нейронауки и психофизиологии не только для обновления содержания курсов, но и, как было только что отмечено, для совершенствования методического обеспечения педагогического процесса, предусмотрено и осуществляется получение второго высшего — педагогического образования — одним из упомянутых ранее сотрудников лаборатории — канд. психол. наук А. А. Созиновым.

Современные открытия в нейронауке, претерпевающей бурное развитие, требуют реструктурирования курса, глубокого пересмотра отдельных тем, которое обеспечивается преподавателями, являющимися специалистами в области нейронауки, активно работающими в этой области и прекрасно знающими мировую литературу в области специализации. В анализе мозговых основ научения за последние 5—10 лет наука настолько резко продвинулась в раскрытии молекулярно-генетических механизмов (см., например: [11; 40]), что это невозможно игнорировать в общеобразовательных курсах. Новые экспериментальные данные и теоретические выводы здесь основаны на представлениях о биохимических и молекулярных процессах, происходящих в нейроне. Поэтому для изложения соответствующих тем требуются дополнительные знания о внутриклеточных биохимических реакциях (фос-

форилирование белков, внутриклеточные мессенджеры, их функции, CREB и его роль, и т. д.). Естественно, что эти знания могут быть в режиме «онлайн» извлечены из потока литературы и понятно изложены студентам лишь теми, кто активно вовлечен в исследовательский процесс. Именно такими, как уже было отмечено, являются преподаватели кафедры.

*Курс «Анатомия ЦНС» (канд. психол. наук Ю. В. Гринченко).* Этот курс состоит из трех основных разделов. В первом разделе описывается микроструктура нервной ткани и особенности ее развития. Здесь, в дополнение к традиционным, устоявшимся данным о разнообразии нейронов и их созревании, излагаются современные, полученные в том числе и в нашей лаборатории нейрофизиологические данные о системной специализации нейронов, о «молчащих нейронах» и их рекрутации в функциональные системы. Представление о принадлежности нейронов к конкретным системам поведенческих актов, сформулированное на базе экспериментальных и теоретических разработок в школе «системная психофизиология» более 20 лет назад, уже давно вводится не только в этот, но в другие курсы, включенные в программу кафедры. Близкие к данному представления в самое последнее время формулируются под давлением получаемых данных все большим числом авторов, публикующихся в самых авторитетных журналах («sparse coding», «sparseness of cortical activity»; см., например: [50; 54; 55]). Однако много еще пройдет времени до того как это постепенно станет очевидным сперва для широкой научной, а потом и педагогической общественности. Во втором разделе при описании стволовых структур мозга вводится понятие о нейрогенезе, как механизме морфологической изменчивости некоторых ядерных структур и адаптивных возможностей зрелого мозга. Следует сказать, что в последнее время все более становится ясно, что роль нейрогенеза у взрослых (в том числе и пожилых) индивидов велика не только в компенсаторных процессах, разворачивающихся после травм мозга, но и в процессах научения, формирования нового индивидуального опыта (см., например: [4]). В третьем разделе при описании структурно-функциональной организации корковых областей больших полушарий мозга проводится сопоставление традиционных понятий, зачастую используемых в психологии как объяснительные («зрительная», «моторная», «речевая» и подобные зоны), с современными данными нейронауки о системной организации мозга. Первая, традиционная позиция основывается, как уже отмечалось выше, на традиционном понимании функции как отправления какого-либо специфического морфологического субстрата: локального или распределенного. Фантазия авторов в придумывании функций, затем «привязываемых» к определенным структурам мозга, беспредельна. Направленность ее и используемая терминология зависят от образования автора (биохимик или генетик, физиолог или психолог, и т. д.) и его индивидуальной истории. Кроме «классических» (сенсорные, моторные, мотивационные и пр.), при-

думано множество функций, ничуть не худших: сознания, любви (романтической и родительской), сравнения, наблюдения, связывания отдельных актов поведения в цепочки, принятия решений, религиозности, политических пристрастий и т. д., и т. п. Кажется, их все никто не пересчитывал, да это и невозможно: пока вы будете считать, появятся новые. С позиции такого понимания функции, созревание индивида есть последовательное формирование органов, выполняющих специфические функции. Сформировался новый орган — у индивида появилась новая функция, присущая данному органу. В рамках второй позиции, противостоящей традиционной, функция рассматривается в качестве системы, направленной на достижение полезного приспособительного результата в соотношении целостного организма и среды (например, получение необходимой пищи, необходимой информации, избегание повреждающих воздействий и т. п.). Такие системы, представление о которых разрабатывается в школе академика П. К. Анохина с 30-х гг. прошлого века, называются, как уже говорилось, функциональными. Их реализация требует вовлечения всего организма, элементов самых разных анатомических структур, как мозговых, так и телесных. Иначе говоря, эти системы не только не локализованы в одном или нескольких органах — они принципиально *общеорганизменны*. Формирование функциональных систем в индивидуальном развитии совершается не за счет созревания отдельного органа, а за счет того, что на фоне общей незрелости элементов в каждом органе некоторые элементы созревают раньше других. И опережающе созревают именно те элементы разных органов и тканей, которые должны обеспечить достижение результата системы, необходимого на следующем, очередном этапе развития. Насколько нам известно, эксплицитное сопоставление этих двух позиций в процессе преподавания соответствующих дисциплин — далеко не частое явление.

*Курс «Методика оформления отчетов о научных исследованиях» (Н. Е. Максимова, канд. психол. наук).* При изложении материала используются современные представления философии и методологии науки (например, о гипотетико-дедуктивном методе, об исследовании, о темах, исследовательских программах, парадигмах), наукометрии, основные положения экспериментальной психологии, самые новые требования к оформлению рукописей в международных и российских научных журналах, пересмотренный вариант «Этического кодекса и норм поведения психологов» (АРА, 2002), современные представления о риторике научных публикаций, способах аргументации, грамматике и терминологии стиля научного объяснения. В качестве одной из основных составляющих при изложении материала по курсу рассматривается разрабатываемый с системных позиций метод реконструкции [20; 2], дающий возможность формулировать представления об атрибутах предмета исследования исходя из свойств объекта исследования, которые могут быть измерены эмпирически при использовании соответствующих методических процедур.

*Курс лекций «Физиология ЦНС» (Б. Н. Безденежных, д-р. психол. наук).* Этот курс обычно начинается с темы «Возбудимые ткани», при изложении которой описываются электрические свойства мышечных и нервных клеток. Кратко излагается также физиология морфологически выделяемых систем организма без объяснения роли нервной системы в организме. Очень сжата тема «Гомеостаз». В курсе, который предложен нами, выделяется проблема многоклеточного организма, роль факторов, обеспечивающих активность клеток в организме. Одним из основных факторов является включенность всех соматических клеток в единую задачу — поддержание постоянства внутренней среды организма (гомеостаз), в которой только и могут выживать клетки. Гомеостаз оценивается по целому ряду показателей (констант), которые должны быть устойчивыми. Константы являются системообразующим фактором (центральное понятие ТФС — результат системы), для их поддержания формируются системы тех клеток, которые способны обеспечивать устойчивость определенной константы. Роль нервной системы заключается в интеграции активности клеток системы. В норме системы поддержания констант осуществляют свою деятельность автономно, т. е. контролируются вегетативной нервной системой. При изучении нейронов и анализе их функционирования основной акцент делается на способности нейронов формировать связи друг с другом. Это, по мнению одного из основоположников физиологии Ч. Шеррингтона, лежит в основе формирования памяти и способности организма адаптироваться к внешней среде. Однако как сохраняются эти синаптические связи? Студентам предлагается гипотеза, согласно которой сформированная память «объявляется константой гомеостаза» (см.: [13]). На ее защиту направлены определенные механизмы, работающие по единому принципу с механизмами поддержания других констант гомеостаза. Следует отметить, что *в рамках данного и всех других курсов подобный новый материал читается не вместо, а в дополнение к классическим представлениям.* Очевидно, что педагогический прием, заключающийся в сопоставлении разных, в том числе и противоположных взглядов, — не только допустим, но и необходим как для возможно более полного изложения студентам научной картины мира, так и для освоения ими научного метода познания реальности [46].

*Курс «Психофизиологии научения» (канд. психол. наук А. Г. Горкин).* Курс базируется на системном подходе к решению психофизиологической проблемы и системно-эволюционном подходе к научению. На данный момент это одни из самых современных методологических подходов к психофизиологическому описанию научения в мировой науке. В соответствии с этим подходом научение рассматривается как приобретение элементов субъективного опыта и их «вписывание» в целостную структуру опыта. Такое рассмотрение соответствует третьему этапу развития типа психологического знания, который определяется как действенно-преобразующий тип [23]. В качестве экспериментальных работ, иллюстрирующих отдельные положения курса, используются

оригинальные исследования сотрудников лаборатории нейрофизиологических основ психики, в том числе и те, о которых уже говорилось выше, а также работы иностранных ученых, опубликованные в международных научных журналах в последнее десятилетие, например, работы по категориальному обучению животных [53] или исследование на нейрональном уровне проигрывания «в уме» последовательности актов «внешнего» поведения: перемещение животного при выполнении задачи в лабиринте [44; 47]. В рамках курса подробно рассматриваются результаты, получаемые с использованием самых современных методов исследования мозговой активности в реальном поведении, таких как позитронно-эмиссионная томография и картирование активности мозга на основе функционального магнитного резонанса. При этом подробно анализируются достоинства и недостатки этих методов в сопоставлении с традиционными методами регистрации суммарной электрической активности мозга и активности отдельных нервных клеток.

*Курсы «История и методология науки» и «Экспериментальная психология» (д-р. психол. наук И. О. Александров).* При чтении этих курсов, как и упомянутых выше, используются методологические принципы системности, развития и активности, системная версия конкретно-научного решения психофизиологической проблемы, принцип реконструкции, представления об эволюционных закономерностях развития. Излагаются современные представления о развитии науки как социального института с позиций современного глобального эволюционизма.

*Курс «Концепции современного естествознания» (преподаватель С. А. Татарко).* В рамках курса студенты знакомятся с современной общенаучной картиной мира. Большое внимание уделяется ключевым

положениям современной концепции эволюции, имеющей наддисциплинарное, общенаучное значение. Рассматриваются конкретные примеры их реализации в современных отечественных и зарубежных научных исследованиях в областях естественных и социогуманитарных дисциплин (биологии, космологии, физики, химии, социологии, лингвистики, экономики, психологии и др.); в том числе обобщаются результаты исследований, проводимых с позиций системного подхода сотрудниками Института психологии РАН.

## Заключение

Представляется, что приведенное выше описание, характеризующее тесную связь науки и образования, существующую в ГУГН, в частности на кафедре психофизиологии и ее базовой лаборатории нейрофизиологических основ психики им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН, демонстрирует, что указанный комплекс обеспечивает высокий уровень преподавания, соответствующий состоянию мировой науки. Это возможно благодаря тому, что курсы читаются преподавателями, активно работающими, как правило, в той области науки, к которой относятся читаемый ими курс. Кроме того, студенты получают доступ к ознакомлению с методами исследования и гипотезами, не только соответствующими уровню мировой науки, но и часто опережающими ее передний фронт\*.

**Благодарность:** Исследования поддержаны РГНФ (№ 08-06-00250а) и Советом по грантам Президента Российской Федерации ведущим научным школам Российской Федерации (№ НШ – 602.2008.6).

## Литература

1. Абульханова К. А., Брушлинский А. В., Александров Ю. И. Комплексное изучение человека // Вест. РГНФ. 1996. № 3.
2. Александров И. О., Максимова Н. Е. Экспериментальная методология Я. А. Пономарева и принцип реконструкции // Сборник статей, посвященных 80-летию Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.
3. Александров Ю. И. Сознание и эмоции // 3-й Международный конгресс «Теория деятельности и социальная практика». М., 1995.
4. Александров Ю. И. Системогенез и смерть нейронов // Нейрохимия. 2004. Т. 11. № 1.
5. Александров Ю. И. От эмоций к сознанию // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.
6. Александров Ю. И. Опережая время. Предисловие // В. Б. Швырков. Введение в объективную психологию.

Нейрональные основы психики / Под ред. Ю. И. Александрова. М., 2006.

7. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2008.
8. Александров Ю. И., Брушлинский А. В., Судаков К. В., Умрюхин Е. А. Системные аспекты психической деятельности. М., 1999.
9. Александров Ю. И., Дружинин В. Н. Теория функциональных систем в психологии // Психологический журнал. 1998. № 6.
10. Александров Ю. И., Созинов А. А., Аверкин Р. Г., Лаука С. Феномен проактивной интерференции: связь с эмоциями и возможные мозговые основы // Труды научного совета по экспериментальной и прикладной физиологии. Т. 14. Морфофункциональные основы системной деятельности. М., 2007.
11. Анохин К. В. Психофизиология и молекулярная генетика мозга // Психофизиология / Под ред. Ю. И. Александрова. СПб., 2006.
12. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.

\* О некоторых конкретных направлениях, на которых имеется это опережение, см., например: [5; 7]. О возможных причинах опережения см. в предыдущем разделе; подробнее: [7; 17; 25; 30]. Анализ национальных особенностей наук разных стран, являющихся частью единой мировой науки, — не чисто академическая проблема. Он важен для образования. Синтез науки и образования должен осуществляться с учетом этих особенностей [46]. Однако, к сожалению, пока учитывать их нелегко. Развернутые исследования упомянутых особенностей еще впереди.



13. *Безденежных Б. Н.* Динамика взаимодействия функциональных систем в структуре деятельности. М., 2004.
14. *Брушлинский А. В.* Один из вариантов системного подхода в психологии мышления // Принципы системности в психологических исследованиях. М., 1990.
15. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / Под ред. В. В. Знакова. СПб., 2003.
16. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Избр. психол. исследования. М., 1956.
17. *Грэхэм Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М., 1991.
18. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
19. *Лурия А. Р.* Основы нейрофизиологии. М., 1973.
20. *Максимова Н. Е., Александров И. О., Тихомирова И. В., Филиппова Е. В., Фомичева Л. Ф.* Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журн. 2004. Т. 25. № 1.
21. *Огрюцов А. П.* Этапы интерпретации системности научного знания (античность и новое время) // Системные исследования. М., 1974.
22. *Петренко В. Ф.* Школа Леонтьева А. Н. в семантическом пространстве психологической мысли // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа Леонтьева А. Н. М., 1999.
23. *Пономарев Я. А.* Методологическое введение в психологию. М., 1983.
24. *Прист С.* Теории сознания. М., 2000.
25. *Роуз С.* Устройство памяти от молекул к сознанию. М., 1995.
26. *Созинов А. А., Лаулка С., Аверкин Р. Г., Александров Ю. И.* Условия и мозговое обеспечение интерференции при формировании системной структуры индивидуального опыта // Тенденции развития современной психологической науки / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М., 2007. Ч. 2.
27. *Степин В. С., Кузнецова Л. Ф.* Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М., 1994.
28. *Швырков В. Б.* Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения. М., 1978.
29. *Швырков В. Б.* Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. М., 1995.
30. *Шишкин М. А.* Индивидуальное развитие и уроки эволюционизма // Онтогенез. 2006. Т. 37. № 3.
31. *Alexandrov Yu. I.* Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness» // Neuronal bases and psychological aspects of consciousness. «World Scientific»: Singapour, N.Y., London, Hong-Kong. C. Teddei-Ferretti and C. Musio (eds.), 1999.
32. *Alexandrov Yu. I.* Comparative description of consciousness and emotions in the framework of systemic understanding of behavioral continuum and individual development // Neuronal bases and psychological aspects of consciousness. «World Scientific»: Singapour, N. Y., London, Hong-Kong. C. Teddei-Ferretti and C. Musio (eds.), 1999.
33. *Alexandrov Yu. I.* How we fragment the world : the view from inside versus the view from outside // Social Science Information. 2008. V. 47.
34. *Alexandrov Yu. I., Jarvilehto T.* Activity versus reactivity in psychology and neurophysiology // Ecological Psychology. 1993. V. 5.
35. *Alexandrov Yu. I., Sams M. E.* Emotion and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive Brain Research. 2005. 25.
36. *Chalmers D. J.* Facing up to the problem of consciousness // J. of Consciousness Studies. 1995. № 3.
37. *Churchland P. S.* Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind-brain. L., 1986.
38. *Cole M., Cole Sh.* Three giants of soviet psychology // Psychology Today. 1971. March.
39. *Crick F., Koch Ch.* Towards a neurobiological theory of consciousness // Seminars in the Neurosci. 1990. V. 2.
40. *Dudai Y.* Memory from A to Z. Keywords, concepts, and beyond. Oxford, 2005.
41. *Ellis R. D.* Dynamical systems as an approach to consciousness: emotion, self- organization and the mind-body problem // New Ideas in Psychology. 1999. V. 17.
42. *Engel K. A., Fries P., Singer W.* Dynamic predictions: oscillations and synchrony in top-down processing // Nature Rev. Neurosci. 2001. V. 2.
43. *Fisher K. W., Bidell T. R.* Dynamic development of action, thought and emotion // W. Damon and R. M. Lerner (eds.) Theoretical models of human development: Handbook of child psychology (6<sup>th</sup> ed., Vol. 1). N. Y., 2006.
44. *Foster D. J., Wilson M. A.* Reverse replay of behavioural sequences in hippocampal place cells during the awake state // Nature. 2006. V. 440.
45. *Freeman W. J.* Three centuries of category errors in studies of the neural basis of consciousness and intentionality // Neural Networks. 1997. V. 10.
46. *Jenkins E.* School science: a questionable construct? // Journal of Curriculum Studies. 2007. V. 39.
47. *Ji D., Wilson M. A.* Coordinated memory replay in the visual cortex and hippocampus during sleep // Nature Neuroscience. 2007. V. 10.
48. *Jordan J. S.* Recasting Dewey's critique of the reflex-arc concept via a theory of anticipatory consciousness: implications for theories of perception // New Ideas in Psychol. 1998. V. 16.
49. *Greenspan R. J., Baars B. J.* Consciousness eclipsed: Jacques Loeb, Ivan P. Pavlov, and the rise of reductionistic biology after 1900 // Consciousness and Cognition. 2005. V. 14.
50. *Houweling A. R., Brecht M.* Behavioral report of single neuron stimulation in somatosensory cortex // Nature. 2008. V. 451.
51. *Hurd P. DeH.* Inventing Science Education for the New Millennium. N. Y., 1997.
52. NSF Task Force. Newsletter of the Animal Behavior Society. 1996. Vol. 36 (4).
53. *Ohl F. W., Schiech H., Freeman W. J.* Change in pattern of ongoing cortical activity with auditory category learning // Nature. 2001. V. 412.
54. *Quiñero R., Kreiman G., Koch C., Fried I.* Sparse but not «Grandmother-cell» coding in the medial temporal lobe // Trends in Cognitive Sciences. 2008. V. 12.
55. *Rejmers L. G., Perkins B. L., Matsuo N., Mayford M.* Localisation of stable neural correlate of associative memory // Science. 2007. V. 317.
56. *Schall J. D.* Neural basis of deciding, choosing and acting // Nature Rev. Neurosci. 2001. V. 2.
57. *Strange K.* The end of «naive reductionism»: rise of systems biology or renaissance of physiology? // Am. J. Physiol. Cell. Physiol. 2005. 288.
58. *Thompson E., Varela F. J.* Radical embodiment: neural dynamics and consciousness // Trends in Cognit. Sci. 2001. V. 5.
59. *Vandervert L. R.* Consciousness: a preliminary multidisciplinary mapping of concepts // New Ideas in Psychol. 1998.
60. *De Waal F.* Good natured. The origins of right and wrong in humans and other animals. Cambridge, London: Harvard Univ. Press, 1996.
61. *Webb B.* Neural mechanisms for prediction: do insects have forward models? // Trends in Neuroscience. 2004. V. 5.
62. *Wilson E. O., Consilience.* The unity of knowledge. N. Y., 1998.
63. *Woese C. R.* A new biology for a new century // Microbiology and Molecular Biology Reviews. 2004. V. 68.

# Systemic Approach in Psychology: Science and Education

Yu. I. Alexandrov

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Laboratory of the Institute of Psychology of RAS,  
Head of Chair of Psychophysiology, Department of Psychology, State University of Humanities

---

The article stresses the importance of a special analysis of interaction between science and education. It is noted that one of the challenges both for science and education is the increasing fragmentation of disciplines. A synthesis of these disciplines' material can counterbalance this trend, aiming at construction the scientific description of a single reality, different aspects of which are allocated by these disciplines. We believe that the optimal «language» for such integration is the systemic-evolutionary methodology approach, that allows accomplish an interdisciplinary synthesis while avoiding reductionism and elimination. The correspondence of studies conducted in the framework of systemic-evolutionary approach to the world scientific mainstream is described. We show how the content of research conducted in the V. B. Shvyrkov Laboratory of the Neurophysiological Basis of Mind at Institute of Psychology, RAS is in agreement with the teaching content of the corresponding disciplines at Psychophysiology Chair, SUH.

**Keywords:** science and education, psychophysiology, systemic-evolutionary approach.

## References

1. *Abul'hanova K. A., Brushlinskii A. V., Aleksandrov Yu. I.* Kompleksnoe izuchenie cheloveka // Vest. RGNF. 1996. № 3.
2. *Aleksandrov I. O., Maksimova N. E.* Eksperimental'naya metodologiya Ya. A. Ponomareva i princip rekonstrukcii // Sbornik statei, posvyashennyh 80-letiyu Ya. A. Ponomareva / Pod red. D. V. Ushakova. M., 2006.
3. *Aleksandrov Yu. I.* Soznanie i emocii // 3-y Mezhdunarodnyi kongress «Teoriya deyatel'nosti i social'naya praktika». M., 1995.
4. *Aleksandrov Yu. I.* Sistemogenez i smert' neuronov // Neirohimiya. 2004. T. 11. № 1.
5. *Aleksandrov Yu. I.* Ot emocii k soznaniyu // Psihologiya tvorchestva: shkola Ya. A. Ponomareva / Pod red. D. V. Ushakova. M., 2006.
6. *Aleksandrov Yu. I.* Operezhayaya vremena. Predislovie // V. B. Shvyrkov. Vvedenie v ob'ektivnuyu psihologiyu. Neironal'nye osnovy psihiki / Pod red. Yu. I. Aleksandrova. M., 2006.
7. *Aleksandrov Yu. I., Aleksandrova N. L.* Sub'ektivnyi opyt, kul'tura i social'nye predstavleniya. M., 2008.
8. *Aleksandrov Yu. I., Brushlinskii A. V., Sudakov K. V., Umryuhin E. A.* Sistemnye aspekty psihicheskoi deyatel'nosti. M., 1999.
9. *Aleksandrov Yu. I., Druzhinin V. N.* Teoriya funkcional'nyh sistem v psihologii // Psihologicheskii zhurnal. 1998. № 6.
10. *Aleksandrov Yu. I., Sozinov A. A., Averkin R. G., Laukka S.* Fenomen proaktivnoi interferencii: svyaz' s emociyami i vozmozhnye mozgovye osnovy // Trudy nauchnogo soveta po eksperimental'noi i prikladnoi fiziologii. T. 14. Morfofunkcional'nye osnovy sistemnoi deyatel'nosti. M., 2007.
11. *Anohin K. V.* Psihofiziologiya i molekulyarnaya genetika mozga // Psihofiziologiya / Pod red. Yu. I. Aleksandrova. SPb., 2006.
12. *Anohin P. K.* Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem. M., 1975.
13. *Bezdenzhnyh B. N.* Dinamika vzaimodeistviya funkcional'nyh sistem v strukture deyatel'nosti. M., 2004.
14. *Bpushlinskii A. V.* Odin iz variantov sistemnogo podhoda v psihologii myshleniya // Princip sistemnosti v psihologicheskikh issledovaniyah. M., 1990.
15. *Brushlinskii A. V.* Psihologiya sub'ekta / Pod red. V. V. Znakova. SPb., 2003.
16. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // Izbr. psihol. issledovaniya. M., 1956.
17. *Greham L. R.* Estestvoznaniye, filosofiya i nauki o che-lovecheskom povedenii v Sovetskom Soyuze. M., 1991.
18. *Zinchenko V. P., Mopgunov E. B.* Chelovek pazvivyushisya. Ocheptki rossiiskoi psihologii. M., 1994.
19. *Luriya A. R.* Osnovy neyrofiziologii. M., 1973.
20. *Maksimova N. E., Aleksandrov I. O., Tihomirova I. V., Filippova E. V., Fomicheva L. F.* Struktura i aktual'nyy podhoda // Psihologicheskii zhurnal. 2004. T. 25. № 1.
21. *Ogrucov A. P.* Etapy interpretacii sistemnosti nauchnogo znaniya (antichnost' i novoe vremya) // Sistemnye issledovaniya. M., 1974.
22. *Petrenko V. F.* Shkola Leont'eva A. N. v semanticheskom prostranstve psihologicheskoi mysli // Tradicii i perspektivy deyatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola Leont'eva A. N. M., 1999.
23. *Ponomarev Ya. A.* Metodologicheskoe vvedenie v psihologiyu. M., 1983.
24. *Prist S.* Teorii soznaniya. M., 2000.
25. *Rouz S.* Ustroystvo pamyati ot molekul k soznaniyu. M., 1995.
26. *Sozinov A. A., Laukka S., Averkin R. G., Aleksandrov Yu. I.* Usloviya i mozgovoe obespechenie interferencii pri formirovaniy sistemnoi struktury individual'nogo opyta // Tendencii razvitiya sovremennoi psihologicheskoi nauki / Otv. red. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova. M., 2007. Ch. 2.
27. *Stepin V. S., Kuznecova L. F.* Nauchnaya kartina mira v kul'ture tehnogennoi civilizacii. M., 1994.
28. *Shvyrkov V. B.* Neirofiziologicheskoe izuchenie sistemnyh mehanizmov povedeniya. M., 1978.

29. *Shvyrkov V. B.* Vvedenie v ob'ektivnyuyu psihologiyu. Neironal'nye osnovy psihiki. M., Institut psihologii RAN, 1995.
30. *Shishkin M. A.* Individual'noe razvitiye i uroki evolyucionizma // *Ontogenez*. 2006. T. 37. № 3.
30. *Alexandrov Yu. I.* Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness» // *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness*. «World Scientific»: Singapur, N.Y., London, Hong-Kong. C. Teddei-Ferretti and C. Musio eds., 1999a.
31. *Alexandrov Yu. I.* Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness» // *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness*. «World Scientific»: Singapur, N.Y., London, Hong-Kong. C. Teddei-Ferretti and C. Musio (eds.), 1999.
32. *Alexandrov Yu. I.* Comparative description of consciousness and emotions in the framework of systemic understanding of behavioral continuum and individual development // *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness*. «World Scientific»: Singapur, N. Y., London, Hong-Kong. C. Teddei-Ferretti and C. Musio (eds.), 1999.
33. *Alexandrov Yu. I.* How we fragment the world: the view from inside versus the view from outside // *Social Science Information*. 2008. V. 47.
34. *Alexandrov Yu. I., Jarvilehto T.* Activity versus reactivity in psychology and neurophysiology // *Ecological Psychology*. 1993. V. 5.
35. *Alexandrov Yu. I., Sams M. E.* Emotion and consciousness: Ends of a continuum // *Cognitive Brain Research*. 2005. 25.
36. *Chalmers D. J.* Facing up to the problem of consciousness // *J. of Consciousness Studies*. 1995. № 3.
37. *Churchland P. S.* Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind-brain. L., 1986.
38. *Cole M., Cole Sh.* Three giants of soviet psychology // *Psychology Today*. 1971. March.
39. *Crick F., Koch Ch.* Towards a neurobiological theory of consciousness // *Seminars in the Neurosci*. 1990. V. 2.
40. *Dudai Y.* Memory from A to Z. Keywords, concepts, and beyond. Oxford, 2005.
41. *Ellis R. D.* Dynamical systems as an approach to consciousness: emotion, self- organization and the mind-body problem // *New Ideas in Psychology*. 1999. V. 17.
42. *Engel K. A., Fries P., Singer W.* Dynamic predictions: oscillations and synchrony in top-down processing // *Nature Rev. Neurosci*. 2001. V. 2.
43. *Fisher K. W., Bidell T. R.* Dynamic development of action, thought and emotion // W. Damon and R. M. Lerner (eds.) *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed., Vol. 1). N. Y., 2006.
44. *Foster D. J., Wilson M. A.* Reverse replay of behavioural sequences in hippocampal place cells during the awake state // *Nature*. 2006. V. 440.
45. *Freeman W. J.* Three centuries of category errors in studies of the neural basis of consciousness and intentionality // *Neural Networks*. 1997. V. 10.
46. *Jenkins E.* School science: a questionable construct? // *Journal of Curriculum Studies*. 2007. V. 39.
47. *Ji D., Wilson M. A.* Coordinated memory replay in the visual cortex and hippocampus during sleep // *Nature Neuroscience*. 2007. V. 10.
48. *Jordan J. S.* Recasting Dewey's critique of the reflex-arc concept via a theory of anticipatory consciousness: implications for theories of perception // *New Ideas in Psychol*. 1998. V. 16.
49. *Greenspan R. J., Baars B. J.* Consciousness eclipsed: Jacques Loeb, Ivan P. Pavlov, and the rise of reductionistic biology after 1900 // *Consciousness and Cognition*. 2005. V. 14.
50. *Houweling A. R., Brecht M.* Behavioral report of single neuron stimulation in somatosensory cortex // *Nature*. 2008. V. 451.
51. *Hurd P. DeH.* *Inventing Science Education for the New Millennium*. N. Y., 1997.
52. NSF Task Force. Newsletter of the Animal Behavior Society. 1996. Vol. 36 (4).
53. *Ohl F. W., Schiech H., Freeman W. J.* Change in pattern of ongoing cortical activity with auditory category learning // *Nature*. 2001. V. 412.
54. *Quiñ Quiroga R., Kreiman G., Koch C., Fried I.* Sparse but not «Grandmother-cell» coding in the medial temporal lobe // *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. V. 12.
55. *Rejmers L. G., Perkins B. L., Matsuo N., Mayford M.* Localisation of stable neural correlate of associative memory // *Science*. 2007. V. 317.
56. *Schall J. D.* Neural basis of deciding, choosing and acting // *Nature Rev. Neurosci*. 2001. V. 2.
57. *Strange K.* The end of «naive reductionism»: rise of systems biology or renaissance of physiology? // *Am. J. Physiol. Cell. Physiol*. 2005. 288.
58. *Thompson E., Varela F. J.* Radical embodiment: neural dynamics and consciousness // *Trends in Cognit. Sci*. 2001. V. 5.
59. *Vandervert L. R.* Consciousness: a preliminary multidisciplinary mapping of concepts // *New Ideas in Psychol*. 1998.
60. *de Waal F.* Good natured. The origins of right and wrong in humans and other animals. Cambridge, London: Harvard Univ. Press, 1996.
61. *Webb B.* Neural mechanisms for prediction: do insects have forward models? // *Trends in Neuroscience*. 2004. V. 5.
62. *Wilson E. O., Consilience*. The unity of knowledge. N. Y., 1998.
63. *Woese C. R.* A new biology for a new century // *Microbiology and Molecular Biology Reviews*. 2004. V. 68.

# Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма\*

Н. П. Бусыгина

доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье дан анализ социоконструкционистского представления о психике как продукте дискурсов. Показано, что в перспективе социального конструкционизма психологические понятия не являются «жесткими десигнаторами»: их функция состоит не в описании объективных процессов и состояний, а в приписывании им смысла в соответствии с тем контекстом культурных смыслов, к которому они принадлежат. Делая акцент на дискурсивной природе психики и присущих ей нормативных и семантических (а не каузальных) отношениях, социальный конструкционизм ориентирует психологию на интерпретивистскую эпистемологию и построение концептуально-методологического каркаса, характерного для гуманитарных («понимающих») наук. В статье также поднимается более широкая проблема соотношения языка (или дискурса, т. е. языка в его социокультурных и интерактивных аспектах) и реальности. Автор показывает, что в связи с социальным конструкционизмом, радикализирующим языковой характер человеческого опыта, приобретает актуальность рефлексия границ дискурсивного конструирования. Раскрывается необходимость анализа иных — внедискурсивных — аспектов «жизненного мира», и прежде всего практической составляющей бытия в мире, феноменологии телесной и эмоциональной связи с миром и т. п.

**Ключевые слова:** социальный конструкционизм, дискурсивное конструирование психики, языковые игры, «грамматический анализ» психологических понятий, тело-субъект, границы дискурсивного конструирования.

---

Идеи конструктивизма стали предметом широких дискуссий в философии, науках о человеке, социальной эпистемологии [11]. Сегодня нередко говорят о сложившейся конструктивистской парадигме, для которой характерен особый взгляд на деятельность познания, ее цели и ценности, критерии оценки качества полученного знания, проблему соотношения языка и реальности и т. п. [14–17; 26].

Пожалуй, наиболее обсуждаемым (и критикуемым) подходом, относящимся к конструктивистской парадигме, является социо-конструкционистский подход (К. Герген, Дж. Поттер, Р. Харре́ и др.), который, с точки зрения ряда авторов [7; 11; 17], необходимо отличать от других конструктивистских подходов — психологического конструктивизма Дж. Келли, радикального конструктивизма Э. фон Глазер-фельда и др.

Одной из мишеней критики социального конструкционизма являются онтологические представления его сторонников. Последние нередко подчеркивают, что социальный конструкционизм не пытается дать ответ на онтологические вопросы, какого рода вещи существуют, скорее, его интересует, как люди конструируют то, что принимается ими за описания фактов [7; 35]. Вместе с тем в работах конструкционистов присутствуют и онтологические утверждения о психике как «сцене» социальных отношений, реализуемых посредством дискурсивных практик [7; 19; 20; 35].

Критики социального конструкционизма (см., к примеру, выступление В. Ф. Петренко) [11] обращают внимание, что в своих онтологических допущениях это направление антипсихологично, поскольку в наиболее радикальных вариантах оно вообще отрицает ментальные процессы. В самом деле, сторонники социального конструкционизма склонны к радикализации своих идей, в частности идеи о социальном конструировании психики. Вместе с тем размышления конструкционистов об онтологических предпосылках психологии чрезвычайно важны для самих психологов: усвоив (правда, немного односторонне, о чем будет сказано ниже) уроки философии позднего Л. Витгенштейна, представители социального конструкционизма не только дают критику традиционного для психологов способа мышления, но и предлагают позитивную программу исследования психической «реальности», основанную на прояснении статуса ментальных понятий. По нашему мнению, социальные конструкционисты предлагают достаточно своеобразную версию психологии как гуманитарной дисциплины, ядром которой является идея того, что психические феномены есть не что иное как продукт дискурсов.

Отчасти социальные конструкционисты сами осложняют понимание их онтологических идей. И не только из-за утверждения, будто в их представлениях нет «онтологии». Конструкционисты нередко

---

\* Работа выполнена в рамках проекта, поддержанного РФФИ. Грант №07-06-0045-а.

приверживаются позиции достаточно радикального эпистемологического релятивизма\*, и это еще одна важнейшая мишень для критики их взглядов [33; 38]. Сегодня вряд ли можно спорить с тем, что позиция радикального релятивизма бесплодна в силу своей логической самопротиворечивости (невозможно утверждать, что истины не существует, одновременно не утверждая в качестве истины, что истины не существует). Кроме того, уравнивая в правах любые утверждения, позиция радикального релятивизма не позволяет никакие из них воспринимать всерьез. В работах ряда представителей социального конструкционизма ставится под вопрос сама возможность получения объективного знания в психологии и утверждается, что вместо того чтобы заниматься поисками универсальных законов, управляющих человеческим поведением и опытом, психология должна сосредоточиться на исследовании дискурсивных практик, посредством которых мы «конструируем» мир и самих себя. Однако если различные суждения равны перед истиной, как склонны подчас утверждать социальные конструкционисты, то их собственная критика в адрес традиционной психологии теряет смысл.

Существует мнение, что прямо высказываемые и имплицитные допущения социальных конструкционистов об онтологических предпосылках психологии можно и нужно рассматривать отдельно от их эпистемологических воззрений и что именно первые представляют для психологии интерес [31]. Мы согласны с той оценкой значения, которая в данном случае дается онтологическим идеям социального конструкционизма, однако не стали бы утверждать, что возможно определение специфики объекта научной дисциплины вне эпистемологической перспективы. Реальность получает свою определенность, будучи видимой сквозь те или иные эпистемологические линзы, поэтому можно сказать, что онтологические соображения в некотором смысле являются частью эпистемологической перспективы\*\*.

В настоящей статье мы дадим анализ ряда онтологических идей сторонников социального конструкционизма. Сначала покажем, как можно прочитывать утверждение конструкционистов, что психика есть продукт дискурсов. И затем коснемся более широкой проблемы соотношения языка (или дискурса, т. е. языка в его социокультурных и интерактивных аспектах) и реальности, как она ставится и решается авторами социо-конструкционистского направления. Вообще отношения языка и реальности стали предметом пристального внимания многих философских направлений XX в. Социальный конструкционизм, акцентируя конститутивную функцию языка, предлагает, пожалуй, одну из наиболее

радикальных версий языковой природы человеческого опыта. Однако его сторонники недооценивают иные — внедискурсивные — факторы. Поэтому, на наш взгляд, в связи с социальным конструкционизмом встает задача рефлексии границ дискурсивного конструирования. Мы попытаемся сделать это путем обращения к некоторым идеям неконструктивистских направлений (главным образом, феноменологии).

### Идея дискурсивного конструирования психики

Как уже было сказано, представители социального конструкционизма акцентируют особую роль языка в конструировании психики: они утверждают, что психические феномены являются продуктом дискурсов. В данном утверждении можно вычитать два различных смысла — А. Либрукс обозначает их как собственно «дискурсивное» и «материальное» конструирование [31], но, по сути, они представляют собой два связанных друг с другом аспекта дискурсивного конструирования психики. Во-первых, утверждение, что психические свойства являются продуктом дискурсов, может означать, что они существуют только в контексте определенного дискурса и вне его не могут быть идентифицированы; иными словами, мы можем говорить, что людям присущи те или иные свойства только относительно означивающей системы, характерной для сообщества, которому эти люди принадлежат [20; 28; 31 и др.]. Например, мы не можем говорить о какой-либо роли (психолога, родителя, ученого и т. д.), если в людском сообществе нет соответствующей означивающей системы, порождающей смысл этой роли. То же самое, согласно социальным конструкционистам, верно и по отношению к так называемым «интенциональным состояниям» (эмоциям, мотивам, установкам).

Во-вторых, утверждение, что психические свойства являются продуктом дискурсов, может означать, что дискурсивные практики влияют на само психическое функционирование людей, т. е. поддерживаемые в определенное время определенным сообществом дискурсы не только обеспечивают участников ресурсами для придания смысла их поведению или переживаниям, но и определяют само это поведение и переживания [31; 32; 39 и др.]. К примеру, поведенческие и мыслительные операции, которые демонстрирует психолог-консультант, невозможны без соответствующей практики подготовки психологов-консультантов. Но точно так же без соответствующих дискурсивных практик, существую-

\* См., к примеру, позицию К. Гергена [7], от которой, несмотря на предлагаемые им альтернативные, в частности прагматические критерии оценки качества знания, остается впечатление культивирования достаточно свободного методологического многообразия.

\*\* Кстати, именно на допущении, согласно которому методология должна соответствовать независимо от нее определяемой онтологии, основана главная ветвь критики позитивизма как методологии исследования социального (и психического) мира: сторонники «гуманитарной» парадигмы в социальных науках пытаются показать неадекватность позитивизма самой онтологии социальной жизни. Однако, как нам представляется, данный аргумент несоответствия логически не до конца продуман. Ведь если мы определяем природу объекта, уже заняв ту или иную эпистемологическую позицию, то именно альтернативная эпистемология, а не онтологические соображения, ставит позитивизм под вопрос.

щих в культуре, в которые «врастает» каждый человеческий индивид, невозможны и базовые психологические операции, вроде концептуального мышления, автобиографической памяти и т. п.

Попробуем, обратившись к конкретным исследованиям авторов социо-конструкционистского направления, более подробно раскрыть два обозначенных смысла идеи дискурсивного конструирования человеческой психики и показать, какую эпистемологическую перспективу данная идея предполагает.

Социальные конструкционисты обращают внимание, что результатом психологических исследований, скажем, эмоций (или мышления), должно быть знание именно о тех феноменах, которые называются «эмоциями» (или «мышлением») в обыденной коммуникации, а отнюдь не о чем-то оригинальном, что сам психолог придумал называть «эмоциями» (или «мышлением»). Следовательно, полагают сторонники социального конструкционизма, психологии необходимо начинать свое исследование с прояснения значений обыденных психологических понятий. В нашей повседневной практике мы обладаем имплицитным знанием, как употреблять психологические понятия, но у нас нет ясного понимания, как они функционируют. Используя методы философии обыденного языка, к примеру, методы «грамматического анализа» понятий, которые были предложены Л. Витгенштейном, мы можем эксплицировать это знание. Собственно, в таком анализе и состоит цель многих социоконструкционистских исследований [19; 20; 22; 28; 31 и др.]. Заметим, что анализ обыденного языка не является лишь исследованием слов — это исследование онтологии связанных с этими словами феноменов [31]\*.

Иллюстрацией исследования психических феноменов путем «грамматического анализа» психологических понятий могут служить, в частности, социо-конструкционистские исследования эмоций [25; 28; 31 и др.], развивающие ключевые идеи Л. Витгенштейна. Исследователи обращают внимание, что, описывая эмоцию, мы можем говорить о телесных ощущениях, поведенческих проявлениях и о ситуации, на которую человек отвечает данной эмоцией. Однако эмоции невозможно редуцировать ни к одному из этих компонентов, ни к их совокупности, хотя все они являются важными элементами парадигматических эмоциональных сценариев. То что действительно конституирует ту или иную эмоцию, — это ее смысл, который, как показывают Р. Харре́ и Г. Жиллетт [28], состоит в выражаемой ею моральной оценке. Например, посредством гнева мы порицаем поведение другого человека, которое мы считаем несправедливым или которое идет вразрез с нашей волей. Испытывая зависть, мы показываем, что хотели бы иметь то, чем обладает другой человек, а смущаясь, мы признаем, что наше поведение или внешний вид являются не совсем подходящими. Таким образом, можно сказать, что выражение боль-

шинства эмоций представляет собой социально принятый акт: выражение гнева, к примеру, есть акт протеста против поведения других людей, а смущение говорит о нарушении некоторой конвенции [там же]. Л. Витгенштейн обращает внимание, что приписывание смысла поведению или психическому состоянию всегда предполагает определенный дискурсивный контекст, которому они соответствуют [3, § 583, 584, с. 238—239]. Следуя за мыслью Витгенштейна, Харре́ и Жиллетт считают, что, описывая эмоцию, мы помещаем поведение и ощущения человека внутрь системы культурных норм и ценностей, которая и обеспечивает необходимый «фон» для моральных оценок. Перенесенные в иной контекст те же самые поведение и переживание имели бы совершенно иной смысл [28].

Как и описание эмоций, описание мотивов и установок тоже предполагает контекст. М. Биллинг [22] демонстрирует, что, говоря об установках кого-либо, мы не описываем внешнее поведение или некое внутреннее состояние, но обозначаем занимаемую этим человеком позицию по отношению к некоторому дискуссионному вопросу. Раскрыть мотив поведения также не значит предположить наличие каких-либо «скрытых» процессов, но значит придать этому поведению смысл, сделать его понятным — умопостижимым.

В современной западной психологии существует весьма влиятельное представление, будто концепты «народной психологии» (мотив, мышление, эмоция и т. п.) есть не что иное как род теоретических конструкций, гипотетически обозначающих некие «внутренние» состояния и процессы, которые служат каузальными объяснениями наблюдаемого поведения [23]. Однако, как справедливо замечает А. Либрукс [31], прозрения Л. Витгенштейна, на которых основаны исследования психологов социо-конструкционистского направления, позволяют показать неверность подобных представлений. Понятия «народной психологии» нельзя мыслить по аналогии с гипотетическими понятиями естественнонаучных дисциплин, обозначающими классы непосредственно ненаблюдаемых материальных объектов, состояний и процессов, существующих независимо от человеческих дискурсов. Психологические понятия употребляются совершенно иным образом — так, чтобы придавать смысл человеческому поведению и опыту путем помещения их в соответствующий дискурсивный контекст. К примеру, нельзя сказать, что эмоции и мотивы независимы от человеческих дискурсов. Однако нельзя утверждать и то, что эмоции и мотивы «нереальны». Они «точно так же реальны, как и играемые людьми роли в контексте институционализированных функций, прав и обязанностей, или как реальная рыночная стоимость кусков бумаги (денег) в контексте институционализированных практик современного рынка» [31, с. 378].

---

\* Ср. с замечанием Л. Витгенштейна: «Следует спрашивать не о том, что такое представления или же что происходит, когда человек что-то представляет, а о том: как употребляется слово "представление". Но это не означает, что я хочу говорить лишь о словах. Ведь и вопрос о природе представления... обращен к слову "представление"» [3, § 370, с. 199].

Как видим, с точки зрения конструкционистов, психические феномены зависят от социального контекста, иными словами, их онтологический статус отличается от статуса объектов физического мира. Психологические понятия не являются «жесткими десигнаторами»\*. Функция психологических понятий, как показывают представители социального конструкционизма, заключается не в описании объективных процессов и состояний, а в приписывании им смысла в соответствии с тем контекстом культурных смыслов, которому они принадлежат.

Кроме того, что дискурсы обеспечивают смысловую рамку для понимания и описания человеческого поведения и опыта, они, как уже отмечалось, влияют на само человеческое поведение и опыт. Существуют антропологические исследования, наглядно демонстрирующие, что в других культурах люди испытывают такие эмоции, которые невозможно запросто перевести на язык наших эмоциональных понятий, поскольку эти «другие» эмоции имеют отношение к сценариям, для которых наши понятия неприемлемы. В частности, Кэтрин Луц [32] описывает эмоциональную песню, характерную для народности ифалуков из Микронезии, чем-то напоминающую наш гнев, и подчеркивает, что, несмотря на сходство, эту эмоцию нельзя считать вариантом гнева: у нее совершенно иные поведенческие проявления, она имеет место в иных, по сравнению с гневом, ситуациях, поскольку встроена в иную ценностную систему, и т. д. К. Луц показывает, что эмоциональные проявления ифалуков значимо отличаются от эмоций, испытываемых нами. И для того чтобы понять эти различия, нам необходимо обратиться к системе их дискурсов [там же].

Как видим, имеющиеся в культуре эмоциональные сценарии определяют эмоциональное функционирование индивидов. Точно так же доступные членам культурной общности «словари мотивов» во многом детерминируют их поведение: люди, как правило, действуют в соответствии с этими культурными «словарями мотивов», что делает их понятными для самих себя и окружающих.

Обратим внимание на то, что тезис социальных конструкционистов о зависимости человеческого поведения от правил и конвенций культурных дискурсов не является каузальным объяснением. Правила и конвенции имеют силу не каузальной, но нормативной и семантической необходимости [20; 31]. В отличие от каузальных законов, правила могут быть нарушены, либо чья-то попытка соответствовать правилам может потерпеть неудачу — и то и другое влечет за собой соответствующие последствия (нормативная необходимость). Конвенции не определяют поведение механически, просто чтобы быть понятными, мы должны использовать соответ-

ствующие экспрессивные средства (семантическая необходимость). Кроме того, правила и конвенции нельзя мыслить как некие фиксированные алгоритмы поведения: люди пользуются ими достаточно гибко, их нужно адаптировать к каждой новой ситуации, нередко поведение человека — «открытый текст», и довольно трудно решить, на основании каких семантических схем его нужно читать. Наконец, в принципе, возможно создание новых правил и оригинальных форм выражения, примеры чего дают нам произведения искусства.

Как можно видеть, идеей дискурсивного конструирования психики (в его собственно дискурсивном и материальном аспектах) социальные конструкционисты обосновывают специфику объекта психологии по сравнению с объектами естественнонаучных дисциплин. В перспективе социального конструкционизма психические процессы и состояния предстают чем-то вроде артефактов. Личность также приобретает характер артефакта [27]. Акцентируя то, что психология имеет дело прежде всего с нормативными и семантическими отношениями, социальные конструкционисты ориентируют психологию на гуманитарное познание, укрепляя идею специфики последнего по сравнению с естествознанием.

### Язык и реальность.

#### Границы дискурсивного конструирования

Образ языка, на который ориентируются сторонники социального конструкционизма, заимствован ими из ряда направлений философии XX в. (и прежде всего это идеи позднего Л. Витгенштейна), показавших, что функция языка не может быть сведена к символической репрезентации. В поздней философии Л. Витгенштейна дана блестящая критика «августинианского образа языка», согласно которому языковые выражения представляют собой метки неких объективных, устойчивых сущностей — значений этих языковых выражений. Витгенштейн показывает, что язык вообще не предназначен для обозначения устойчивых реалий, существующих до и помимо самой речевой ситуации. Значение выражения, по Витгенштейну, есть не что иное как практика его употребления, и задается оно контекстом бесчисленного множества языковых игр, каждая из которых предполагает свои правила, связанные внутренними отношениями с техникой их применения.

В отличие от традиционной психологии, основанной на допущении, что психика реально существует в качестве некоторой сущности, а язык лишь выражает то, что имеет место само по себе («реальное не рассказывается, оно существует») [36], сторонники

\* Напомним, что в теории значения Сола Крипке жестким десигнатором считается имя, которое указывает на один и тот же объект во всех возможных мирах, в которых этот объект существует [30]. К примеру, к жестким десигнаторам относится ряд слов, обозначающих «естественные виды» («золото», «вода», «собака» и т. п.). Ср. «золото» как обозначение его сущностных физических и химических свойств и «золото» в его функции экономического обмена. Знаменательно, что предложенная Крипке теория значения («теория указания») явилась одним из самых значимых источников нового оживления в постсовременном интеллектуальном климате эссенциалистских позиций, согласно которым мир состоит из реальных объектов, обладающих сущностью, а не является результатом социального конструирования.

социального конструкционизма в психологии акцентируют конститутивную функцию языка и необходимость исследования «языковых игр», посредством которых существует то, что мы привыкли относить к психической реальности. Традиционные для психологических исследований явления — личность, эмоции, пол, персональная идентичность, мотивация, мышление и т. п. — анализируются с точки зрения принятых в обществе дискурсивных форм их выражения [7; 13].

Придерживаясь антирепрезентационных воззрений на природу языка, ряд представителей социоконструкционистской психологии проблематизируют и представления о том, что высказывания человека отражают особенности его личности, т. е. проблематизируют главное допущение традиционных форм психологической интерпретации — наличие своеобразного изоморфизма между внутренними установками личности и лингвистическими единицами. С точки зрения сторонников социального конструкционизма, высказывания человека — это прежде всего речевые действия, посредством которых он конструирует определенные версии мира и самого себя [8; 9; 36]. Свою жизнь человек тоже проживает в виде историй, причем истории не репрезентируют некие до-дискурсивные сущности жизни, но сама жизнь и есть эти истории [18].

Как можно видеть, акцент на риторических и конститутивных аспектах языка в социальном конструкционизме приобретает весьма радикальные формы. Безусловно, представители социального конструкционизма признают естественные границы дискурсивного конструирования, связанные главным образом с физическими и биологическими факторами. Похоже, что конструкционисты в большинстве своем придерживаются позиции дуализма, признавая неконструируемый характер физического (биологического) мира и конструируемый характер мира культуры и, соответственно, высших, культурных психических функций. Наиболее явно дуалистическую позицию выражает Р. Харре́, когда разводит физиологическую реальность и реальность «разговора» (conversation), понимая под второй «набор элементов в сети символически опосредованных взаимодействий» [20, с. 75]\*. Еще раз подчеркнем, что психика определяется конструкционистами через языковые координаты и в конечном счете методология ее исследований оказывается очень близка социолингвистике.

Насколько предлагаемая социальными конструкционистами методологическая перспектива позволяет полноценно описывать человеческий опыт? На наш взгляд, радикальные социоконструкционистские представления о языке и его отношениях с реальностью (даже с той смысловой «реальностью», которая и мыслится как конструируемая в порядке

дискурсивных практик) страдают существенными недостатками. Вряд ли будет правильно слишком буквально и негибко понимать утверждение, что отношения между сознанием и миром детерминированы языком и по этой причине в глубине своей являются «социально конструируемыми». Как показывают некоторые авторы [34 и др.], социальный конструкционизм недооценивает практическую составляющую бытия в мире и именно поэтому может столь легко сводить все смыслы к словам и рассказываемым историям. Но вещи и события получают свое значение не только будучи обозначенными в словах и понятиях, но еще и на основании нашего телесного опыта в мире. Помимо нарративного Я у нас есть опыт «минимального» телесного Я, имеющий, по всей видимости, до-языковую природу [21]. Телесный опыт не сводим к словам и понятиям, он способен порождать смысл непосредственно. Наше существование в мире всегда есть существование воплощенное (embodied), поэтому можно предположить, что любая конструкция будет так или иначе нести на себе отметину нашего телесного опыта, что делает реализм, по крайней мере в некоторой его форме, неизбежным [34].

Нельзя сказать, что социальный конструкционизм не уделяет внимания телу. Социоконструкционистская перспектива серьезно проблематизировала представление о теле как о фиксированном биологическом субстрате, или «организме», и дала возможность посмотреть на тело как неотъемлемую часть человеческого обмена. Тело приобрело свою «герменевтику»: оно стало тем, что отмечено знаками пола, сексуальности, власти, статуса и т. п.; оно стало названным и тем самым «социально конструируемым». Однако в тени осталось тело как «воплощенное сознание», «эго-тело», «тело-субъект» или «живое тело» с присущими ему формами интенциональности, а это та тема, которая была предметом пристального внимания феноменологической философии [5; 12; 40]. В известной работе «Феноменология восприятия» М. Мерло-Понти [12] показывает, что тело—субъект и его поведенческие структуры не могут быть сведены ни к бытию сознания, ни к бытию вещи, но представляют собой некий третий способ бытия. Реальный субъект сначала должен «быть в мире», т. е. иметь вокруг себя некую систему значений, чьи отношения не нужно разъяснять, прежде чем использовать. И именно тело, являясь источником различных интенций (перцептивных, моторных, элементарных практических, сексуальных и т. д.) и тем самым способом нашего укоренения в мире, есть первичная сфера порождения смысла. «Мое тело облекает своим миром или подразумевает его, не нуждаясь в посредничестве “представлений”, не подчиняясь “символической” или “объективирующей” функции» [там же, с. 189].

---

\* Фундаментальное различие между материальными и дискурсивными аспектами реальности, которого придерживаются представители социального конструкционизма, не обязательно прочитывать как возвращение к классическому дуализму мира физических процессов, с одной стороны, и мира смыслов, с другой. Возможно, «дуализм» конструкционистов близок весьма влиятельным сегодня представлениям о двух различных уровнях (или языках) описания, не сводимых друг к другу [6; 37 и др.] И тот и другой языки описывают один и тот же мир, и все дело лишь в том, насколько эвристичны эти описания.



К телу-субъекту Мерло-Понти С. Страссер добавляет эмоциональные проявления, источником которых становится сообщество «заботящихся других» [40]. Тем самым Страссер подчеркивает диалогическую природу феноменологии. Согласно Страссеру, мы есть не только эго-тело, но тело, вооруженное первичными «структурами чувств». «Вместе с Мерло-Понти, — пишет Страссер, — мы рассматриваем тело и его эмоциональную составляющую как “условия разума”... Они составляют первичные источники смыслообразования» [там же, с. 88].

Кроме того, что социальный конструкционизм недооценивает практическую составляющую бытия в мире — телесную и эмоциональную связь с миром, он уделяет недостаточное внимание факторам, которые поддерживают появление и распространение определенных дискурсов. Иными словами, недостаточное внимание уделяется тому, что именно инвестирует дискурсы, почему те или иные дискурсы получают доминацию, что является причиной привязанности человека к той или иной жизненной истории и т. п. Безусловно, язык нельзя рассматривать как совершенное зеркало реальности (все равно, материальной реальности или идеальной реальности устойчивых значений). Однако думаем, что сегодня было бы ошибкой представлять язык в качестве некой автономной, трансцендентной, отсылающей лишь к самой себе системы, произвольным образом порождающей (конструирующей) версии мира. Игра лингвистической сигнификации ограничена факторами, имеющими отношение к человеческой этологии, социокультурным институтам, практикам межличностного взаимодействия и их социальной траектории, во многом структурируемой отношениями власти (впрочем, связь дискурсов с властными практиками общества исследуется теми авторами, которые соединяют социоконструкционистские воззрения с идеями постструктурализма и критические социальные теории [см., например: 29; 41]. На индивидуальном уровне за выбором человеком того или иного дискурсивного поля, а также предпочитаемых историй всегда стоит целая система бессознательных механизмов, связанная с ранними формами межличностного взаимодействия и воплощенная в наборе «жизненных проектов», пониманию которых посвящает себя, в частности, психоанализ\*. Так что язык, являясь центральным конституирующим фактором, все-таки не может рассматриваться в отрыве от других — вне-дискурсивных — факторов.

Выше уже говорилось, что одним из оснований социоконструкционистской психологии стали философские идеи Л. Витгенштейна, в своих поздних

работах акцентировавшего примат языкового употребления и предложившего методы анализа «языковых игр» для прояснения психологических понятий. Существует мнение, высказываемое, в частности, известным аналитическим философом Д. Деннетом, что именно Л. Витгенштейн является ответственным за ту «лингвистическую тюрьму», в которой оказалась современная мысль. Однако мы согласны с авторами [34 и др.], которые утверждают, что Витгенштейн в своих собственных исследованиях не только дает повод к лингвистическому радикализму, но и показывает возможность его преодоления (см., к примеру, его замечания в: [2, § 344, 345, 347, с. 468—469]. По Витгенштейну, «языковые игры» никогда не существуют сами по себе, но всегда теснейшим образом связаны с «формами жизни». И это последнее понятие имеет много общего с понятием «жизненного мира» Э. Гуссерля и практическими аспектами бытия, на которых настаивают М. Мерло-Понти и С. Страссер.

По нашему мнению, эпистемологическая программа, предлагаемая Витгенштейном, тоже не сводится лишь к лингвистическому анализу. В «Философских исследованиях» он презентует свой метод — свой способ смотреть на вещи. «Главный источник нашего недопонимания, — пишет Витгенштейн, — в том, что мы не *обозреваем* употребление наших слов. — Нашей грамматике недостает такой наглядности. — Именно наглядное действие (*übersichtliche Darstellung*) рождает то понимание, которое заключается в “усмотрении связей”... Понятие наглядного взору действия (*der übersichtlichen Darstellung*)... характеризует тип нашего *представления*, способ нашего рассмотрения вещей. (Разве это не “мировоззрение”?) [3, § 122, с. 129—130]. Как можно видеть, предлагаемый Витгенштейном метод не ограничивается грамматикой понятий, но представляет собой особый способ «усматривать связи», изменять аспект видения и понимания. В своей поздней философии Витгенштейн обрисовывает достаточно сложные, взаимно опосредующие и взаимно конституирующие отношения между языковыми играми и формами жизни. И можно предположить, что предлагаемые им способы исследования не только являются источником «лингвистического поворота», в достаточной мере реализуемого социальными конструкционистами, но и содержат в себе возможность нового «поворота к формам жизни», по-видимому, не до конца оцененного психологами и еще требующего своего осмысления.

Подведем некоторые итоги. В нашей работе мы дали анализ социоконструкционистской идеи о дис-

\* Кстати сказать, любопытным примером трансформации дискурсивной концепции психических образований на основе некоторых идей психоанализа может выступить пересмотр собственной теории пола Джудит Батлер [1; 15]. Представления о поле как перформативном осуществлении мужественности и женственности, которых придерживалась Батлер в более ранних работах, в последнее время были дополнены ею анализом глубинных бессознательных механизмов «привязывания» к определенному типу перформанса. Пол не рассматривается Батлер как естественно данное организмическое образование, но он и не предстает лишь конструкцией дискурса. Речь идет о глубинной работе культуры на уровне тела. По Батлер, механизм образования пола аналогичен описанному Фрейдом процессу меланхолической идентификации с потерянным объектом привязанности того же пола. В итоге в концепции Батлер пол превращается в «меланхолическое» образование: он есть то, что остается неартикулированным в сексуальности. Батлер делает попытку представить механизмы формирования субъективности внутри «гетеросексуальной матрицы», осуществляемые на глубинном бессознательном уровне.

курсивном конструировании психики и показали, что обосновываемые конструкционистами онтологические представления о психике как продукте дискурса ориентируют психологию на построение концептуально-методологического каркаса, характерного для гуманитарных («понимающих») наук. В начале статьи мы подчеркнули, однако, что онтологические идеи являются частью эпистемологической перспективы, а потому было бы неверным выводить принципы познания из особенностей онтологии. Социоконструкционистская эпистемологическая перспектива примыкает к одной из двух главных традиций в истории идей, которая носит название «аристотелевской» и противопоставляется другой ведущей традиции — «галилеевской» [4]. По сути, социальный конструкционизм предлагает одну из версий онтологии «жизненного мира» — онтологии intersубъективных значений и смыслов, с которой имеет дело аристотелевская традиция. Полагать, в духе этой традиции, что методология исследования психических феноменов должна соответствовать онтологии «жизненного мира», значит призывать к построению науки, которая будет усиливать наши обыденные интуиции, не пытаясь поставить их под вопрос. Если теперь обратиться к истории физики, то, к примеру, ни одна теория материи и движения не согласовалась в такой степени со здравым смыслом, как аристотелевские представления о земле, воздухе, огне и воде. Гравитационная теория Ньютона, постулировав наличие некой абстрактной силы, действующей между удаленными друг от друга объектами и без посредства физического тела, напротив, противоречила обыденным интуициям [24]. Проект новоевропейской науки показал, что, быть может, наиболее ценные знания мы получаем именно тогда, когда пытаемся переосмыс-

лить очевидное. Однако, с другой стороны, насколько мы нуждаемся в том, чтобы уходить от «метафизики повседневной жизни», когда речь идет о понимании человеческого мира? Г. Х. фон Вригт [4] отмечает, что различия между аристотелевской и галилеевской традициями наблюдаются на столь глубоком уровне, что применительно к социальным наукам речь может идти не об их истинности, но лишь об экзистенциальном выборе точки зрения, которая, по-видимому, не имеет дальнейших обоснований.

Социальный конструкционизм, будучи концептуально-теоретической платформой для развития дискурс-аналитической исследовательской методологии, позволяет по-новому взглянуть на ряд психологических проблем, в частности освоить проблематику культурно-символических ресурсов сознания [10]. Вместе с тем социоконструкционистские представления о дискурсивной природе психики не свободны от целого ряда «перегибов». Как мы показали, в перспективе основанные на идеях социального конструкционизма дискурс-аналитических исследований психические феномены оказываются неизбежно сведенными к языку. И дело не только в том, что, ориентируясь на социоконструкционистские представления, психология рискует потерять свой предмет, сведя его к предмету социолингвистики. Как мы попытались показать, социальный конструкционизм, акцентируя роль языка в осмыслении мира, недостаточное внимание уделяет иным — внедискурсивным факторам, и прежде всего практической составляющей человеческого бытия-в-мире. Ориентируя психологию на онтологию «жизненного мира» и тем самым на построение проекта «понимающей» науки, сторонники социального конструкционизма многое из этого «жизненного мира» не принимают в расчет.

### Литература

1. Батлер Дж. Психика власти: Теория субъекции. Харьков; СПб., 2002.
2. Витгенштейн Л. Культура и ценность // Людвиг Витгенштейн. Философские работы (Часть 1). М., 1994.
3. Витгенштейн Л. Философские исследования // Там же.
4. Вригт Г. Х. фон. Логико-философские исследования. М., 1986.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004.
6. Деннет Д. Виды психики. М., 2004.
7. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Мн., 2003.
8. Калая П., Хейкинен А. Атрибуции в рамках дискурсивного подхода: объяснение успехов и неудач в изучении английского языка как иностранного // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 2. Воронеж, 2002.
9. Калмыкова Е. С., Чеснова И. Г. Анализ нарративов пациента: ССРТ и дискурс-анализ // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 2.
10. Касавин И. Т. Текст. Дискурс. Контекст: Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008.
11. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке: Материалы «круглого стола». Участвовали:
- В. А. Лекторский, В. Ф. Петренко, Б. И. Пружинин, Е. Н. Князева, М. А. Розов, Н. М. Смирнова, В. С. Швырев, Ю. А. Антоновский, А. М. Улановский, И. П. Фарман, Е. Л. Черткова // Вопросы философии. 2008. № 3.
12. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999.
13. Онуцин А. Н. «Новая парадигма» в социальной психологии // Мир психологии. 1999. № 3.
14. Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3.
15. Пулькинен Т. О перформативной теории пола: Проблематизация категории пола Юдит Батлер // Герменевтика и деконструкция / Под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. В. Маркова. СПб., 1999.
16. Улановский А. М. Конструктивистская парадигма в гуманитарных науках // Эпистемология & Философия науки. 2006. Т. X. № 4.
17. Улановский А. М. Феноменологический подход как качественная исследовательская методология: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
18. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия. М., 2001.
19. Харре Р. Вторая когнитивная революция // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 2.

20. *Xappé P.* Метафизика и методология: некоторые рекомендации для социально-психологического исследования // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. М., 1995.
21. *Bermúdez J. L.* The paradox of self-consciousness. Cambridge, 1998.
22. *Billig M.* Arguing and Thinking. Cambridge, 1986
23. *Churchland P. M.* Matter and Consciousness. Cambridge, 1988.
24. *Dessler D.* The positivist-interpretivist controversy // Qualitative Methods, 2003.
25. *Gergen K. J.* Realities and Relationships: Soundings in Social Construction. Cambridge, 1994.
26. *Guba E., Lincoln Y.* Competing paradigms in qualitative research // N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.) The landscape of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks, 1998.
27. *Harre R.* Personal Being. Oxford, 1983.
28. *Harre R., Gillet G.* The Discursive Mind. L., 1994.
29. *Hepburn A.* Teachers and secondary school bullying: a postmodern discourse analysis // Discourse & Society. 1997. Vol. 8 (1).
30. *Kripke S.* Naming and Necessity. Cambridge, 1980.
31. *Liebrucks A.* The concept of social construction // Theory & Psychology. 2001. Vol. 11 (3).
32. *Lutz C. A.* Unnatural Emotions. Chicago, 1988.
33. *Maze J. R.* Social constructionism, deconstructionism and some requirements of discourse // Theory & Psychology. 2001. Vol. 11 (3).
34. *Merwe W. L. van der, Voestermans P. P.* Wittgenstein's legacy and the challenge to psychology // Theory & Psychology. 1995. Vol. 5 (1).
35. *Potter J.* Representing Reality: Discourse, rhetoric and social construction. London, 1996.
36. *Potter J., Wetherell M.* Discourse and Social Psychology. London, 1987.
37. *Putnam H.* Representation and Reality. Cambridge, 1988.
38. *Ratner C.* Cultural Psychology: Theory and method. N. Y., 2002.
39. *Shotter J.* Social Accountability and Selfhood. Oxford, 1984.
40. *Strasser S.* The Idea of Dialogical Phenomenology. Pittsburgh, 1969.
41. *Wetherell M.* Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue // Discourse & Society. 1998. Vol. 9 (3).

## Psychic Phenomena and Discourse: the Social Constructionism Perspective

**N. P. Busygina**

Assistant Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Psychological Counseling,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

The article analyzes the socio-constructionist view on psyche as a product of discourses. In the social constructionism perspective the psychological concepts are not viewed as «rigid designators». Their function is not to describe the objective processes and states, but to attribute meaning to them in accordance with the context of cultural meanings to which they belong. The social constructionism is focusing on the discursive nature of the psyche and its normative and semantic (not causal) relations. It orients psychology on the interpretational epistemology and on the conceptual and methodological framework construction close to that of the humanities (so called «understanding sciences»). The article also raises the broader issue of interrelation between language (or discourse, i.e. language in its socio-cultural and interactive aspects) and reality. The author argues that due to social constructionism that promotes the radicalization of linguistic nature of human experience, the reflection on discursive construction boundaries becomes relevant. The necessity of analysis of the other — extra-discursive — aspects of the «living world», and especially the practical component of being in the world, the phenomenology of corporeal and emotional connection with the world, and etc is explained.

**Keywords:** social constructionism, discursive construction of the psyche, language games, «grammatical analysis» of psychological concepts, the body-subject, the boundaries of discursive construction.

**References**

1. *Batler Dzh.* Psihika vlasti: Teoriya sub'ekcii. Har'kov; SPb., 2002.
2. *Vitgenshtein L.* Kul'tura i cennost' // Lyudvig Vitgenshtein. Filosofskie raboty (Chast' 1). M., 1994.
3. *Vitgenshtein L.* Filosofskie issledovaniya // Tam zhe.
4. *Vrigt G. H. fon.* Logiko-filosofskie issledovaniya. M., 1986.
5. *Gusserl' E.* Krizis evropejskih nauk i transcendental'naya fenomenologiya. SPb., 2004.
6. *Dennet D.* Vidy psihiki. M., 2004.
7. *Dzherdzhen K.* Social'nyi konstrukcionizm: znanie i praktika. Mn., 2003.
8. *Kalaya P., Heikinen A.* Atribucii v ramkah diskursivnogo podhoda: ob'yasnenie uspehov i neudach v izuchenii anglijskogo yazyka kak inostrannogo // Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. Vyp. 2. Voronezh, 2002.
9. *Kalmykova E. S., Chesnova I. G.* Analiz narrativov pacienta: CCRT i diskurs-analiz // Moskovskii psihoterapevticheskiy zhurnal. 1996. № 2.
10. *Kasavin I. T.* Tekst. Diskurs. Kontekst: Vvedenie v social'nyu epistemologiyu yazyka. M., 2008.
11. Konstruktivizm v epistemologii i naukah o cheloveke: Materialy «kruglogo stola». Uchastvovali: V. A. Lektorskii, V. F. Petrenko, B. I. Pruzhinin, E. N. Knyazeva, M. A. Rozov, N. M. Smirnova, V. S. Shvyrev, Yu. A. Antonovskii, A. M. Ulanovskii, I. P. Farman, E. L. Chertkova // Voprosy filosofii. 2008. № 3.
12. *Merlo-Ponti M.* Fenomenologiya vospriyatiya. SPb., 1999.
13. *Onuchin A. N.* «Novaya paradigma» v social'noi psihologii // Mir psihologii. 1999. № 3.
14. *Petrenko V. F.* Konstruktivistskaya paradigma v psihologicheskoi nauke // Psihologicheskii zhurnal. 2002. T. 23. № 3.
15. *Pul'kinen T.* O performativnoi teorii pola: Problematizaciya kategorii pola Yudit Batler // Germenevtika i dekonstrukciya / Pod red. V. Shtegmaiera, H. Franka, B. V. Markova. SPb., 1999.
16. *Ulanovskii A. M.* Konstruktivistskaya paradigma v gumanitarnyh naukah // Epistemologiya & Filosofiya nauki. 2006. T. X. № 4.
17. *Ulanovskii A. M.* Fenomenologicheskii podhod kak kachestvennaya issledovatel'skaya metodologiya: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
18. *Fridman Dzh., Kombs Dzh.* Konstruirovanie inyh real'nostei: Istorii i rasskazy kak terapiya. M., 2001.
19. *Harré R.* Vtoraya kognitivnaya revolyuciya // Psihologicheskii zhurnal. 1996. T. 17. № 2.
20. *Harré R.* Metafizika i metodologiya: nekotorye rekomendacii dlya social'no-psihologicheskogo issledovaniya // Social'naya psihologiya: samorefleksiya marginal'nosti. M., 1995.
21. *Bermúdez J. L.* The paradox of self-consciousness. Cambridge, 1998.
22. *Billig M.* Arguing and Thinking. Cambridge, 1986
23. *Churchland P. M.* Matter and Consciousness. Cambridge, 1988.
24. *Dessler D.* The positivist-interpretivist controversy // Qualitative Methods, 2003.
25. *Gergen K. J.* Realities and Relationships: Soundings in Social Construction. Cambridge, 1994.
26. *Guba E., Lincoln Y.* Competing paradigms in qualitative research // N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.) The landscape of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks, 1998.
27. *Harre R.* Personal Being. Oxford, 1983.
28. *Harre R., Gillet G.* The Discursive Mind. L., 1994.
29. *Hepburn A.* Teachers and secondary school bullying: a postmodern discourse analysis // Discourse & Society. 1997. Vol. 8 (1).
30. *Kripke S.* Naming and Necessity. Cambridge, 1980.
31. *Liebrucks A.* The concept of social construction // Theory & Psychology. 2001. Vol. 11 (3).
32. *Lutz C. A.* Unnatural Emotions. Chicago, 1988.
33. *Maze J. R.* Social constructionism, deconstructionism and some requirements of discourse // Theory & Psychology. 2001. Vol. 11 (3).
34. *Merwe W. L. van der, Voestermans P. P.* Wittgenstein's legacy and the challenge to psychology // Theory & Psychology. 1995. Vol. 5 (1).
35. *Potter J.* Representing Reality: Discourse, rhetoric and social construction. London, 1996.
36. *Potter J., Wetherell M.* Discourse and Social Psychology. London, 1987.
37. *Putnam H.* Representation and Reality. Cambridge, 1988.
38. *Ratner C.* Cultural Psychology: Theory and method. N. Y., 2002.
39. *Shotter J.* Social Accountability and Selfhood. Oxford, 1984.
40. *Strasser S.* The Idea of Dialogical Phenomenology. Pittsburgh, 1969.
41. *Wetherell M.* Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue // Discourse & Society. 1998. Vol. 9 (3).

## Культурно-исторические аспекты отечественного человекомерия

**Б. Н. Казаченко**

кандидат биологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского института и Музея антропологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Работа посвящена истории науки вообще и истории российской антропологии, в частности. Целью статьи явилось рассмотрение старорусской системы «человечьих» мер в культурно-историческом аспекте. Для фиксации этого феномена был введен новый термин — «человекомерие» (anthropotines или anthropomeasure). На конкретных примерах показаны традиционные способы человекомерного определения «жизненного» пространства у восточных славян. Незначительные расстояния на Руси всегда вымерялись частями человеческого тела: пядями (иконы), вершками (осьмивершковое ведро), перстами (двенадцатиперстная кишка), локтями (ткань) и т. д. Установлено также, что измерение протяженности окружающего человека физического мира происходило при помощи «ножных промеров» (паршг), выраженных в единицах досягания, — т. е. в сажнях или аршинах (аршин = шаг = 0,71 м; паршг = сажени): поприще (750 сажений), верста (от 500 до 1000 сажений). Взаимодействуя таким образом с окружающей средой обитания, Человек физически превращался в «меру всех вещей». Социальные потрясения во Франции и в России предопределили появление в нашей стране метра. Метр стал меркой самого человека и науки, его изучающей.

**Ключевые слова:** человек, человекомерие, меры Древней Руси, антропометрия.

Вместо эпитафии:

«Умом Россию не понять,  
Аршином общим не измерить:  
У ней особенная стать —  
В Россию можно только *верить*.»

*Ф. И. Тютчев, 1866*

### Постановка проблемы

Предлагаемая Вашему вниманию работа находится на стыке естественных и гуманитарных представлений о ментальности жителей Древней Руси и, по сути, обращена к истокам отечественной антропологии — культурной, исторической или физической.

Одним из важнейших методов современной физической антропологии является антропометрия (дословно: способ измерения живого человека и его останков). Однако измерение окружающего пространства обмерами «человечьего» тела (как говорили наши предки в начале XVII в.), получило в гуще трудящихся масс другое, поистине народное именованье, а именно — *человекомерие* (дословно: народное измерение окружающего мира размерами собственного тела), или народной метрологии [9].

Следовательно, измерение естественными размерами человеческого тела любых предметов материальной культуры теоретически может свидетельствовать о различных способах протекания культурно-исторических процессов (разумеется, если кустарное изготовление этого предмета представляет культурно-историческую ценность).

Цель статьи состоит в культурно-историческом рассмотрении старорусской системы «человечьих» мер, ставшей своеобразным прообразом современной антропометрии в общем и эргономики, в частности. Соответственно, задача данной работы сводится к поиску культурно-исторических аспектов в российском человекомерии или точек соприкосновения между сопредельными областями знаний, а именно между естественным и гуманитарным направлениями в отечественной антропологии.

*Краткая культурно-историческая справка.* Человекомерие, или русская народная метрология, является ровесницей землемерия, государственности, строительства и меновой торговли [11]. Многие названия, заимствованные из этой естественной системы мер, зачастую восходят к наименованиям частей тела человека [10]. Именно части человеческого тела являлись той естественной меркой, с помощью которой в Древней Руси происходило измерение практически всех вещей и даже окружающего человека пространства. Однако многие вещи, изготовленные в древности кустарным способом, несомненно, сейчас представляют научную, культурно-историческую и даже антикварную ценность.

Как правило, незначительные по своему размеру вещи на Руси вымеряли различными частями человеческого тела, например, пядями (иконы, картины), вершками (осьмивершковое ведро), перстами (двенадцатиперстная кишка) и т. д. Однако со временем связь с человеческим телом постепенно забывалась. Вновь образованные замеры, наиболее рельефно проявившиеся в путевых мерах (*урочище, распряжай, перегон, гона* и пр.), зачастую уже носили производно-прикладной характер [11].

В этих условиях не могло быть ничего более естественного, чем измерение среды обитания размерами человеческого тела (т. е. своим собственным, человеческим масштабом) с последующим переносом этих мерок на протяженность среды искусственной (социальной, культурной и пр.). Взаимодействуя таким образом с окружающей его средой обитания (рис. 1), человек физически становился «мерой всех вещей» [9].

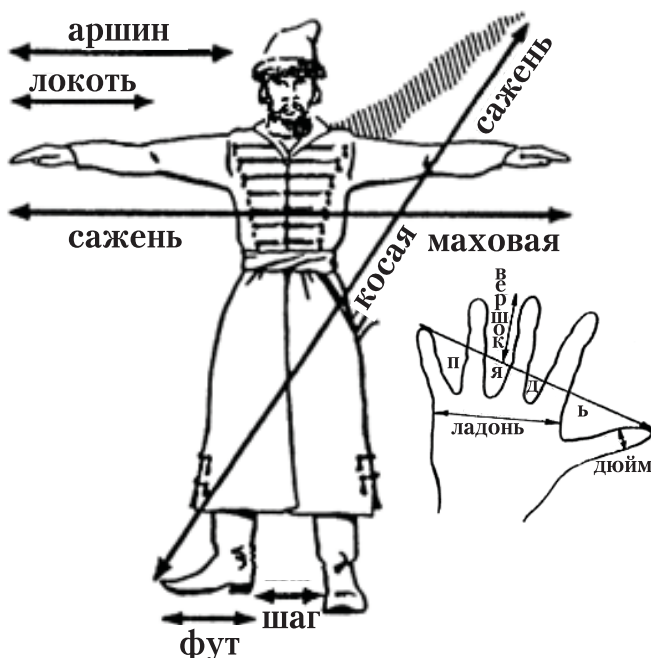


Рис. 1. Старорусские «человечьи» меры длины

Следовательно, среда обитания восточных славян (еще не подразделенная на природную и социальную, естественную и искусственную) воспринималась ими как продолжение человеческого тела, словно тень, отбрасываемая человеком в ясный день. Человек в государстве российском был мерилем вещей и протяженности всего окружающего его пространства.

### Предмет и метод исследования

*Предметом* данного исследования являлось изучение русских народных мер, восходящих к тем или иным размерам человеческого тела [11].

Основной материал был заимствован из археологических [21], антропологических [13; 24], метрологических [11; 10], этнографических [16; 17], истори-

ческих [21; 22; 25] и пр. [4; 12; 14] литературных источников.

Для выявления общих закономерностей культурно-исторического плана в древнерусском способе измерения материальных вещей и пространства анализу подвергались модельные объекты, представленные христианскими святынями (церквями), национальной (в основном питейной) посудой, питейными мерами традиционно русских питей, русским антропометрическим ядренословием и всеми типами родственных отношений, получивших у нас названия русского близочества.

*Методология* данного исследования, по сути, сводится к постижению славянской ментальности и культурно-исторической реконструкции древнерусских знаний в области пальцевого счета и «человечьих» измерений. Далекая и не всегда понятная для нас логика восточных славян подчас с трудом доступна современному сознанию.

И тем не менее на рис. 2 представлена реконструкция отечественной логики на примере образования русских народных мер, построенных на базе модуля, соответствующего размеру пяди человека.

Наши предки были хорошо осведомлены о пропорциях человеческого тела, связанных между собой отношениями золотого сечения. Эти знания позволяли племенам восточных славян еще в XI в. широко использовать «живую», или складную сажень «доброго мужа».

«Складное человецье мерило» на святой и православной Руси являлось своеобразной живой мерной лентой или линейкой. Оно всегда находилось «при себе» и всегда, кстати, оказывалось как бы «под рукой» в любых ситуациях. Постигание же древнерусского антропоморфного менталитета лучше начинать с рассмотрения примера универсального мерила жителей Древней Руси (рис. 2, таблица).

Если, к примеру, взять веревку («вервь мерную»), равную сажени (размаху рук человека), и сложить ее пополам, мы получим **аршин**, или длину **шага** российского землепроходца. Последовательное же повторение этой процедуры (складывание мерной веревки пополам) дает размеры соответствующих частей тела «доброго мужа» (локоть, пядь, длань, вершок или верх перста, ноготь и т. д. вплоть до точки, пункта или укола), совокупность которых уже будет именоваться «складным человецким мерилом» [20].

Так или примерно так выглядел исконно русский способ образования дольных единиц протяженности.

Согласно представлениям наших предков каждая последующая мерка будет в два раза меньше (или больше) исходной меры: локоть будет в два раза меньше шага, а шаг в два раза меньше «сажени доброго мужа». Впоследствии эта закономерность получила название *квартальной системы счисления*. Правда, она, в свою очередь, восходила к логике жителей Новгородской республики (а возможно, и восточно-славянского пальцевого счета) [5].

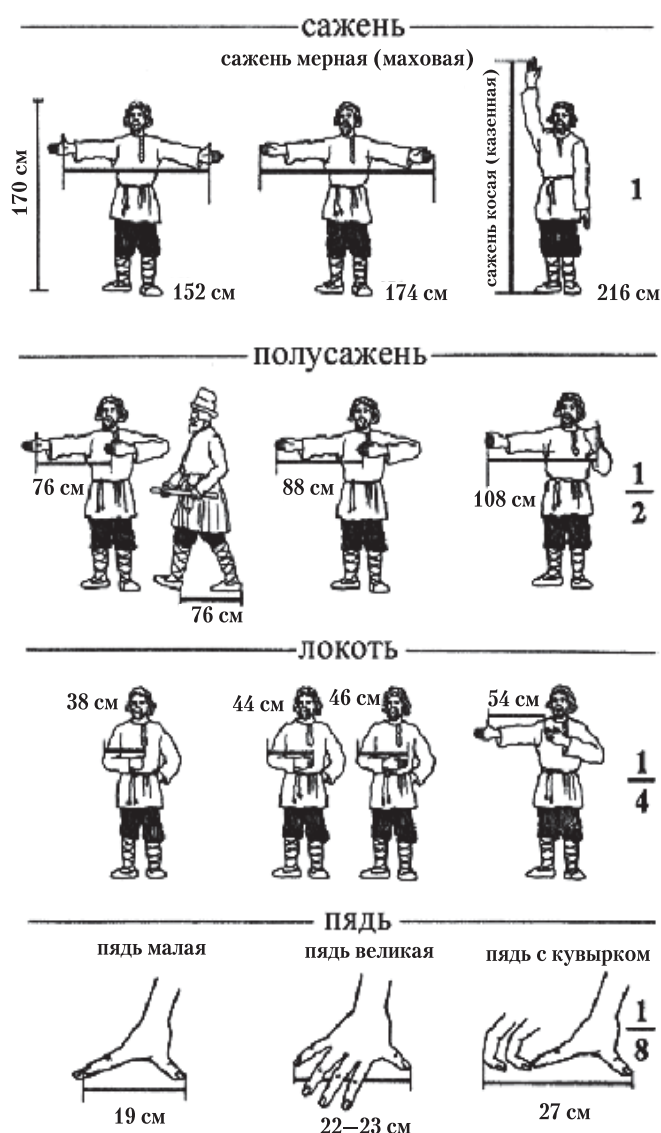


Рис. 2. Русские народные меры протяженности, по Рыбакову [21], или основы русского народного человекомерия

Древнерусский способ счета на пальцах рук своими корнями уходит в палеолит, где, как полагают ученые, наметились территориальные различия в особенностях счета по пальцам рук у древних людей [там же].

По крайней мере логика пальцевого счета российских звероловов в начале XVI в. выглядела именно так или примерно так. Если большой палец правой руки наделяли функциями счетчика или счетовода, то счет оставшихся четырех пальцев происходил по количеству их суставов, т. е. в счете были задействованы верх и корень перста. Левая рука при этом исполняла роль запоминающего устройства. Досчитав до восьми, на левой руке загибали один палец. Сжатые в кулак пальцы левой руки символизировали число сорок [5]. Отсюда сороковины или сорочины, т. е. упокойная память в 40-й день, сорок ведер в мерной бочке, сорок чар в ведре, сорок сороков церквей в Москве и т. д.

Следовательно, основу русского складного мерила составляли «человечьи» меры и интеллектуаль-

ная мощь традиционно русского способа крестьянского счета, основанного на использовании своих пальцев рук.

### Результаты исследования

Всестороннее осмысление русских народных мер неожиданно привело нас к череде любопытных, с культурно-исторической точки зрения, фактов. Кстати, все они были обнаружены при изучении отечественной истории человекомерия.

Итак, анализ биосоциального явления, состоящего из культурного наследия предков и генетической памяти народа, показал, что в естественных и сопредельных областях знаний мало кого из наших соотечественников всерьез интересовали очевидные для русского человека прошлых веков вещи, например, русские народные («человечьи») меры. Конечно, если не считать работ академика Б. А. Рыбакова [19; 20; 21], десяток метрологических диссертаций и монографий [10; 11] да без малого две дюжины лингвистических статей. Хотя каждый из нас в течение своей жизни, конечно, неоднократно пользовался этими мерами. Например, при измерении расстояний при посадке деревьев мы, не задумываясь, обращаемся к шагомерным оценкам, а при выборе нужного диаметра сантехнических труб без запинки называем размер в дюймах (даже не догадываясь, что дословно — это русский «верх перста»). Помню студенческие годы, когда толщину книг мы неосознанно соотносили с шириной своих пальцев, или детский сад, когда нас ставили в круг и мы дружно пели: «как на Машин день рожденья испекли нам каравай вот такой вышины, вот такой ширины»...

Таким образом, всё это не что иное, как неосознанное проявление так называемого социального наследования различных элементов народной метрологии, дошедшей до нас через сотни поколений.

Древнерусская методика антропометрического обследования восходит к раннему средневековью. С одной стороны, она отражает последовательность технологического процесса, связанного с сооружением русской глинобитной печи [1], хотя, с другой стороны, вятские печники первым делом проводили антропометрическое «измерение» хозяйки новой избы.

Так, например, высота печи соответствовала росту хозяйки с прибавлением к нему длани; ширина печи — длине ее руки. За размер печного чела отвечала ширина плеч молодки, а глубина шестка зависела от длины локтя, при всём при этом высота печного свода соотносилась с длиной живота (или расстоянием от табурета у сидящей на нем молодайки до середины ее груди).

Всё это очень напоминает современное антропометрическое руководство по проведению измерений человека в полевых условиях. Более того, здесь фактически представлен прообраз индивидуального бланка антропометрических измерений [2].

Единый масштаб в образовании русских народных мер (протяженности, тягости и вместимости), как





народной посуде всегда без труда можно найти ручку, ножку, тулово, головку, горлышко, носик, ножку и т. д.

*Древнерусское прикладное человекомерие* более всего прославилось в архитектуре [19]. Представленные на рис. 4 архитектурные формы отечественных святынь дают наглядное представление о древнерусских взглядах на окружающее человека пространство и заложенное в них человеческое начало.

Так, например, благодаря активному использованию древнерусскими зодчими византийских канонов (учитывающих размеры и главное — пропорции человеческого тела) при возведении православных церквей даже невооруженным глазом видна определенная соразмерность постройки с пропорциями человеческого тела. Многочисленные своды олицетворяют женское начало, легко ассоциируясь с утробой Матери-Богини. Вот отчего в церкви верующий человек испытывал легкость и комфортность, спокойствие и умиротворенность. Видимо, во время богослужения у него «срабатывала» на подсознательном уровне так называемая «генетическая» память предков.



Рис. 4. Ассоциации архитектурных форм церкви Вознесения в селе Коломенском (на территории современной Москвы) и русских дружинников (X—XI вв.)

Если же смотреть на архитектурные формы наших церквей снаружи, можно заметить, что они похожи на русских воинов, как бы выходящих на пригорок из перелеска в полном боевом вооружении, состоящем из шелома-наголовника, бармицы, кольчуги, щита. Ассоциации эти столь тонки, что почти не фиксируются сознанием, и в этом притягательная сила их эмоционального воздействия на человека [9].

Следовательно, строительство культовых сооружений в России было подчинено математическим правилам построения человеческой фигуры, неизменным законам грации, изящества и гармонии.

Вместе с тем *универсальная антропометрическая система мер* способна поколебать все привычные представления об истории отечественной антропологии. Однако такое возможно лишь при комплексном взгляде на проблемы физической антропологии,

или естественной истории человека, как говорили учителя наших учителей в государстве Российском на рубеже XIX и XX в.

И все-таки это, пожалуй, — *самое гениальное изобретение* наших предков в истекшем тысячелетии (таблица). Оно состоит:

- из двух территориальных подсистем длины (или, как говорили в старину, «протяженности») северорусской и южнорусской с общим модулем, равным размеру пяди, или  $\frac{1}{8}$  сажни, т. е. в 23 и 19 см, соответственно), тяготеющих к европейским и азиатским мерам [24];

- системы русского веса, или «тягости», — восходящего к европейским мерам (берковец), но тяготеющего к южным (капустный батман) и восточным (аршин) мерам;

- посудо-мерно-питейной системы, ведущей свое происхождение от размеров «утробы» (ведра) и физиологических возможностей человека при коллективном (братина) или индивидуальном (стопа) потреблении жидкой пищи (например, на княжеских, боярских или свадебных пирах, во время братотворения или народного побратимства), а также от самотытного антропоморфного видения реальности, воспроизводимой в посуде;

- системы русского антропометрического ядренословия, основанной на антропоморфном мышлении предков и наиболее вероятном механизме народного способа познания неведомого [18; 23].

Поскольку в центре этой комплексной системы находились человек и древнерусское представление о *человекомерии* [9], то он (человек с присущими ему размерами собственного тела) являлся не только мерилем всех вещей, но и «мерной лентой», так сказать, окружающего его мира (см. таблицу).

С одной стороны, протяженность физического мира прежде измерялась поприщами или верстами, которые в разное время содержали в себе от 500 до 1050 трехлокотных сажней. С другой стороны, типичным представителем мира духовного может служить родство (кровное, свадебное, супружеское и т. д.) и родственные отношения между близкими людьми, которые до сих пор у нас принято измерять коленами, степенями или ступенями. Само же слово «ступень» происходит от древнерусского названия войлочной обуви — «стпень», которое, в свою очередь, восходит к ступне или к стопе человека [4; 23].

Следовательно, измерения протяженности физического Мира у жителей Древней Руси выражались в терминах «человечьих» мер, а именно: посредством шагомерных оценок или ножных промеров.

## Обсуждение

К сожалению, все приведенные выше особенности российского человекомерия так и не нашли своего логического продолжения в отечественной антропометрии. Возможно, что основная причина в излишнем внимании, уделяемом идеологией и политической правящих классов к частным проблемам биоло-

Древнерусское универсальное мерило

Русские народные меры:		
Протяженности	Вместимости	Близочества*
1 сажень = 2 шагам	1 ведро = 12,23 л	1-я степень родства = 1/2
1 шаг = 2 локтям	1 баклага = 6,12 л	2-я степень родства = 1/4
1 локоть = 2 пядям	1 ендова = 3,06 л	3-я степень родства = 1/8
1 пядь = 2 дланям	1 братина = 1,53 л	4-я степень родства = 1/16
1 долонь = 2 перстам	1 стопа = 0,76 л	5-я степень родства = 1/32
1 перст = 2 верхкам	1 чара = 0,38 л	6-я степень родства = 1/64
1 вершок = 2 дюймам	1 доскан = 0,19 л	7-я степень родства = 1/128
1 дюйм** = 2 ногтям	1 стопка = 0,096 л	8-я степень родства = 1/256
1 ноготь = 2 «???»	1 стопарь = 0,048 л	9-я степень родства = 1/512
	1 фуфырик = 0,024 л	
	1 наперсток = 0,012 л	

*Примечание.* \* — мерой русского близочества может служить, например, коэффициент инбридинга (или родства), указывающий на долю общих генов между предком и потомком или степень свойств, т. е. мера не биологического, а супружеского или семейного родства. Сюда же относят и «сватств» (или сватовств) — т. е. брачное или свадебное родство. Все эти разновидности русского родства (за исключением кровного или родового) в дореволюционной России входили в группу духовного родства. Поэтому отец с сыном состоит в первой степени родства, два брата — во второй, дядя со своим племянником — в третьей, двоюродные братья — в четвертой и т. д. Строго говоря, мерой русского близочества, по-видимому, является расстояние между местами проживания родственников, находящихся между собой в определенных степенях родства. Это расстояние как раз и вымерялось нашими далекими предками ножными промерами (шагомерием, ступнями, степенями);

\*\* — дюйм (ширина оттиска большого пальца, равная длине его ногтевой фаланги), был введен волевым решением Петра Великого. Прежде эта величина именовалась «*верхом перста*» указательного (реже среднего) пальца.

гии человека и «невинным» биометрическим методикам в момент становления антропологии как науки (на рубеже XIX—XX вв.).

Анатомические точки на теле человека (рис. 5), на которые ориентирована вся современная физическая антропология при использовании своего основного метода — антропометрии [3; 15], практически



Рис. 5. Антропометрические точки на теле человека, между которыми производятся современные измерения в России [2; 15]

никак не связаны с отечественным человекомерием (см. рис. 1, 2).

Эргономика, один из разделов которой назывался в советское время «прикладной антропологией», по-видимому, является прямой «наследницей» многих практических наработок российского человекомерия. Они без особого труда нашли свое применение в капризной современной женской моде, дизайне элитарных легковых машин и мебели, бытовой технике и прочем, поскольку почти безоговорочно приняли основной постулат российского человекомерия: человек — мера всех вещей.

Между антропометрией и человекомерием, по-видимому, существуют принципиальные методологические различия. Более всего они заметны в вещах, призванных долго служить человеку. Например, благодаря взгляду на окружающее пространство с позиций человекомерности легко заметить, что она всегда соотносится с пропорциями его тела, благодаря чему человек с величайшей легкостью и повышенной комфортностью «вписывается» во всё новые и новые сферы (будь то жилище, лифт, автомобиль или новое рабочее место).

В случае же с холодной и бесстрастной, вышколенной в академическом духе антропометрией измерение анатомических точек на теле человека (и даже условий его проживания) происходит с помощью метра — одной сорокамиллионной части земной окружности, проходящей через Париж.

Одним словом, метрическая и сажённая системы счисления — это два параллельных, почти не связанных друг с другом, этнически обусловленных способа академического и народного мышления, сосуществующих в нашем многополярном мире.

### Заключение

Итак, восточнославянские племена долгое время существовали в естественных условиях среды. Жители Древней Руси собственным телом (т. е. естественным своим, через «ощущала» и «хотелки» свои) физически соизмеряли вместимость и протяженность окружающего их мира.

Так на территории нашего отечества зародилась и к XIV в. оформилась естественная система русского народного *человекомерия*. Будучи подчиненной квартальной (или восьмеричной) системе счисления, она способствовала прогрессу, соизмеряя окружающий человека мир с естественными размерами его тела (человеческий масштаб). Так постепенно в российском государстве человек превратился в естественное мерило всех вещей, другими словами, в самобытный ходячий набор универсального измерительного инструментария, в ходячую «инструменталку».

Более того, в Российской империи к телу человека и его естественным размерам всегда относились бережно, благодаря чему народная антропометрия (или человекообразный взгляд) была возведена в ранг российских законов и законодательных актов. В результате тело человека и его размеры долгое вре-

мя являлись естественным и универсальным мерилом протяженности (длины), вместимости (объема) и тягости (веса) окружающего его мира.

Следовательно, прародительницей отечественной антропологии является не немецкая и даже не французская антропологические школы, как в этом продолжают меня убеждать коллеги и учебники по антропологии, а старорусская система «человечьих» мер, которая, к сожалению, никогда и никем до сих пор не изучалась.

Однако с проникновением в Россию в конце XIX в. искусственного и единообразного мерила именно **метр** превратился в меру не только всех вещей, но и самого человека. Во многом этому способствовало волевое решение партии и правительства, которое своим Декретом от 14 сентября 1918 г., по сути, навсегда лишило нас скрытого могущества старорусской антропометрической системы, кстати, включающей в себя все связи золотого сечения. С этого момента мы, кажется, навсегда утратили естественный и основополагающий ориентир — отечественный *человеческий масштаб*, который не одно тысячелетие способствовал гармоничному соизмерению продуктов питания, материальной культуры и мира вещей, признанных долгое время служить нашему человеку.

### Литература

1. *Байбурин А. К.* Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л., 1983.
2. *Бунак В. В.* Методика антропометрических исследований. М., 1931.
3. *Бунак В. В.* Антропометрия. М., 1941.
4. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. С-Пб.; М., 1912—1914.
5. История математики с древнейших времен до начала XIX столетия: В 3 т. Т. I / Под ред. А. П. Юшкевича. М., 1970.
6. *Казаченко Б. Н.* Питейные меры традиционных русских напитков // Законодательная и прикладная метрология. 2006. № 2.
7. *Казаченко Б. Н.* Старорусские питейные меры // Законодательная и прикладная метрология. 2006. № 1.
8. *Казаченко Б. Н.* Традиционно русский способ определения вместимости питейных сосудов // Законодательная и прикладная метрология. 2008. № 4.
9. *Казаченко Б. Н.* Человекомерие в государстве российском. Сообщение 1. Народная метрология и/или антропометрия? // Законодательная и прикладная метрология. 2008. № 6.
10. *Каменцева Е. И.* Меры длины первой половины XVIII в. // История СССР. 1962. № 4.
11. *Кузнецов С. К.* Древнерусская метрология. Малмыж-на-Вятке, 1913.
12. *Ле Корбюзье Ш.* Модульор: Опыт соразмерной масштабу человека всеобщей гармоничной системы мер,

применяемой как в архитектуре, так и в механике. М., 1976.

13. *Левин М. Г.* Очерки по истории антропологии в России. М., 1960.
14. Литература Древней Руси: Библиографический словарь // Составитель Л. В. Соколова. М., 1996.
15. Методика морфофизиологических исследований в антропологии. М., 1981.
16. *Миклухо-Маклай Н. Н.* Путешествия. Т. 1—2 / Подготовили к печати И. Н. Винников и А. Б. Пиотровский. М.; Л., 1940—1941.
17. *Олеарий А.* Описание путешествия в Московию. М., 2003.
18. *Плуцер-Сарно А.* Большой словарь мата. Том первый. Спб., 2001.
19. *Рыбаков Б. А.* Архитектурная математика древнерусских зодчих // Советская археология. 1957. № 1.
20. *Рыбаков Б. А.* Мерило новгородского зодчего XIII в. Из истории культуры древней Руси. М., 1984.
21. *Рыбаков Б. А.* Русские системы мер длины XI—XV вв. Советская этнография. 1949. № 1.
22. Учение и хитрости ратного строения пехотных людей, 1647 (цит. по: *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 3. М., 1987).
23. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М., 1987.
24. *Хомяков С. М.* Как измерять людей: Справочник по антропологии. Казань, 1911.
25. *Черняев А. Ф.* Золото Древней Руси. Русская матрица — основа золотых пропорций. М., 1998.

# Cultural and Historical Aspects of Russian Traditional Anthropomeasure

**B. N. Kazachenko**

Ph.D. in Biology, Senior Researcher, Research Institute and Museum of Anthropology of Moscow State University

---

This article is devoted to the history of science in general and to the history of Russia's anthropology, in particular. The aim of this work was to review an Old Russian system of «human» measures from the cultural-historical perspective. In order to capture this phenomenon a new term was introduced — anthropomeasure. The traditional ways of anthropomeasuring definition of the «living» space of the eastern Slavs are shown in the specific examples. Small distances in Russia have always been measured by parts of the human body: «pyad» (span; old Russian measure equals to the distance between stretched thumb and index fingers) (icons); «vershok» (from a Russian word meaning «upper part», a small surplus that originated on the top when pouring the crop, equals to the size of the upper phalanx of the index finger) (eight-vershok bucket); «perst» (finger) (duodenum — in Russian literally «12 fingers intestine»); «lokot» (elbow) (cloth), etc. The measurement of the length of the surrounding physical world was done using the «foot measurements» (parshg), expressed in units of reach — in «sagene» (amplitude of the hands from the fingers on one hand to the fingers on the other hand) or «arshine» (from Turk; equals to the length of the whole arm from the shoulder, or a free foot-step): field (750 sages), verst (from 500 up to 1000 sages). A man interacting with the surrounding habitat thus was a «measure of all things». The social disruptions in France and Russia predetermined the appearance of the meter in our country. Meter quickly became the standard of the individual and science that studies him.

**Keywords:** man, anthropomeasure, measures of Ancient Rus, anthropometry.

## References

1. Baiburin A. K. Zhilishche v obryadah i predstavleniyah vostochnykh slavyan. L., 1983.
2. Bunak V. V. Metodika antropometricheskikh issledovaniy. M., 1931.
3. Bunak V. V. Antropometriya. M., 1941.
4. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: V 4 t. S-Pb.; M., 1912–1914.
5. Istoriya matematiki s drevneishih vremen do nachala XXI stoletiya: V 3 t. T. I / Pod red. A. P. Yushkevicha. M., 1970.
6. Kazachenko B. N. Piteinye mery tradicionnykh russkikh napitkov // Zakonodatel'naya i prikladnaya metrologiya. 2006. № 2.
7. Kazachenko B. N. Starorusskie piteinye mery // Zakonodatel'naya i prikladnaya metrologiya. 2006. № 1.
8. Kazachenko B. N. Tradicionno russkii sposob opredeleniya vmestimosti piteinykh posudin // Zakonodatel'naya i prikladnaya metrologiya. 2008. № 4.
9. Kazachenko B. N. Chelovekomerie v gosudarstve rossiiskom. Soobshenie 1. Narodnaya metrologiya i/ili antropometriya? // Zakonodatel'naya i prikladnaya metrologiya. 2008. № 6.
10. Kamenceva E. I. Mery dliny pervoi poloviny XVIII v. // Istoriya SSSR. 1962. № 4.
11. Kuznetsov S. K. Drevnerusskaya metrologiya. Malmyzhna-Vyatke, 1913.
12. Le Korbyuz'e Sh. Modulor: Opyt sorazmernoi masshtabu cheloveka vseobshei garmonichnoi sistemy mer, primenyaemoy kak v arhitekture, tak i v mehanike. M., 1976.
13. Levin M. G. Ocherki po istorii antropologii v Rossii. M., 1960.
14. Literatura Drevnei Rusi: Biobibliograficheskii slovar' / Sostavitel' L. V. Sokolova. M., 1996.
15. Metodika morfofiziologicheskikh issledovaniy v antropologii. M., 1981.
16. Mikluho-Maklai N. N. Puteshestviya. T. 1–2 / Podgotovili k pečhati I. N. Vinnikov i A. B. Piotrovskii. M.; L., 1940–1941.
17. Olearii A. Opisaniye puteshestviya v Moskoviyu. M., 2003.
18. Plucer-Sarno A. Bol'shoi slovar' mata. Tom pervyi. Spb., 2001.
19. Rybakov B. A. Arhitekturnaya matematika drevnerusskikh zodchih // Sovetskaya etnografiya. 1957. № 1.
20. Rybakov B. A. Merilo novgorodskogo zodchego XIII v. Iz istorii kul'tury drevnei Rusi. M., 1984.
21. Rybakov B. A. Russkie sistemy mer dliny XI–XV vv. Sovetskaya etnografiya. 1949. № 1.
22. Uchenie i hitrosti ratnogo stroeniya pehotnykh lyudei, 1647 (cit. po: Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: V 4 t. T. 3. M., 1987).
23. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: V 4 t. M., 1986.
24. Homjakov S. M. Kak izmeryat' lyudei: Spravochnik po antropologii. Kazan', 1911.
25. Chernyaev A. F. Zoloto Drevnei Rusi. Russkaya matrica — osnova zolotykh proporcii. M., 1998.

## Формирование творческой позиции у старших дошкольников

А. В. Сидорова

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии  
Московского психолого-социального института

В статье изложено исследование, посвященное развитию творческой позиции старших дошкольников при помощи экспериментальной методики по типу креативной подсказки. В основе создания методики — культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Формирующий эксперимент был направлен на выработку творческой позиции у старших дошкольников и приобщение их к культурной норме творчества. Важнейшими аспектами культурной нормы творчества являются созидательность, содержательность и разработанность образа. В эксперименте участвовали дошкольники в возрасте 5–6 лет. Исследование выявило у детей экспериментальной группы значимые изменения по параметрам разработанности и содержательности. Проведенное исследование позволило сделать выводы о применимости формирующего эксперимента для изучения творческой позиции старших дошкольников. Различия между исходным и итоговым уровнями разработки предмета творчества у детей обусловлены постепенным освоением ими позиции субъекта творчества.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, формирующий эксперимент, креативная подсказка, культурные нормы творчества, творческая позиция.

Старший дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом для развития способностей ребенка, связанных в дальнейшем с творческой деятельностью. Развитие творческого воображения создает возможность активно действовать в мире людей, создавать новое и неожиданное, решать сложные задачи (творческие, познавательные, личностные и др.), которые ставит перед человеком жизнь [1–3].

Существенно, что до недавнего времени в психологии преимущественно использовался тестологический подход к исследованию творческой деятельности. Творческие способности субъекта оценивались прежде всего по результату продуктивной деятельности, в то время как ее процесс оставался на втором плане.

Серьезный сдвиг в изучении самого процесса творческой деятельности произошел с появлением метода «креативного поля» Д. Б. Богоявленской (1983). Автор метода в качестве «единицы исследования» творчества предлагает интеллектуальную активность. Как наиболее специфическое проявление интеллектуальной активности Д. Б. Богоявленская выделяет интеллектуальную инициативу, под которой понимается продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого [1; 2]. Другие авторы (В. Н. Дружинин и Н. В. Хазратова) подошли к

анализу творчества как процесса в группе. В ходе игры, сочинения сказки в малых группах дошкольников фиксировались такие важные характеристики творческого процесса, как постановка проблемы, неожиданные модификации сюжета и др. [5].

Мы попытались исследовать развитие детского творчества с опорой на методологические возможности культурно-исторической теории Л. С. Выготского. В этой методологии психическое развитие рассматривается как процесс *вращения в культуру*, который идет благодаря интериоризации идеальных форм, представленных в культуре. Применительно к творчеству эти идеальные формы представляют собой не только образцы прекрасного в искусстве, но также принципы и нормы творческой деятельности.

Одной из таких норм, очевидно, является *созидательность*, понимаемая как создание прекрасного с использованием минимума средств, ничтожно малого по сравнению с результатом творческой деятельности. Такое понимание глубоко укоренено в культуре и отражено во множестве художественных образов, например, литературных. Примерами в детской литературе могут служить создание уникальной куклы из полена, пригодного разве что на растопку печи (К. Коллоди, А. Н. Толстой), или известное стихотворение В. Приходько «Коробка с каран-

дашами»: «В коробке / С карандашами / Горы и океаны... / Гномы и великаны / И кот с большими усами». Известнейшим примером такого понимания творческой созидательности являются строки А. Ахматовой «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда». Другой культурной нормой творчества является *содержательность*. Ребенок воспринимает эту норму с тех пор, как начинает рисовать, поскольку обычным вопросом взрослого человека к ребенку становится: «Что это ты нарисовал?». Культурные нормы творчества этим, очевидно, не исчерпываются, но при планировании нашего исследования именно они были взяты как наиболее существенные.

Наше предположение заключалось в том, что освоение ребенком этих норм и принципов в практической деятельности совместно со взрослым будет содействовать формированию у ребенка *творческой позиции*. Под творческой позицией мы понимали внутреннюю *позицию ребенка как субъекта творческой деятельности*. Основным признаком ее мы считали *принятие ребенком творческого задания как возможности создания нового образа на основе предложенного материала и деятельность ребенка, направленную на создание творческого продукта. Творческая деятельность в этом случае выглядит как движение ребенка по логике предмета, а не по логике задания (т. е. не как формальное выполнение просьбы взрослого)*.

В культурно-исторической психологии одним из основных исследовательских средств является формирующий эксперимент. В нашем исследовании, представляющем собой формирующий эксперимент, дети приобщались к культурной норме творчества в ходе решения ребенком творческой задачи при развивающей помощи со стороны взрослого. В процессе эксперимента развивающая работа была направлена на формирование у детей старшего дошкольного возраста творческой позиции за счет приобщения детей к культурной норме творчества.

Проблемой нашего исследования стала возможность применения формирующего эксперимента для развития творческой позиции у ребенка дошкольного возраста.

При разработке программы исследования мы исходили из предположения, что освоение ребенком культурных норм творчества может расширяться за счет помощи со стороны взрослого, направленной либо на повышение заинтересованности в выполнении творческого задания, либо на разработку материала для создания нового образа. Такие помогающие высказывания взрослого были названы нами *креативными подсказками*. Примером креативной подсказки первого типа, т. е. мотивирующей, может служить следующая: «Попробуй придумать что-нибудь, у тебя наверняка получится!» (пробуждение творческой мотивации, создание необходимого настроения). В качестве примера креативной подсказки второго типа, т. е. направленной на содержательную разработку предмета, можно привести такую: «А есть ли у твоего робота антенна?».

Креативная подсказка, призванная помочь ребенку занять позицию субъекта творчества, выступила в эксперименте как своеобразный стимул, содействующий возникновению у ребенка необходимого внутреннего комфорта при осуществлении продуктивной деятельности. В рамках культурно-исторической теории креативная подсказка также может рассматриваться как опосредствование, т. е. «выстраивание одним человеком ориентировочной основы для действий другого» [8].

Теоретической основой для разработки эксперимента стало также для нас понимание действия как самоорганизующейся, имеющей сложную структуру единицы психической жизни человека, включающей в себя сознательные компоненты в виде целеполагания и рефлексии. Такое понимание действия имеет давнюю традицию и является итогом развития как культурно-исторического, так и деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Мы опирались также и на культурно-историческую трактовку творческого действия, намеченную в работах В. Т. Кудрявцева [6; 7]. По его мнению, в культурно-историческом подходе креативность выступает как атрибут любого развитого и развивающегося человеческого действия. По В. Т. Кудрявцеву, предмет становится для ребенка своего рода «моделью», на которой ребенок одновременно экспериментирует и с социокультурной нормой, и с внутренним миром значимого для него взрослого человека, который олицетворяет эту норму, и с собственными возможностями. Исходя из общепринятого в культурно-исторической психологии понимания развития как процесса вхождения в культуру, необходимо поставить вопрос, что представляют собой действия взрослого, в которых ребенку передается социокультурная норма творческого действия, и каковы проявления взрослого как личности, олицетворяющей норму.

Взрослый в данном случае выступает как посредник, содействующий вхождению ребенка в культуру творческой деятельности. Подсказка взрослого, которая может придать созидательность и содержательность творческому действию ребенка, выступает как опосредствованная культурная норма продуктивной деятельности.

*Объектом* исследования является креативность старших дошкольников. *Предметом* исследования для нас стало влияние развивающей работы, содействующей освоению старшими дошкольниками культурных норм творчества, на возникновение у них творческой позиции.

## Метод

### Участники

В нашем исследовании приняли участие дети 5–6 лет, воспитанники одного из детских садов Москвы, а также их родители. Объем выборки — 268 человек, из которых:

— 22 человека составляют I экспериментальную группу. Это дети 5–6 лет, воспитанники старшей и

подготовительной групп детского сада № 1599 Москвы;

— 31 человек образует II экспериментальную группу. Это дети 5–6 лет, воспитанники старшей и подготовительной групп детского сада № 1599 Москвы;

— 93 человека составляют контрольную группу. Это дети 5–6 лет, воспитанники старшей и подготовительной групп детского сада № 1599 Москвы;

— 122 человека образуют общую группу взрослых. Это родители детей, входящих как в экспериментальную, так и в контрольную группу детей. Из них 53 человека — родители детей из общей экспериментальной группы и 69 человек — родители детей из контрольной группы. Анкетирование взрослых направлено на получение от них экспертных оценок творческого потенциала своих детей (анкета № 1 «Определение интенсивности познавательной потребности» и анкета № 2 «Определение уровня познавательной потребности», автор — В. С. Юркевич).

Как обе экспериментальные, так и контрольная группы детей формировались путем случайного распределения. При статистическом сравнении данных первичной диагностики между всеми тремя группами значимых различий обнаружено не было.

#### Диагностические методики

Для проверки эффективности разработанного нами формирующего эксперимента были выбраны следующие диагностические методики:

1. Методика экспресс-диагностики интеллектуальной сферы (МЭДИС), авторы — И. С. Аверина, Е. И. Щепланова (для детей 6 лет).

2. Методика «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет)», авторы — Е. М. Борисова, Т. Д. Абдурашулова (для детей 5 лет).

3. Авторская модификация методики М. З. Дукаревич «Несуществующее животное».

4. Краткий тест творческого мышления (КТТМ), созданный на основе фигурной формы теста невербальной креативности П. Торренса.

5. Методика диагностики креативности детей В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой «Сочинение сказки» (см.: [5]).

6. Авторская адаптация анкеты № 1 «Определение интенсивности познавательной потребности» В. С. Юркевич для детей 5–6 лет.

7. Авторская адаптация анкеты № 2 «Определение уровня познавательной потребности» В. С. Юркевич для детей 5–6 лет.

Данные методики проводились как с испытуемыми экспериментальных групп до и после проведения эксперимента, так и с испытуемыми контрольной группы до и после проведения эксперимента в экспериментальных группах. Между диагностическими срезами в контрольной группе осуществлялись психологические игры и беседы, не связанные с творчеством.

#### Структура экспериментальной методики

За основу в нашем эксперименте взято творческое задание художника М. Г. Дрезниной, опубликованное в ее книге «Каждый ребенок — художник» [4]. Ребенку предлагается выбрать обрезки цветной бумаги, оставшиеся после вырезания и, приклеив их на лист белой бумаги, дорисовать до какого-то предмета. Данное задание основано на классическом приеме диагностики креативности — дорисовывания до целого (например, по такому же принципу построен тест «Фигурная форма» П. Торренса [14]).

Предварительные наблюдения отчетливо показали, что дети 6 лет в подавляющем большинстве случаев еще не способны к адекватному воплощению своего замысла. С одной стороны, они творят для взрослого: для них важна его оценка. С другой стороны, они еще не в состоянии учесть ряд параметров, позволяющих сделать их творчество понятным для других. Важным шагом на пути развития детского творчества является осознание необходимости донести смысл создаваемого продукта до другого человека и осуществление усилий для достижения этой цели. Это стало одним из отправных пунктов при планировании формирующего эксперимента.

Процесс передачи культурной нормы представляет собой путь от общего к частному. Наиболее полно такое понимание процесса было реализовано в работах В. В. Давыдова о двух видах обобщений в обучении и в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Ребенку сначала дается подсказка обобщенного характера: «Как ты думаешь, что нужно сделать для того, чтобы другой человек понял, что это именно робот, а не букашка...?» И лишь в том случае если культурная норма творчества ребенком освоена еще совсем мало, ему даются конкретизированные подсказки, начиная также от наиболее общих («А что у роботов обычно бывает?») и продолжая более конкретными («А есть ли, например, у твоего робота антенна?») и т. д.

Формирующий эксперимент в обеих экспериментальных группах включал в себя серию обучающих уроков. С I экспериментальной группой обучающий эксперимент проводился индивидуально, а со II — в малых группах. Такое разделение общей экспериментальной группы на две подгруппы имело целью поиск наиболее эффективных способов формирующего влияния. Например, в данном случае нас интересовало, наблюдается ли позитивный эффект работы в малых группах, имеются ли какие-либо особые преимущества использования той или иной формы проведения эксперимента. Кроме того, при индивидуальном проведении формирующего эксперимента заведомо легче осуществить индивидуальный подход и уделить больше внимания личности испытуемого, групповой же вариант существенно сокращает временные затраты в условиях массового обучения.

Для обеих форм проведения эксперимента использовалась одна и та же инструкция: «Посмотри, перед тобой разложены кусочки бумаги (обрезки), оставшиеся после вырезания. Мы обычно выкидыва-

ем их как ненужный мусор, но сегодня они станут у нас главными.

Сейчас возьми два-три обрезка. Посмотри на них внимательно, покрути в руках, приглядишься к ним с разных сторон, потом разложи эти обрезки у себя на листе на небольшом расстоянии друг от друга.

Постарайся располагать эти обрезки красиво на листе, чтобы разные формы не спорили друг с другом. Затем наклейте эти обрезки в таком положении, чтобы между ними оставалось место для подрисовки.

А теперь посмотри: у тебя есть простой карандаш, фломастеры. Попробуй дорисовать эти непонятные фигуры, эти обрезки» [4].

### 1. Индивидуальная форма проведения эксперимента

Нами была разработана система креативных подсказок на основании трех критериев, отражающих культурную норму творчества и наиболее четко проявляющихся в построенной нами в эксперименте деятельности. Эти критерии следующие:

1. Содержательность (связана с разработкой, детализацией предмета творчества). Примеры подсказок: «Что нужно сделать, чтобы другой человек понял, что это живое существо?», «Какая в твоём рисунке погода?», «Чудо-Юдо — это кто? Рыба такая?» и т. п.

2. Созидательность (связана преимущественно с побуждением к действию, с созданием необходимого настроения, с мотивирующей помощью, с преодолением страха перед творчеством). Примеры подсказок: «Что ты будешь делать с этим обрезком?», «Подумай!», «Молодец!», «Мне кажется, что здесь можно еще что-то сделать» и др.

3. Оригинальность (связана с уходом от стандартных, неинтересных, слишком простых, легко напрашивающихся решений, например, полученный ребенок обрезок, очевидно, напоминает цветок — ребенку предлагается поискать и другое решение) [12]. Примеры подсказок: «Что нужно сделать, чтобы твой рисунок стал еще интереснее?», «Что необычного может появиться в твоём рисунке?» и др.

В основу данной системы, как уже отмечалось, положен также принцип «от общего к частному». Чтобы учесть общий объем оказанной ребенку помощи, который свидетельствует об освоении им культурной нормы творческой деятельности, а также о его обучаемости, за каждую подсказку начисляется определенное количество баллов. Начисление баллов основано на наблюдении типичных случаев, а границы между балльными оценками — качественные.

### 2. Групповая форма проведения эксперимента

В ходе групповой работы подсказки предъявлялись индивидуально (как и в индивидуальной форме, по принципу «от общего к частному»), а также могли быть адресованы и группе в целом.

При групповой форме проведения эксперимента, в отличие от индивидуальной, путем начисления баллов оценивается не объем развивающей помощи, а результат деятельности ребенка (продукт).

Критериями оценки детских работ при групповой форме проведения эксперимента были: 1) *разработанность* (баллы за разработанность начисляются аналогично тому, как это делается в методике «КТТМ»); 2) *понятность* (определяется тем, насколько изображенный образ доступен пониманию других людей); 3) *аккуратность* (учитываются характер линий, наличие-отсутствие исправлений, характер обращения с материалами для работы и т. п.); 4) *оригинальность* (рассматривается как уход от легко напрашивающихся решений, как неожиданное решение целого образа или интересная разработка его деталей); 5) *юмор* (баллы за юмор начисляются в том случае, если автор сознательно стремится проявить его в своей работе, и это является уместным; плоский, жестокий, пошлый и глупый «юмор» не принимается); 6) *наличие ошибок* (учитываются ошибки, часто характерные для детских работ, например, изображение предметов прозрачными, ненамеренные искажения симметрии, изображение частей фигуры в разрыве друг от друга и др.).

## Анализ и обсуждение результатов

Для статистического анализа полученных данных нами были выделены три основных параметра (признака), по которым можно было оценивать результаты в диагностических срезах до и после проведения эксперимента, а также результаты и сам процесс деятельности испытуемых в построенной нами экспериментальной методике. Это следующие параметры: 1) *разработанность* (в экспериментальной методике она связана с параметром «содержательность»); 2) *мотивация* (в экспериментальной методике она связана с параметром «созидательность», 3) *оригинальность*. В диагностических методиках данные параметры обозначены их авторами. Например, «разработанность» и «оригинальность» в КТТМ; индекс креативности по мотивационно-личностному критерию в методике В. Н. Дружинина и Н. В. Хазратовой.

При анализе экспериментальных данных были использованы следующие статистические критерии: критерий знаков G; парный критерий T-Вилкоксона; критерий Фишера.

Нами были выявлены статистически значимые различия по параметру «разработанность» относительно диагностических срезов и аналогичному ему параметру «содержательность» относительно формирующего эксперимента в обеих экспериментальных группах (табл. 1, 2). В индивидуальном варианте методики объем развивающей помощи по критерию «содержательность» к пятому уроку снижается, а в групповом варианте оценка качества детских работ по параметру «разработанность» возрастает (см. табл. 2). Это соответствующим образом отразилось и на общей балльной оценке для каждого из вариантов методики.

Следует отметить, что при сравнении двух диагностических срезов по параметру «разработанность» в методике КТТМ статистическая значи-



мость различий во II экспериментальной группе (групповой вариант проведения эксперимента) оказалась выше ( $G_{ЭМП} = 3$  для  $n = 26$ ), чем в I ( $G_{ЭМП} = 3$  для  $n = 18$  — зона значимости на уровне 1 %). Большой развивающий эффект в данном случае, вероятно, можно объяснить позитивным влиянием работы испытуемых в группе: наличием соревновательного мотива, потребностью быть интегрированным в группу, что влечет за собой стремление «быть как все», а следовательно, необходимость соответствовать групповым правилам, быть активным и действовать в течение заданного промежутка времени.

При сравнении данных по двум диагностическим срезам как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели разработанности по методикам «Несуществующее животное», «КТТМ» и «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В. Н. Дружинина и Н. В. Хазратовой существенно улучшились. В I экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне 1 %; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне 1 %; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1 до 5 %. Во II экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне от 1 до

5 %; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне от 1 до 5 %; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1 до 5 %.

При сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели по критерию «содержательность» к 5-му экспериментальному уроку также существенно улучшились. В I экспериментальной группе изменения между 1-м и 5-м экспериментальными уроками значимы на уровне от 1 % до 5 %. Во II экспериментальной группе изменения между 1-м и 5-м экспериментальными уроками значимы на уровне от 1 до 5 %.

В контрольной группе (в которой проводились аналогичные диагностические срезы, а в промежутке между ними — психологические игры и беседы, но не проводился эксперимент) по критерию «разработанность» статистически значимых различий обнаружено не было. Таким образом, полученные в экспериментальных группах результаты можно объяснить влиянием развивающей работы, т. е. проведенной с детьми серии развивающих занятий с использованием креативных подсказок (формирующий эксперимент).

Хочется отдельно отметить результаты, связанные с параметрами беглости и гибкости в методике

Таблица 1

**Изменения показателей разработанности в экспериментальных группах (методики «Несуществующее животное», КТТМ, «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В. Н. Дружинина и Н. В. Хазратовой)**

I экспериментальная группа	Показатели	Значения показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
1-е обследование	Me	1	15,5	0,2
	m	0,95	16,5	0,22
2-е обследование	Me	2	24	0,3
	m	1,73	24,59	0,43
II экспериментальная группа	Показатели	Значения показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
1-е обследование	Me	1	8	0,2
	m	0,74	8,58	0,24
2-е обследование	Me	2	11	0,3
	m	1,45	13,29	0,37

Примечание. Me — медиана, m — среднее арифметическое.

Таблица 2

**Изменения показателей содержательности/разработанности от первого к пятому экспериментальному уроку**

Экспериментальная группа I	Показатели	Значения показателей
	m	25,11
Экспериментальный урок 5	Me	11
	m	10,9
Экспериментальная группа II	Показатели	Значения показателей
	m	11,42
Экспериментальный урок 5	Me	20
	m	20,97

Примечание. Me — медиана, m — среднее арифметическое.

КТТМ, применяемой в диагностических срезах до и после проведения эксперимента. Как известно, параметр беглости определяется в данной методике количеством завершенных и релевантных заданий, а параметр гибкости — количеством разных категорий ответов.

По параметру «беглость» были получены значимые различия в обеих экспериментальных группах, свидетельствующие о повышении беглости во II диагностическом срезе. При сравнении данных двух диагностических срезов по параметру «беглость» в I экспериментальной группе показатели по критерию Фишера находятся в пределах от 1,64 до 2,28, что значимо на уровне от 1 до 5 %; при сравнении соответствующих данных во II экспериментальной группе показатели по статистическому критерию знаков G соответствуют интервалу от 2 до 1 и тоже являются значимыми на уровне 1 %. Это можно объяснить, опять же, влиянием обучения, поскольку формирование творческой позиции предполагает то, что ребенок, заняв ее, становится творцом, способным воплотить свой замысел, довести дело до конца.

По параметру «гибкость» были получены статистически значимые различия только во II экспериментальной группе. При сравнении данных по параметру «гибкость» в I экспериментальной группе показатели по критерию знаков G не являются значимыми; при сравнении данных по параметру «беглость» во II экспериментальной группе показатели по парному T-критерию Вилкоксона находятся в пределах от 163 до 130, что значимо на уровне от 1 до 5 %.

Статистически значимые различия в данном случае можно было бы объяснить влиянием обучения. Но поскольку аналогичные результаты не были получены в I экспериментальной группе, в которой эксперимент проводился индивидуально, то, вероятно, здесь можно говорить в первую очередь о положительном эффекте группы, когда ребенок имеет возможность сравнить свою деятельность с деятельностью себе подобных (тоже детей) и увидеть большее многообразие решений. Это, в свою очередь, могло отразиться в большей изобретательности, в большей динамике образов при повторении КТТМ.

В контрольной группе по параметру «гибкость» была обнаружена характерная тенденция к снижению, т. е. типичными оказались отрицательные сдвиги. Это означает, что у существенной части испытуемых во втором диагностическом срезе результаты по параметру «гибкость» оказались более низкими, чем в первом диагностическом срезе. Вероятно, при некотором увеличении беглости (увеличении количества завершенных заданий) здесь обнаружило себя недостаточное развитие сферы образов-представлений, которое не было заметно при малом количестве релевантных ответов.

По параметру «мотивация/созидательность» нами не было обнаружено статистически значимых изменений ни в одной из групп. Это касается как диагностических срезов (в том числе результатов родительских анкет по определению уровня и интенсивности познавательной потребности ребенка), так и

данных эксперимента. Вероятно, это связано с тем, что мотивация подвержена формирующему влиянию более слабо, чем разработанность. Она тесно связана с целым комплексом эмоциональных, волевых, личностных характеристик, с тонким влиянием микросреды в ходе онтогенеза. Очевидно, чтобы получить важные сдвиги в развитии мотивации, нужна более длительная, кропотливая работа.

Хотя результаты исследования не дают оснований говорить о положительном влиянии формирующего эксперимента на развитие мотивации, мы предполагаем, что в ряде случаев такие положительные изменения могли произойти при увеличении количества экспериментальных уроков. Это может касаться тех случаев, когда недостаток мотивации у ребенка связан не с негативным или безразличным отношением к предложенной деятельности, а со страхом перед творчеством, когда человек боится ошибиться, не знает, с какой стороны подойти к решению творческой задачи. Однако в данном случае необходимо было бы таких детей выделить в отдельную группу, чтобы результаты испытуемых с негативным и безразличным отношением к деятельности не вносили нежелательной интерференции.

Рассмотрим параметр «оригинальность». По этому параметру также не было обнаружено статистически значимых различий ни в одной из групп. Тенденция к снижению по параметру «оригинальность» наблюдалась во II экспериментальной группе во втором диагностическом срезе. Это можно объяснить тем, что в первом диагностическом срезе большая оригинальность достигалась за счет недостатка разработки: ребенок с помощью лишь одной контурной линии мог достраивать изображение, которое не было понятно для других, и присваивал ему название того содержания, которое на самом деле не было выражено графически. Во втором диагностическом срезе под влиянием обучения дети подходили к работе более осознанно. Выделив для себя необходимость разработки, они стремились выбирать более стандартные образы, которые легче, нежели фантастические, отразить в рисунке. Однако по данному параметру тенденция к снижению результатов наблюдается также и в контрольной группе. Возможно, и здесь сыграла свою роль большая осознанность работы, поскольку задание было предъявлено повторно.

При сравнении данных двух экспериментальных групп, как уже было отмечено выше, в повторном диагностическом срезе II экспериментальная группа обнаружила в некоторых случаях большую эффективность по параметрам «беглость» и «разработанность», что, по нашему мнению, объясняется позитивным влиянием работы в группе. И в этом состоит основное различие двух экспериментальных групп. Однако, несмотря на то что статистически не было выявлено преимуществ I экспериментальной группы по сравнению со II, в ходе практической работы мы убедились в следующем:

1) при индивидуальной форме эксперимента легче определить преимущественную зону дефицитности в деятельности испытуемого (недостаток мотивации или недостаток способностей к разработке);

2) индивидуальная работа включает в себе больше возможностей для целенаправленного преодоления основных затруднений, которые испытывает ребенок;

3) индивидуальная работа позволяет более гибко использовать индивидуальные ресурсы испытуемого;

4) индивидуальная работа позволяет более тонко осуществлять диалогический принцип при постановке и разрешении проблем, возникающих в сотворчестве ребенка и взрослого. В данном случае оказывается немаловажным присутствие партнера в решении творческой задачи, что «способствует повышению осознания в решении» [10, с. 126]. Напомним, что в групповом варианте методики каждый ребенок решает свою отдельно взятую задачу, а экспериментатор вынужден делить свое партнерство со всеми участниками группы. Учитывая, что в обеих экспериментальных группах нам удалось наблюдать развивающий эффект, можно говорить о том, что обе формы проведения эксперимента уместно использовать в работе с детьми. По словам А. М. Матюшкина, «различные виды межличностного взаимодействия (кооперация, интеллектуальный конфликт и др.) могут обеспечить развитие продуктивных (творческих) процессов мышления, если они способствуют порождению проблемных ситуаций, стимулируют возможности активного поиска решений, понимания и обоснования найденного решения. При реализации этих условий индивидуальная и групповая эффективность взаимно дополняют друг друга» [10, с. 128].

Основная практическая значимость проведенного нами исследования заключается в создании творчески ориентированной развивающей методики по типу формирующего эксперимента, в ходе проведения которой не только решается ряд актуальных обучающих задач (например, развитие сферы образов-представлений), но и возможно наблюдение самого творческого процесса (обнаружение проблем, поиск решения, практическая реализация, влияние мотивации). Учитывая, что «экспериментатор выступает не только в роли исследователя (то есть наблюдателя), но в активной роли партнера испытуемого» [10, с. 126], можно говорить о том, что созданная нами методика построена в соответствии с пониманием мышления как процесса, диалогического по своей природе, что, в свою очередь, создает соответствующие условия для его развития, в том числе, как процесса творческого [2].

В ходе эксперимента в деятельности старших дошкольников был выделен ряд характерных затруднений и недостатков, которые препятствуют адекватному воплощению и дальнейшему развитию ими своего творческого замысла.

В ряде случаев дети *учитывают лишь отдельные параметры предложенного материала*, например, ориентируются в работе исключительно на цвет или отдельную линию обреза (один из его контуров).

В ходе эксперимента также были замечены и *попытки детей уклониться от выхода из предложенной проблемной ситуации за счет различного типа упрощений*, например, перекрашивания обреза в другой цвет, что дает возможность в дальнейшем изменить его форму и т. п.

Также довольно часто в детских работах встречается так называемый «абстракционизм», когда и без того причудливые по своей форме обреза превращаются в не менее причудливые образы, непонятные другому человеку без необходимых объяснений автора.

Некоторые подсказки были направлены на помощь детям в преодолении недостатков детализации, т. е. недостаточной *разработки предмета творчества*.

Преодоление вышеперечисленных затруднений и недостатков в деятельности ребенка существенно сказывается на продукте его творчества. Оно позволяет детским рисункам становиться понятными для других, а также задает для ребенка такой внутренний критерий творца, как осмысленность, что в целом способствует становлению у него творческой позиции.

На основании качественного анализа и сопоставления полученных в I экспериментальной группе данных нами были выделены типы испытуемых по критерию активности в творчестве:

#### 1. Активный созидатель

Имеет положительный настрой по отношению к деятельности. Внимателен к замечаниям экспериментатора. Самостоятельно и легко осуществляет перенос только что усвоенного принципа с отдельного элемента работы на всю работу в целом («схватывает на лету»). Не боится ошибаться. Отстаивает свою точку зрения на художественное решение.

#### 2. Пассивный созидатель

Позитивно относится к предложенному заданию. Однако робок, постоянно ждет помощи и оценки со стороны экспериментатора. Не проявляет инициативы. Нуждается в подбадривании. Проявляет растерянность и пассивность, встретившись с проблемной ситуацией. Радует своею успеху. Однако обнаруживает свою успешность только через обратную связь от взрослого.

#### 3. Пассивный бездельник

Не проявляет открыто своего негативного отношения к предложенной деятельности. Однако созидательные действия осуществляются только в том случае, если были подробно подсказаны взрослым, от которого также поступило настойчивое требование действовать. Не проявляет признаков активности в поиске. Стремится как можно больше времени провести в бездействии. Легко соглашается с ролью «не понимающего, что нужно делать». С радостью готов завершить работу.

#### 4. Активный бездельник

Демонстрирует свое негативное отношение к деятельности, протестует. Не способен серьезно относиться к предложенному заданию. Каждый поступательный шаг делается при повышенной настойчивости экспериментатора. В ходе работы постоянно отвлекается. Равнодушен к похвале и позитивным оценкам взрослого. Не обнаруживает самостоятельно собственной успешности. Готов с радостью прервать работу в любой момент.

#### 5. Деструктор

Для деструктора характерно большинство характеристик предыдущего типа. Полученные для рабо-

ты материалы не представляют ценности и могут быть легко испорчены (измяты, продырявлены, порваны, испачканы и т. п.) даже после того, как с ними уже были совершены какие-либо созидательные действия. Собственные усилия также не ценятся.

По нашему мнению, позитивное отношение к деятельности создает одно из важнейших условий для проявления созидательной активности. Качественный анализ материалов исследования указывает на больший успех в обучении у детей с позитивным отношением к предложенной деятельности (активный созидатель, пассивный созидатель) по сравнению с негативно настроенными по отношению к творчеству детьми (пассивный бездельник, активный бездельник, деструктор). Из этого можно заключить, что зона ближайшего развития у детей двух первых типов существенно шире, чем у представителей других типов предложенной нами классификации.

#### **Основные выводы исследования состоят в следующем.**

1. Формирующий эксперимент действительно возможно использовать для содействия развитию творческой позиции ребенка.

2. Освоение ребенком культурных норм творчества составляет основу для развития творческой позиции (позиции субъекта творчества). Преимущественно это касается такой нормы, как «созидательность» (разработка, детализация предмета творчества). Для нашего исследования это было особенно существенно, поскольку для многих детей в начале эксперимента была характерна неспособность к адекватному выражению содержания своей идеи в творческом продукте, что делало этот продукт не доступным для понимания другими. Отчасти это связано с типичной для дошкольного возраста слабостью сферы образов-представлений. Можно сказать, что формирующий эксперимент содействовал развитию у детей сферы образов-представлений. Существенно, что основным средством такой развивающей работы в нашем исследовании были креативные подсказки, либо мотивирующие к творчеству, либо направленные на содержательную разработку предмета творчества.

3. Различия между исходным и итоговым уровнями возможностей разработки предмета творчества у детей обусловлены постепенным освоением культурных норм творчества. В данном случае на первый план выступила такая норма творчества как содержательность (разработка предмета творчества, осмысленность в созидании), или осмысленность.

4. Наименьшему развивающему влиянию в ходе формирующего эксперимента оказались подвержены такие параметры творчества, как мотивация и оригинальность. Возможно, более серьезные сдвиги в развитии этих качеств у детей могут произойти при увеличении количества обучающих занятий, поскольку созданная нами методика не имеет ограничений в количестве формирующих занятий: в со-

творчестве ребенка и взрослого всякий раз решается новая творческая задача.

5. Обе формы проведения эксперимента, индивидуальная и групповая, показали свою развивающую эффективность относительно способности ребенка к разработке предмета творчества. Следовательно, обе они могут использоваться в развивающей работе с детьми. Индивидуальная форма пригодится в тех случаях, когда речь идет о развивающей помощи конкретному ребенку со слаборазвитой, по сравнению со сверстниками, сферой образов-представлений, имеющему проблемы, связанные с застенчивостью: страх перед творчеством, боязнь самовыражения и т. п. Групповой вариант эффективен в тех случаях, когда к данной развивающей работе хочется приобщить большее число детей с целью развития у них сферы образов-представлений, творческой фантазии, творческой инициативы.

6. Созданная нами развивающая методика позволяет наблюдать сам процесс создания ребенком творческого продукта, поскольку подсказки взрослого, предъявляемые ребенку по принципу «от общего к частному», не давая готового решения, способны подготовить его к обнаружению проблем и противоречий, указать ему направления поиска возможных решений, побудить к поиску, к созиданию и в конечном счете к самостоятельному осмыслению осуществляемой деятельности. Такое гибкое реагирование экспериментатора на затруднения испытуемого в процессе решения творческой задачи действует в логике развития мыслительного акта как процесса творческого по своей сути (обнаружение и постановка проблемы, поиск и нахождение решения), развивающегося по принципу диалога (обмена мнениями, партнерства в рассуждении и осмыслении).

7. На основании качественного анализа результатов и данных психологического наблюдения нами была создана типология испытуемых по критерию активности в творчестве. Отнесение испытуемого к тому или иному типу позволяет более четко определить зону дефицитности в его деятельности (например, недостаток мотивации или недостаток разработки) и осознанно определить направление дальнейшей индивидуальной работы с ним в ходе формирующего эксперимента.

#### **Практические рекомендации по использованию методики**

Созданная нами методика может использоваться для развития сферы образов-представлений, мышления, творческих и исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста. Методикой можно дополнять также меры для коррекции застенчивости и других эмоционально-личностных проблем у детей 5–6 лет. Данной методикой может воспользоваться любой психолог, имеющий опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста и обладающий хорошими навыками психологического наблюдения.

*Литература*

1. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов на Дону, 1983.
2. *Богоявленская Д. Б.* Пути к творчеству // Педагогика и психология. 1981. № 10.
3. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
4. *Дрезнина М. Г.* Каждый ребенок — художник: Обучение дошкольников рисованию. М., 2003.
5. *Дружинин В. Н., Хазратова Н. В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4.
6. *Ермолаева М. В.* Практическая психология детского творчества. М., 2001.
7. *Кудрявцев В. Т.* Феномен креативности действия с позиций культурно-исторического подхода // <http://www.tovievich.ru/book/8/297/1.htm>
8. *Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К.* Предметность творческой деятельности // <http://www.tovievich.ru/book/8/238/1.htm>.
9. *Лосева А. А.* Психологическая диагностика одаренности. М., 2004.
10. *Матюшкин А. М.* Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2.
11. *Телегина Э. Д., Гагай В. В.* Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. 2003. № 2.
12. *Эльконин Д. Б., Эльконина Л. И.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.
13. *Torrance E. P.* The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R. J. (ed.) Cambridge, 1988.
14. *Torrance E. P.* Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965.

## Development of Creative Position in Senior Preschoolers

A. V. Sidorova

PhD Student, Chair of Educational Psychology, Psychology Department, Moscow Psychological and Social Institute

The article describes a study on the development of a creative position in senior preschool children using an experimental technique akin to creative tip technique. The cultural-historical theory of L. S. Vygotsky serves as the basis of this technique development. The formation experiment was aimed at facilitating the development of a creative position in older preschoolers and their involvement in the cultural norm of creativity. The most important aspects of the cultural creativity norm are its creativity, content-richness and image development. Preschool children aged 5–6 years participated in the experiment. Results indicate that children in the experimental group had significant changes in the parameters of image development and content-richness. The study shows the applicability of the formation experiment design for research in creative position of senior preschoolers. The differences between the initial and final development levels of the creativity object in children result from gradual mastering of the creativity position.

**Keywords:** cultural-historical approach, formation experiment, creative tip, cultural norms of creativity, creative position.

### References

1. *Bogoyavlenskaya D. B.* Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva. Rostov na Donu, 1983.
2. *Bogoyavlenskaya D. B.* Puti k tvorchestvu // Pedagogika i psihologiya. 1981. № 10.
3. *Brushlinskii A. V.* Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie. M., 1996.
4. *Dreznina M. G.* Kazhdyi rebenok — hudozhnik: Obuchenie doshkol'nikov risovaniyu. M., 2003.
5. *Druzhinin V. N., Hazratova N. V.* Eksperimental'noe issledovanie formiruyushhego vliyaniya mikrosredy na kreativnost' // Psihologicheskii zhurnal. 1994. № 4.
6. *Ermolaeva M. V.* Prakticheskaya psihologiya detskogo tvorchestva. M., 2001.
7. *Kudryavcev V. T.* Fenomen kreativnosti deistviya s pozicii kul'turno-istoricheskogo podhoda // <http://www.tovievich.ru/book/8/297/1.htm>.
8. *Kudryavcev V. T., Urazaliev G. K.* Predmetnost' tvorcheskoi deyatel'nosti // <http://www.tovievich.ru/book/8/238/1.htm>.
9. *Loseva A. A.* Psihologicheskaya diagnostika odarennosti. M., 2004.
10. *Matyushkin A. M.* Myshlenie kak produktivnyi process sovmestnogo resheniya problemnykh situatsii // Psihologicheskii zhurnal. 2008. T. 29. № 2.
11. *Telegina E. D., Gagay V. V.* Kognitivno-lichnostnye konstrukty razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov // Mir psihologii. 2003. № 2.
12. *El'konin D. B., El'koninova L. I.* Znakovoe oposredstvovanie, volshebnyaya skazka i sub'ektnost' deistviya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1993. № 2.
13. *Torrance E. P.* The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R. J. (ed.) Cambridge, 1988.
14. *Torrance E. P.* Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965.

# О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии

Т. Е. Чернокова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии  
Северодвинского филиала Поморского государственного университета

---

Представлен анализ литературы по проблеме метакогнитивного развития дошкольников. Проанализированы представления о метапознании, изложенные в работах основоположника метакогнитивной психологии Дж. Флейвелла, в современной психологической литературе, сформулировано авторское определение метапознания. Дано теоретическое обоснование возможностей метакогнитивного развития детей дошкольного возраста в рамках культурно-исторической теории. Впервые показано, что предпосылки метакогнитивных функций складываются в дошкольном возрасте и специально организованное обучение может способствовать метакогнитивному развитию детей. Сформулирована гипотеза о целенаправленном формировании метакогнитивных функций у дошкольников посредством освоения детьми диалектических средств и умственных действий.

**Ключевые слова:** метапознание, формирование метакогнитивных процессов, дети дошкольного возраста, средства саморегуляции познавательной деятельности дошкольников.

---

В современной психологии значительное место занимают исследования метакогнитивных процессов. В отличие от традиционно изучавшихся когнитивных процессов, роль которых заключается в переработке информации, метакогнитивные процессы отвечают за саморегуляцию интеллектуальной деятельности.

Наблюдения практиков и экспериментальные исследования показывают, что трудности освоения школьных программ часто встречаются у учащихся, демонстрирующих достаточно высокий уровень интеллектуальных способностей. Трудности обучения этих детей обусловлены их неспособностью к саморегуляции деятельности. Вышесказанное обуславливает необходимость исследования возможностей формирования метакогнитивных процессов в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах.

Понятие метапознания ввел в психологию Дж. Флейвелл [13–15], однако основная проблематика метакогнитивной психологии была по существу обозначена в культурно-исторической теории Л. С. Выготского [1–3]. Согласно этой теории, все высшие психические функции являются «процессами овладения нашими собственными реакциями», а характеристики, даваемые Л. С. Выготским этим психическим процессам, могут быть отнесены к метакогнициям, описанным Дж. Флейвеллом.

Дж. Флейвелл определил метакогнитивные процессы как систему знаний человека об особенностях собственной познавательной сферы и способах ее контроля [14]. Исследователь выделил четыре компонента метапознания: метакогнитивные знания, опыт, цели и стратегии. Первые два компонента

представляют собой рефлексивные образования, благодаря которым человеческий интеллект приобретает некоторое новое качество, названное Дж. Флейвеллом «когнитивным мониторингом». Это качество определяется автором как способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности. Метакогнитивные знания и опыт могут активизировать стратегии, направленные на два типа целей — когнитивные и метакогнитивные. Первые направлены на прямую познавательную цель, вторые — на метакогнитивную цель (оценка и коррекция полученного знания). Когнитивные стратегии призваны осуществлять познавательный процесс, метакогнитивные стратегии — контролировать его [15]. Таким образом, Дж. Флейвелл акцентирует контролирующую функцию метакогнитивных процессов и особое значение придает рефлексии.

В психологической литературе высказывается и другая точка зрения о природе и функциях метапознания. В работах Р. Стернберга, Д. Шартье и Э. Лорера, Ю. К. Корнилова, М. А. Холодной метапознание рассматривается более широко. Авторы считают основной особенностью метакогнитивных процессов то, что они регулируют протекание собственно когнитивных процессов.

В «триархической теории интеллекта» Р. Стернберга интеллектуальная деятельность рассматривается в рамках традиции информационного подхода, т. е. как система процессов (компонентов), отвечающих за переработку информации. К этим компонентам автор относит не только когнитивные процессы (восприятие, сохранение, преобразование и исполь-

зование информации), но и метакогнитивные процессы регуляции интеллектуальной деятельности, такие, как планирование, прослеживание хода решения, выбор формы презентации задачи, сознательное распределение внимания, организация обратной связи и т. д. [16; 17].

Наиболее общее определение метакогниций дают Д. Шартье и Э. Лоарер. Они считают основным критерием различения когнитивных и метакогнитивных процессов их объект. Авторы пишут: «Для нас то, что разделяет познание и метапознание, является не столько осознанием, сколько, по большей части, природой объекта познания. Когнитивные процессы приложимы к объектам в широком смысле, а метакогнитивные процессы применяются к когнитивным процессам» [12, с. 202]. Сходную позицию занимает Ю. К. Корнилов, который пишет: «...всякая когниция имеет механизмы ее употребления, включения в соответствующую ей деятельность» [8, с. 196].

Оригинальная точка зрения высказывается в работах М. А. Холодной. Рассматривая проблему устройства интеллектуальной сферы («ментального опыта»), автор выделяет особый компонент — «метакогнитивный опыт». Этот вид «опыта» включает в себя структуры, позволяющие осуществлять регуляцию процесса переработки информации. Непроизвольную интеллектуальную регуляцию, по мнению автора, обеспечивают когнитивные стили. Произвольную, сознательную организацию человеком собственной интеллектуальной активности обеспечивают способности планировать, предвосхищать, оценивать, притормаживать собственную интеллектуальную активность, выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения. Также в «метакогнитивный опыт» М. А. Холодная включает метакогнитивную осведомленность — «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах» [11, с. 211], и открытую познавательную позицию (вариативность субъективных способов восприятия и осмысления событий).

В отечественной психологии процессам саморегуляции наибольшее внимание уделяется в структурно-функциональном подходе, разрабатываемом под руководством О. А. Конопкина. Обобщив исследования отечественных психологов, О. А. Конопкин определяет саморегуляцию произвольной активности человека как «системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности» [9, с. 35]. В работах О. А. Конопкина и В. И. Моросановой выделяются функциональные звенья саморегулирования: планирование целей, моделирование условий, программирование действий, оценивание и коррекция результатов деятельности. С нашей точки зрения, если эти компоненты регулируют познавательную деятельность, их можно назвать метакогнитивными функциями.

Обобщив вышесказанное, мы *определяем метапознание как систему психических процессов, обеспечивающих саморегуляцию познавательной деятельности*. В структуру метапознания мы включаем це-

леполагание, моделирование условий, программирование и контроль действий, направленных на достижение поставленных познавательных целей.

Несмотря на различия во взглядах, все исследователи подчеркивают значение метакогнитивных процессов, указывая, что высокоинтеллектуальные люди имеют не столько более сформированные механизмы переработки информации, сколько более совершенные механизмы регуляции наличных интеллектуальных ресурсов. Поэтому в работах Дж. Флейвелла, Р. Стернберга и других исследователей особое значение придается метакогнитивному развитию детей. Дж. Флейвелл подчеркивает, что когнитивное развитие заключается не только в реализации перцептивных, мнемических и мыслительных способностей, но и в развитии функции метапознания — умения эти способности применять [13]. Однако механизмы метакогнитивного развития детей в его работах не раскрываются.

Особо следует подчеркнуть, что Дж. Флейвелл и его последователи (А. Brown, М. Reid и др.) акцентируют рефлексивную природу метакогнитивных процессов и поэтому отрицают возможности формирования метакогнитивных процессов у детей дошкольного возраста. Р. Стернберг, Д. Шартье, Э. Лоарер, М. А. Холодная выделяют неосознаваемые компоненты саморегуляции интеллектуальной деятельности, но особенности метакогнитивного развития детей дошкольного возраста они не изучали.

Продуктивный путь исследования метакогнитивного развития детей, на наш взгляд, предлагается в культурно-исторической психологии.

В работах Л. С. Выготского указывается, что развитие способности человека к регуляции собственной деятельности связано с освоением культурных средств. Он пишет: «...ключ к овладению поведением заключается в овладении стимулами» [3, с. 278]. Искусственно созданные стимулы-средства, используемые человеком для управления своим поведением, Л. С. Выготский называет знаками: «Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак» [3, с. 78]. Поэтому центральное место в теории Л. С. Выготского занимает проблема освоения ребенком культурных средств. Согласно закону, сформулированному автором культурно-исторической теории, «...всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды — сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения» [1, с. 115]. Описывая динамику овладения ребенком речью как средством организации собственного поведения, Л. С. Выготский ссылается на работы П. Жане: «Слово первоначально было командой для других, потом прошло сложную историю... и лишь постепенно отделилось от действия. По Жане слово всегда есть команда, потому-то оно и является средством овладения поведением... Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализованного поведения

самой личности» [3, с. 142]. Благодаря использованию речи, психические функции приобретают такие качества, как осознанность и произвольность. Наряду с речью, важную роль в саморегуляции играют и другие культурные средства: «человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает с мысленными моделями» [3, с. 124]. Все эти культурные средства, являясь первоначально внешними, социальными, независимыми от индивидуального сознания, усваиваются субъектом, интериоризируются, обеспечивая тем самым «авторегуляцию» поведения.

Важнейшее значение в становлении способности к саморегуляции имеет изменение структуры сознания ребенка. По Л. С. Выготскому, процесс развития «заключается не в том, что внутри каждой функции происходит изменение, но главным образом в том, что изменяется первоначальная связь между этими функциями» [1, с. 110]. Пока в сознании ребенка доминирует аффективное восприятие, возможно только внешнее управление его деятельностью. В процессе развития благодаря освоению культурных средств ведущую роль в сознании начинает играть речевое мышление. Оно становится «функцией, которая перестраивает и изменяет другие психологические процессы» [там же, с. 120]. Роль мышления заключается в том, что оно «приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности... начинает действовать сознательно, логически» [2, с. 415]. Приведем несколько примеров. «Сущность изменения, быстрого и мощного подъема в развитии памяти заключается в том, что память становится активной, волевой, что ребенок овладевает своей памятью, что он от инстинктивной, механической памяти переходит к запоминанию, основанному на интеллектуальных функциях, и вырабатывает волевою память» [3, с. 246]. «В процессе детского развития возникает связь функции восприятия с функциями эйдетической памяти... функцией наглядного мышления...» [2, с. 379]. «Мы отмечаем чрезвычайную близость процессов мышления и процессов воображения.... Так же как в развитии детского мышления, в развитии воображения основной переломный пункт совпадает с появлением речи» [там же, с. 452].

Согласно теории Л. С. Выготского, саморегуляция деятельности может осуществляться только тогда, когда ребенок переходит к речевому мышлению, «как только пытается словесно сформулировать, что он должен сделать и что перед ним происходит» [3, с. 265]. Включение в интеллектуальную деятельность предварительного словесного решения дает субъекту ряд преимуществ: оно позволяет ребенку поставить цель своей деятельности, выделить существенные и отвлечься от несущественных условий ситуации, обеспечивает возможность построения разных способов решения и выбора наиболее оптимального из них, кроме того, речь позволяет контролировать познавательный процесс.

Таким образом, в работах Л. С. Выготского указывается, что благодаря освоению культурных

средств познавательная деятельность ребенка (перцептивная, мнемическая, имажитивная) становится целенаправленной, организованной, контролируемой. В нашей терминологии в нее включены метакогнитивные процессы целеполагания, моделирования условий, программирования и контроля познавательных действий.

Формирование способности к саморегуляции деятельности Л. С. Выготский относит к подростковому возрасту. В работах его последователей рассматриваются возможности формирования этой способности в более ранних возрастах.

В теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова утверждаются возможности формирования качеств, составляющих основу организации учащимся собственной познавательной деятельности, в младшем школьном возрасте. В. В. Давыдов подчеркивает, что полноценная учебная деятельность выполняется «субъектом, обладающим такими качествами, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность и др.» [6, с. 237]. По сути, автор говорит о метакогнициях. Становление этих качеств он связывает с формированием основных новообразований учебной деятельности: рефлексии, анализа, планирования. Рефлексия, по В. В. Давыдову, — это отличительная особенность теоретического, разумного мышления, «благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий» [6, с. 69]. Согласно концепции Дж. Флейвелла, рефлексия обеспечивает метакогнитивную осведомленность, которая предполагает: 1) знание своих индивидуальных интеллектуальных качеств (особенностей собственной памяти, мышления, предпочитаемых способов постановки и решения проблем и т. д.); 2) умение оценивать свои индивидуальные интеллектуальные качества; 3) готовность использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта [14].

Анализ рассматривается В. В. Давыдовым как мыслительное действие, направленное «на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения от приходящих и частных его особенностей» [6, с. 384]. Планирование, по мнению автора, «заключается в поиске и построении системы возможных действий, соответствующих главным условиям задачи» [6, с. 328]. Эта функция рассматривается В. В. Давыдовым как одна из главных поисково-опробующих функций психики человека, которая включает целеполагание и программирование действий.

Особое значение в теории развивающего обучения придается формированию у детей способности к самоконтролю. Контроль рассматривается В. В. Давыдовым как учебное действие, которое «заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи» [6, с. 163]. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Вышеописанные новообразования учебной деятельности обеспечивают саморегуляцию интеллектуальной деятельности, т. е., по нашему определению



нию, являются метакогнитивными процессами. Согласно теории Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в условиях развивающего обучения эти процессы могут быть освоены младшими школьниками.

В теории поэтапного формирования умственных действий процессам, обеспечивающим саморегуляцию познавательной деятельности, также уделяется значительное внимание. В работах П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, Н. Ф. Талызиной и других осуществление любого действия делится на два неравнозначных этапа: формирования (становления) действия и его исполнения. Основное содержание первого этапа — формирование ориентировочной (регуляторной) основы действия, которая понимается как система представлений человека об условиях, цели, плане и средствах осуществления предстоящего действия. В ходе исполнения действия происходит «подгонка, конкретизация» и прочие несущественные поправки регуляторной основы. Поэтому важнейшей задачей обучения авторы считают вооружение детей таким методом анализа, который позволил бы им самостоятельно составлять полную ориентировочную основу действия [4]. Ориентировочная основа действия, по сути, выполняет такие функции метапознания как целеполагание, анализ условий и выбор или построение собственно когнитивных средств. Контроль человека за ходом собственной интеллектуальной деятельности П. Я. Гальперин связывал с деятельностью внимания. Автор выделял два вида контроля: первый вид — процесс контроля, выполняемый как развернутая предметная деятельность, второй вид — превращение действий контроля в умственные и сокращенные (это процесс внимания) [5].

Исследования, проведенные в традиции культурно-исторической теории, позволяют значительно расширить возрастные границы метакогнитивного развития детей. Они указывают на возможность целенаправленного формирования метакогнитивных функций в процессе обучения младших школьников. Однако вопрос о метакогнитивном развитии дошкольников остается мало изученным в современной психологии.

Описывая онтогенез способности к саморегуляции, сам Л. С. Выготский отмечал, что предпосылки функции планирования возникают уже в дошкольном возрасте. Он писал: «Сначала, как правило, ребенок действует, потом говорит, и его слова являются как бы результатом практического решения задачи... постепенно, приблизительно на грани 4—5 лет ребенок переходит к одновременному действию речи и мышления... речь появляется в виде эгоцентрической речи... Наконец, приблизительно в школьном возрасте ребенок начинает планировать в речи нужное действие и лишь вслед за этим выполняет операцию» [3, с. 268]. В качестве примера Л. С. Выготский рассматривает динамику изобразительной деятельности ребенка: «Маленький ребенок обычно раньше рисует, потом говорит; на следующей стадии ребенок говорит о том, что он рисует, сначала по частям; наконец, формируется последняя стадия: ребенок раньше говорит, что нарисует, потом рисует»

[3, с. 268]. Приведенный пример показывает, что речевое планирование возможно уже в дошкольном возрасте. Вместе с тем напомним, что и сам Л. С. Выготский и его последователи отмечают, что в дошкольном возрасте регуляторная функция речи находится в стадии становления.

Развивая идеи Л. С. Выготского об опосредованной природе высших психических функций, А. В. Запорожец и Л. А. Венгер выявили особые образные культурные средства и экспериментально доказали, что первые формы опосредованных познавательных процессов, характеризующиеся использованием внешних средств в индивидуальной познавательной деятельности ребенка, складываются уже в дошкольном возрасте [10, с. 214].

Универсальным средством организации познавательной деятельности дошкольников А. В. Запорожец и Л. А. Венгер считают наглядные модели. Наглядные модели определяются авторами как «специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях явлений действительности... средства ориентирования действий, обобщения, планирования и контроля» (курсив мой — Т. Ч.) [там же, с. 12]. Коллективом лаборатории Л. А. Венгера было доказано, что дошкольники способны к планированию конструктивной деятельности: могут рассказать о замысле будущей постройки, начертить детализированную схему, учитывая условия задачи, способны использовать наглядные модели в качестве планов пересказов и собственных сочинений и т. д. [10]. Таким образом, эти исследования свидетельствуют о возможностях дошкольников самостоятельно регулировать практическую и, что особенно важно, познавательную и творческую деятельность посредством особых образных культурных средств.

Следует отметить, что эти возможности еще весьма ограничены. В школьном возрасте метакогнитивные функции основаны на рефлексии, обеспечиваются теоретическим мышлением и связанными с ним функциями. Специфика метапознания дошкольников заключается в том, что оно, во-первых, не основано на рефлексии, во-вторых, осуществляется в этом возрасте за счет образных форм познания. Образное мышление и воображение позволяют ребенку «оторваться» от воспринимаемой ситуации, прогнозировать возможные результаты собственной деятельности, выделять условия и средства достижения своих целей, планировать пути их достижения и контролировать этот процесс.

С нашей точки зрения, широкие перспективы в изучении проблемы метакогнитивного развития дошкольников открывает структурно-диалектический подход (Н. Е. Веракса, И. Б. Шиян, Е. Е. Крашенинников и др.). В работах Н. Е. Вераксы выделены образные средства диалектического мышления, доступные дошкольникам: комплексные и циклические представления, а также диалектические умственные действия, которые позволяют осуществлять диалектические преобразования [7]. Полагаю, что эти средства могут обеспечивать решение не только когнитивных, но и метакогнитивных задач.

Структурно-диалектический подход позволяет снизить возрастные ограничения и открывает возможности развития у дошкольников метакогнитивных процессов путем формирования у них диалектических действий, посредством которых осуществляется целеполагание, моделирование условий, программирование собственной деятельности и контроль за ней.

Планирование целей деятельности есть построение «образа желаемого результата» — комплексного представления, который, по сути, является противоположным реальной ситуации. Такое преобразование образа настоящего в собственную противоположность достигается посредством диалектических действий превращения, объединения, опосредования.

Моделирование условий деятельности можно рассматривать как анализ, направленный на установление в ситуации отношений противоположности (вычленение наиболее существенных для деятельности субъективных и объективных ресурсов и ограничений). Такой анализ осуществляется с помощью действия объединения.

Процесс программирования действий направлен на построение вариантов достижения поставленных целей. Программа действий — воображаемая последовательность шагов, циклическое представление, в котором каждый последующий шаг представляет собой последовательное превращение образа реальности в образ желаемого, при этом каждый шаг включает в себя свойства и реального, и желаемого, являющиеся результатом диалектического действия сериации.

Если ситуация предполагает несколько возможных вариантов развития, то в процессе моделирования вычленяется несколько пар противоположных условий и, следовательно, в результате программирования продуцируется несколько вариантов про-

грамм действий. Переход от построения одной программы к построению другой осуществляется посредством действия смены альтернативы.

Контроль деятельности, по сути, есть соотнесение образа желаемого результата и результатов собственных действий, которые также являются противоположностями. Такое соотнесение происходит с помощью действия объединения.

Мы полагаем, что формирование у дошкольников диалектических действий и включение их в решение метакогнитивных задач (проблемных ситуаций с неопределенными целями, условиями и средствами их достижения) будет способствовать развитию у детей метакогнитивных функций: целеполагания, моделирования условий, программирования и контроля познавательной деятельности.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что процессам, оказавшимся предметом исследования концепции metacognition, в отечественной психологии уделялось значительное внимание. При этом если в зарубежной психологии отрицаются возможности формирования процессов саморегуляции познавательной деятельности у дошкольников, то в культурно-исторической теории содержатся идеи, дающие основания к изучению этого вопроса.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского о том, что саморегуляция поведения человека осуществляется при помощи специально созданных культурных средств, которые присваиваются ребенком в процессе взаимодействия с окружающими, можно утверждать, что решение проблемы формирования метакогнитивных процессов заключается в смещении акцента с фиксации актуальных возможностей детей дошкольного возраста к поиску средств саморегуляции познавательной деятельности, соответствующих их потенциальным возможностям.

## Литература

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
2. *Выготский Л. С.* Там же. Т. 2. М., 1982.
3. *Выготский Л. С.* Там же. Т. 3. М., 1982.
4. *Гальперин П. Я.* Обучение и умственное развитие в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. Ч. 1. Предмет и методы возрастной психологии / Ред.-сост. О. А. Карабанова, А. И. Подольский, Г. В. Бурменская. М., 1999.
5. *Гальперин П. Я.* К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея, В. Я. Романова. М., 1976.
6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Диалектическое обучение / Под ред. Н. Е. Вераксы, И. Б. Шияна. М., 2005.
8. *Корнилов Ю. К.* О различиях метакогниций учебной и профессиональной деятельности // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. М., 1997.
9. *Моросанова В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986.
11. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск; М., 1997.
12. *Шартье Д., Лоарер Э.* Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. М., 1997.
13. *Flavell J. H.* Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale / Ed. by L. B. Resnick. N. Y., 1976.
14. *Flavell J. H.* Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry // Amer. Psychologist. 1979. V. 34. Metacognition: core readings / Ed. by T. O. Nelson. Allyn and Bacon, 1992.
15. *Sternberg R. J.* Human intelligence: The model is the message // Science. 1985. V. 230.
16. *Sternberg R. J.* The triarchic mind: A new theory of human intelligence. N. Y., 1988.

# On the Possibilities of Metacognitive Functions Development in Children of Preschool Age from the Cultural-Historical Psychology Perspective

**T. E. Chernokova**

PhD in Psychology, Assistant Professor, Chair of Psychology and Psychophysiology,  
Severodvinsk branch of Pomor State University

The analysis of literature on the problem of metacognitive development of preschoolers is presented. The ideas on metacognition presented in the works of J. Flavell the founder of metacognitive psychology and in modern psychological literature are analyzed; the author's definition of metacognition is presented. The theoretical justification of the metacognitive development of preschool children in the cultural-historical theory framework is given. For the first time it is shown that the preconditions of the metacognitive functions are formed in the preschool years and a specially organized training can contribute to the metacognitive development of children. The hypothesis of the possibilities of focused metacognitive functions formation in preschool children by the means of mastering the dialectical tools and mental activities is formulated.

**Keywords:** metacognition, development of metacognitive processes, pre-school children, the means of self-regulation of cognitive activity of preschoolers.

## References

1. *Vygotskii L. S.* *Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.*
2. *Vygotskii L. S.* *Tam zhe. T. 2. M., 1982.*
3. *Vygotskii L. S.* *Tam zhe. T. 3. M., 1982.*
4. *Gal'perin P. Ya.* *Obuchenie i umstvennoe razvitie v det'skom vozraste // Hrestomatiya po vozrastnoi psihologii. Ch. 1. Predmet i metody vozrastnoi psihologii / Red.-sost. O. A. Karabanova, A. I. Podol'skii, G. V. Burmenskaya. M., 1999.*
5. *Gal'perin P. Ya.* *K probleme vnimaniya // Hrestomatiya po vnimaniyu / Pod red. A. N. Leont'eva, A. A. Puzyreya, V. Ya. Romanova. M., 1976.*
6. *Davydov V. V.* *Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.*
7. *Dialekticheskoe obuchenie / Pod red. N. E. Veraksky, I. B. Shiyana. M., 2005.*
8. *Kornilov Yu. K.* *O razlichnykh metakognicii uchebnoi i professional'noi deyatel'nosti // Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy / Pod red. T. Galkinoy i E. Loarera. M., 1997.*
9. *Morosanova V. I.* *Individual'nyi stil' samoregulyacii: fenomen, struktura i funkcii v proizvol'noi aktivnosti cheloveka. M., 2001.*
10. *Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v processe doskol'nogo vospitaniya / Pod red. L. A. Vengera. M., 1986.*
11. *Holodnaya M. A.* *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk; M., 1997.*
12. *Shart'e D., Loarer E.* *Obuchenie i perenos kognitivnykh i metakognitivnykh strategii // Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy / Pod red. T. Galkinoy i E. Loarera. M., 1997.*
13. *Flavell J. H.* *Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale / Ed. by L. B. Resnick. N. Y., 1976.*
14. *Flavell J. H.* *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry // Amer. Psychologist. 1979. V. 34. Metacognition: core readings / Ed. by T. O. Nelson. Allyn and Bacon, 1992.*
15. *Sternberg R. J.* *Human intelligence: The model is the message // Science. 1985. V. 230.*
16. *Sternberg R. J.* *The triarchic mind: A new theory of human intelligence. N. Y., 1988.*

## Вопросы применения знакового и символического отражения в спорте\*

А. Н. Веракса

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Статья посвящена анализу исследований процесса символизации в спортивной деятельности. Многие исследователи (Б. Бриттон, Дж. Ван Раалте, Л. Харди и др.) отмечают, что в своей профессиональной деятельности спортсмены сталкиваются с ситуацией неопределенности (с ситуацией дефицита средств, модели поведения и т. д.). Автор показывает, что особенность употребления символа, в отличие от знака, связана прежде всего с появлением ситуаций такого типа. На основании анализа экспериментальных данных сделан вывод, что символизация в спортивной деятельности реализует две функции: познавательную и эмоциональную. Символический образ в ситуации неопределенности позволяет зафиксировать связанное с ней напряжение за счет его переноса в символический план. Поскольку символический образ не имеет однозначной интерпретации, одним из его свойств является эмоциональная напряженность в силу расхождения между реальной ситуацией и образным содержанием символа, поэтому его применение может способствовать усилению мотивации у спортсменов. Вопрос применения символического образа в подготовке спортсменов открывает перспективу новых исследований в области спортивной психологии.

**Ключевые слова:** символическое отражение, символ, знак, ситуация неопределенности, спортивная деятельность.

Проблема знаково-символического отражения имеет давнюю историю и продолжает привлекать внимание психологов. В качестве главного критерия наличия знакового и символического отражения традиционно выделяется удержание субъектом двух планов: плана реальности и плана ее репрезентации; однако общепринятого различения знаковой и символической репрезентаций в настоящее время не существует.

Нам представляется, что символическое отражение отличается от знакового тем, что употребление символа, в отличие от знака, связано прежде всего с появлением ситуации неопределенности. Знак имеет значение и поэтому применяется в определенных ситуациях (ситуациях, структура которых понятна субъекту, т. е. описывается с помощью системы значений). Очевидно, что в этом случае внешние особенности знака не являются существенно важными для субъекта.

Спортивная деятельность тесно связана с ситуациями высокой степени неопределенности, что создает условия для символизации. Анализ экспериментальных исследований в рамках спортивной пси-

хологии показывает, что символизация может реализовывать две различные функции: решение двигательной задачи и эмоциональная регуляция деятельности.

### Познавательная функция символизации

Познавательная функция образа связана прежде всего с репрезентацией реальности. При этом репрезентация носит моделирующий, т. е. знаковый характер, поскольку между образом и реальностью можно установить взаимнооднозначное соответствие. Обратимся к примерам успешного использования знакового опосредствования. Так, в фигурном катании для выполнения задачи освоения программы оказалась эффективной система, предложенная Ш. Палмер [19]. Согласно Ш. Палмер, для отработки навыков фигурного катания необходимо использовать следующие четыре компонента: ключевые слова, обозначающие определенные элементы катания; мысленное прохождение фигур; актуализация чувств, соответствующих выполнению какого-либо

\* Публикация выполнена при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», 2009–2013 гг.

элемента фигуры; уравнивание по времени реального выполнения того или иного элемента и его представление на бумаге.

В исследовании Д. Гарзы и Ж. Фельтс [9] 27 фигуристок (в возрасте от 10 до 18 лет) были разделены на две группы. Первая группа использовала метод рисования. Сначала фигуристки перечисляли все элементы их программы, подбирали ключевые слова, представляли свое выступление. После этого включалась музыка, соответствовавшая выступлению, и спортсменки зарисовывали свою программу, произнося вслух ключевые слова, обозначающие те или иные элементы. Музыка помогала поддерживать соответствие скорости рисования и скорости выполнения элементов на льду. При этом фигуристки должны были располагать основные элементы программы в соответствии с их пространственным исполнением на льду. Данное упражнение выполнялось фигуристками из первой группы каждый день перед сном в течение четырех недель. Вторая группа уделяла столько же времени растяжке. По оценке тренеров, испытуемые первой группы по сравнению с испытуемыми второй группы значительно улучшили показатели прыжков и вращений. Таким образом, знаковая образная репрезентация может выступать эффективным средством подготовки спортсменов. Важно подчеркнуть, что речь идет о знаковой репрезентации, когда рисунок становится моделью ситуации.

Символический образ, наоборот, возникая в неопределенной ситуации, выступает для субъекта выраженными внешними особенностями, своим образным содержанием, и при обращении сознания к символу эти особенности выходят на первый план. Содержание символа концентрируется в его образной, внешней оболочке, в которую переносится из реальной ситуации познавательная деятельность субъекта. Еще раз подчеркнем, что, в отличие от знака, символ не имеет прямого, однозначно понимаемого отношения к символизируемой реальности, поэтому единственным способом его использования является ориентировка в содержании («оболочке») самого символа. Однако как только начинает разворачиваться интерпретация символа, он начинает ускользать, превращаясь в различные системы значений.

Вот почему можно говорить о том, что в символе обозначаемое и обозначающее слиты в образной форме, хотя сам символ (поскольку он выступает в качестве средства решения вызвавшей затруднение ситуации), репрезентирует нечто, отличное от самого себя. То есть смысл символа, хотя и не дается вне его формы, не предполагает соответствия в значениях между собственной оболочкой и символизируемой ситуацией. Между ними имеется расхождение, которое рождает неопределенность, многозначность самого символа, отмечаемую целым рядом авторов (Н. В. Кулагина, В. В. Мантатов, К. Г. Юнг и др.). Как указывает Д. Ли, «символ — это не метка, через которую видна картина, как под стеклом... у символа есть лишь псевдопрозрачность» [15, с. 126]. Вместе с тем это не значит, что символ не имеет никакого отношения к символизируемой ситуации — если знак пере-

дает значение, то символ всегда больше значения, поскольку способен принять на себя практически любые значения. Мы предполагаем, что, анализируя оболочку символа, субъект раскрывает его смысл, заключающийся в структуре отношений между элементами символа. Такая структура, будучи найдена, далее может быть перекодирована субъектом в структуру отношений между значениями исходной ситуации, что приводит к ее разрешению. Как пишет К. А. Свасьян, «... символа собственно нет ни в одной из его форм; бытие его — в метаморфеме, т. е. в переходе форм» [4, с. 116—117]. Это означает, что обращение лишь к структуре символа без попытки переноса ключевых отношений, присутствующих в его образной оболочке, на символизируемую реальность нивелирует суть символа как средства познавательной деятельности.

Символически понятое не есть обозначенное, скорее, при этом присутствует указание на нечто другое, на структуру отношений между элементами символа, которая по аналогии помогает увидеть структуру значений в конкретной ситуации. В наших исследованиях было показано, что символическое отражение может быть успешно использовано для освоения новых понятий в том случае, когда образное содержание символа можно соотносить с объективной ситуацией. В этом случае символ способствует переходу к знаковому отражению [1]; [2].

Задача освоения двигательного навыка с помощью символического и знакового опосредствования представлена в работе Дж. Пултона и его коллег [20]. Испытуемых обучали игре в настольный теннис. От них требовалось научиться выполнять задачу — совершать удар по шару ракеткой таким образом, чтобы он попадал в отмеченный на столе сектор. Испытуемые были разбиты на две группы. В первой группе инструкция по овладению техникой западного хвата ракетки (когда кисть повернута вниз) давалась в развернутом виде: 1. Расставьте ноги немного шире плеч. 2. Правую ногу выдвиньте немного вперед. 3. Двигайте ракеткой вперед и назад. 4. Перемещайте вес тела на правую ногу. 5. Перемещайте руку вверх и вниз. 6. Следите за тем, чтобы внутренняя поверхность ракетки и поверхность стола создавали острый угол.

Испытуемые второй группы получали следующую инструкцию: перемещайте ракетку таким образом, как будто она поднимается вверх по склону горы.

Инструкции в обеих группах не комментировались. После проведения одинакового количества предварительных проб испытуемые сталкивались с двумя задачами. Легкая задача состояла в том, чтобы отбивать шары двух цветов: белые — в правую часть стола, а желтые — в левую. Трудная задача заключалась в выполнении такого же задания, с той лишь разницей, что через каждые два шарика соотношение их цвета и части стола менялось на противоположное. Результаты показали, что если для выполнения заданий первого типа различий между двумя группами испытуемых найдено не было, то при выполнении сложного задания испытуемые, которые получали инструкцию в виде аналогии, оказа-

лись значительно успешнее. Авторы исследования предполагают, что применение метафоры способствовало повышению результата выполнения упражнения в сложной ситуации, поскольку этот образ (в отличие от словесной инструкции) не задействовал рабочую память, т. е. не использовал фонематическое кодирование.

Нам представляется, что есть и другое объяснение полученных результатов. В случае когда испытуемый получает конкретное описание двигательного образа (образа, переведенного в значения), он сталкивается с задачей воссоздания этого образа из значений. Как отмечал Н. А. Бернштейн, выполняемая двигательная задача все время меняется, поскольку меняются обстоятельства ее выполнения, процессы, происходящие в организме субъекта действия и т. д. В результате испытуемый сталкивается с расхождением между описанием образа и его реальным воплощением, что приводит к перестройке двигательного образа (отхождению от инструкции) и закономерному снижению эффективности действия. Наоборот, когда испытуемому предлагается метафора, он интерпретирует этот образ исходя из конкретной двигательной задачи, наполняя его адекватными ситуации значениями.

В этом отношении для нас важно исследование, проведенное Ж. Фурньером и его коллегами [8]. В нем 32 профессиональных парашютиста с помощью специально разработанной компьютерной программы создавали образы, которые соответствовали различным ситуациям (отработка прыжка, подготовка к прыжку в самолете, приземление и др.). Подбор образа был возможен по нескольким характеристикам: перспектива (видение со стороны или видение глазами самого спортсмена; контрастность образа; яркость образа; скорость образа). При этом из общей выборки 20 парашютистов оценивались как эксперты (они имели не менее 9 лет практики и не менее 1500 совершенных прыжков), а 12 — как новички (не более 3 лет практики и около 300 прыжков). Результаты показали, что возникающие образы у всех испытуемых соответствуют ситуации (функции, которую они выполняют): для отработки навыка (при его освоении) парашютисты представляют медленно выполняемое движение; для снятия стресса (в ситуации перед прыжком), наоборот, движение «проигрывается» очень быстро несколько раз и т. п.

Особый интерес для нас представляют данные, демонстрирующие различие между опытными и начинающими спортсменами. Новички не могли описать какого-либо образа в 24 % предложенных для визуализации случаев. Образы новичков в 42 % случаев были представлены в черно-белых цветах, в то время как образы экспертов в 92 % случаев были цветными. По нашему мнению, эти факты свидетельствуют о том, что освоение какого-либо движения связано с обогащением его образа. Однако начинающие спортсмены оказываются в роли испытуемых первой группы в описанном выше эксперименте. Не имея достаточного опыта построения движения в различных ситуациях, в случае отталкивания «от значений» они не могут создать его образ. В этом

смысле продуктивной является идея введения символического образа ситуации как ориентировочной основы построения двигательного образа.

Ярким примером, демонстрирующим роль образа в столкновении с ситуацией неопределенности, служит эксперимент М. Бруссека и Дж. Бартоломью [5], в котором испытуемые подвергались переживанию боли. В качестве одного из эффективных способов повышения устойчивости к боли выступает метод «отвлечения», переключения внимания от вредоносного стимула на другую ситуацию. Этот способ основан на предположении, что реакция на боль является контролируемой, поскольку напрямую зависит от направленности внимания. В эксперименте первоначально все испытуемые переживали определенную процедуру, направленную на измерение их устойчивости к болевым ощущениям. Затем перед повторным участием в серии процедур их разделили на три группы. Первой группе давались инструкции по применению метода «отвлечения» как способа совладания с болью. За две минуты до начала болевых ощущений испытуемым подавался сигнал, и они приступали к выполнению техники. Другой группе испытуемых никаких предварительных инструкций не давалось, но также сообщалось о том, что за две минуты до начала процедуры они услышат сигнал. Третья группа не предупреждалась о начале процедуры. Результаты убедительно показали, что лишь в первой группе наблюдалось повышение устойчивости к боли. Во второй группе предупреждение о предстоящих болевых ощущениях никак не повлияло на повышение толерантности к ним. Подчеркнем, что результаты второй и третьей групп объясняются не тем, что ситуация неопределенности не была снята (она не была снята и для первой группы испытуемых), а тем, что у них не возник другой образ ситуации.

В работе Дж. Эфран и коллег [7] представлено использование метафор для тренировки детей в возрасте 10–17 лет игре в теннис. Дети были разделены на две группы: экспериментальную группу составил 41 ребенок, контрольную — 28. На протяжении трех недель обе группы посещали одинаковое количество тренировок. Разница заключалась лишь в том, что дети из экспериментальной группы знакомились с метафорой, отражающей необходимость отвлечься от собственных мыслей и окружающих людей во время игры. Как известно, в подростковом возрасте у молодых спортсменов появляются сомнения и ориентация на оценку со стороны сверстников, что может снижать эффективность тренировок и выступлений на соревнованиях. Для младших школьников в качестве метафоры выступал «пузырь», для более старших детей — «кокон» и для старшеклассников — «хризалида» (куколка насекомых). Детей просили представить, что они находятся в пузыре и поэтому все, что отвлекает их, должно остаться за его пределами. В пузырь попадают только мяч и ракетка. Практически все дети серьезно отнеслись к заданию. Однако на первых занятиях, когда экспериментатор видел, что ребенок «теряет фокус», его отводили в сторону и предлагали «починить метафору». Как по-

казали результаты, дети из экспериментальной группы по сравнению с детьми из контрольной группы научились лучше концентрироваться и демонстрировали, по оценкам тренеров, более адекватное, зрелое поведение и мотивацию.

В работе Ю. Ханина и Н. Стамбуловой [10] приняли участие 85 российских спортсменов в возрасте от 19 до 21 года, имевших в среднем девятилетний опыт спортивной деятельности и занятых в различных видах спорта (легкая атлетика, волейбол, баскетбол, гандбол, футбол, плавание, бокс, борьба, теннис, художественная гимнастика и др.). Спортсменам предлагалось придумывать метафоры, описывающие их эмоциональное состояние до, во время, после лучшего и худшего выступлений: «Перед моим лучшим выступлением я чувствовал себя, как...», «После своего худшего выступления я чувствовал себя, как...» и т. д. После каждого метафорического высказывания (например, «я чувствовал себя, как тигр перед прыжком»), спортсмен должен был интерпретировать метафору («я чувствовал себя сильным, сосредоточенным и готовым к борьбе»). Полученные результаты показали, что содержание образа имело соответствие описываемому состоянию по целому ряду параметров. Так, метафоры, характеризовавшие эмоциональные состояния, связанные с успешным выступлением, содержали активную позицию («кошка, играющая с мышкой»), потенциал движения («ракета на старте»), адекватность движения («рыба в воде») и т. д. Наоборот, при описании тенденций, связанных с худшим выступлением, были проявлены пассивная позиция («кролик перед удавом»), слабое движение («сломанная машина»), барьеры движения («мышь в мышеловке», «птица с подрезанными крыльями»), неадекватное движение («корова на льду») и т. д. Точно так же при описании состояний, связанных с переживанием успешного выступления, можно было увидеть характеристику силы, передаваемой в образе («Геркулес», «трубопровод» и др.), а при описании состояний, связанных с неуспешными выступлениями — слабости («сонная муха», «покусанная собака», «человек без рук» и др.).

Интерпретация метафор, описывающих состояние перед успешным выступлением, в основном давалась спортсменами в логике когнитивных (сосредоточенный, бдительный), аффективных (счастливый, тревожный), мотивационных (нацеленный, готовый), операциональных (овладение навыками) свойств. Интерпретация метафор наиболее неудачных выступлений опиралась на соматические (сонный) и коммуникативные компоненты (давление со стороны тренера). Полученные данные свидетельствуют о том, что используемые спортсменами метафоры могут достаточно точно отражать их эмоциональное состояние (и его изменения). По мнению авторов исследования, использование метафоры может прояснить, сделать доступным спортсмену осознание эмоциональных переживаний, особенно в тех случаях, когда он испытывает трудности в их вербальном описании. Справедливости ради заметим, что в данном ис-

следовании метафора приводилась спортсменом после проживания ситуации, т. е. когда неопределенность ситуации была уже снята. Кроме того, перед спортсменами ставилась задача не столько по переживанию метафоры, сколько по ее интерпретации, (переводу в значения), поэтому говорить о символическом образе как таковом в данном случае нам представляется неправомерным.

### Эмоциональная функция символизации

Однако не всегда применение символа позволяет разрешить ситуацию неопределенности и перейти к значениям — довольно распространены случаи, когда символ помогает зафиксировать проблемную ситуацию, передать связанное с ней эмоциональное напряжение. Приведем следующий пример. В работе И. Джозефс [14] исследуется поведение людей, потерявших своих близких. Среди многочисленных примеров поведения оказавшихся в подобной ситуации субъектов автор отмечает такое, когда могила становится символом ушедшего человека. Родные через отношение к этому месту стараются примириться с ситуацией смерти близкого: они особым образом ухаживают за ней, устанавливают своеобразные ритуалы, которые, по их мнению, выражают доброе отношение к покойному, делятся своими переживаниями, сообщают последние новости. Такое поведение, на наш взгляд, демонстрирует ориентировку в образном содержании символа, позволяющую субъекту справиться со своими эмоциями, и таким образом адаптироваться к изменившемуся миру.

В работе Т. Орлика и Н. МакКаффри [18] приводятся свидетельства того, насколько эффективным может быть эмоциональная функция символа для больных раком детей. Подобно спортсменам, такие дети попадают в ситуацию высокой степени неопределенности. Обретение контроля над ситуацией достигалось детьми за счет перенесения свойств знакомой и эмоционально приятной ситуации в ситуацию неизвестную. Например, дошкольникам показывали во время болезненных процедур любимые мультфильмы, предлагали носить любимые вещи и т. д. Введение дополнительного образа, с которым связана знакомая эмоционально приятная ситуация и соответствующее поведение (и состояние), позволяет детям совладать с реальной ситуацией. Очевидно, что в данном случае речь идет о применении символического образа. Дело не в том, что эмоционально позитивный образ устраняет негативную ситуацию, а в том, что негативная ситуация неопределенности начинает интерпретироваться в контексте другой, эмоционально положительной ситуации.

В связи со сказанным особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на спонтанное использование символа, которое было показано, например, в работах, посвященных изучению тревожности спортсменов. В исследовании Ш. Хэнтон и Г. Джонса [11] приводятся слова тренера канадской олимпийской сборной по баскетболу: «Дело не в том, чтобы избавиться от бабочек в животе — нуж-

но заставить их летать в определенном порядке». Действительно, как показали проведенные интервью с десятью элитными пловцами, все они отмечали, что в начале своей спортивной деятельности сталкивались с ощущением тревоги и не могли определить своего отношения к ней. Вот как рассказал об этой ситуации один из спортсменов: «Я помню мое первое серьезное соревнование; это был финал лиги. Я ехал туда с моим отцом, и я сказал, что нервничаю, что у меня бабочки в животе. Он сказал, что это хорошо, потому что это усилит адреналин. Конечно, когда ты такой маленький, ты не понимаешь, что значит адреналин, но я понял, что это хорошо...» [11, с. 10]. Этот пример показывает важность положительной интерпретации подобных неопределенных для спортсмена ситуаций; оценка «хорошо» в данном случае выступает основой для построения именно символического образа, поскольку, как отметил сам спортсмен, он не знает, какая объективная ситуация стоит за переживанием тревоги. Впоследствии такие ощущения интерпретировались спортсменами как положительные и даже необходимые: «Ты должен нервничать, чтобы хорошо проплыть... Если ты не беспокоишься, то ты не проплывешь хорошо... Нервы помогают показать лучшее, на что ты способен» [там же, с. 9]. Спортсмены, по словам авторов исследования, приходили к представлению о «позитивной тревоге», которая свидетельствовала о готовности спортсмена к соревнованию.

Интерпретация тревоги выступила в исследованиях Г. Джонса в качестве одного из отличительных признаков спортсменов высокого уровня. К примеру, элитные пловцы значительно различались по этому показателю — в их группе 85 % участников классифицировали возникновение тревоги как способствующее выступлению, и лишь 53 % обычных спортсменов рассматривали тревожные состояния таким образом [13].

Л. Харди поставил под сомнение утверждение о том, что высокая степень когнитивной тревоги препятствует выполнению любой деятельности, в том числе и спортивной. Так, в классическом исследовании американских олимпийцев было показано, что успешные спортсмены использовали свою тревогу как стимул хорошего выступления [16]. В исследовании Л. Харди и К. Парффита [12] изучалась успешность бросков баскетболистов за день до начала важного турнира и через два дня после его начала. Оказалось, что спортсмены в состоянии высокой степени когнитивной тревоги показывали либо чрезвычайно низкие, либо очень высокие результаты; в состоянии же низкой когнитивной тревоги результаты держались на среднем уровне. Л. Харди утверждает, что намеренное введение спортсмена в некомфортную, неопределенную для него ситуацию может повысить его успешность. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что в ситуации переживания неопределенности особую роль играет символическое отражение, которое, как было отмечено выше, может оказывать позитивное влияние на успешность деятельности.

Говоря об интуитивном обращении к символам, нельзя не сказать о многочисленных предрассудках, которые встречаются среди профессиональных спортсменов. Считается, что различные ритуалы придают спортсмену уверенность и чувство контроля над ситуацией — они снижают тревожность и тем самым позволяют справиться с неопределенностью, представляющей собой неотъемлемую часть спорта. Причем уровень подобных суеверий выше у спортсменов, которые провели в спорте больше времени [6; 17]. На наш взгляд, это обстоятельство свидетельствует в пользу того, что у опытных спортсменов происходит дифференциация ситуаций неопределенности и складывается соответствующая техника работы с такими ситуациями.

В работе Дж. Ван Раалте и Б. Бриттона [21] была предпринята попытка смоделировать появление суеверий. В эксперименте 37 молодых людей и девушек должны были выполнять серию ударов по мячу клюшкой так, чтобы он закатывался в лунку. Испытуемые при выполнении каждого удара могли использовать мячи четырех цветов. Кроме того, испытуемые заполняли опросник, направленный на выявление направленности атрибуции — внешней или внутренней. Была обнаружена высокая корреляция между внешней атрибуцией (приписывание причин внешним обстоятельствам) и повторным выбором того мяча, который был успешно направлен в лунку.

П. Райт и К. Эрдал [22] повторили эксперимент с той лишь разницей, что постарались проследить влияние изначального уровня мастерства игрока и сложности предъявляемой задачи. В эксперименте 40 испытуемых наносили по 20 ударов либо с расстояния около 90 см до лунки, либо — с 270 см. Оказалось, что испытуемые, обладающие слабыми навыками, были склонны к демонстрации суеверия (выбора мяча того цвета, который был успешно закатан в лунку) в более простой ситуации (нанесение удара с небольшого расстояния). Испытуемые, которые изначально обладали более высоким уровнем мастерства, наоборот, проявляли суеверия лишь в сложной, а не простой ситуации. Как пишут авторы, «... слабые участники не обладали уверенностью в способности совершить короткий удар, поэтому они чувствовали необходимость опоры на внешние источники, такие как цвет мяча. Чувство неопределенности, которое испытывали испытуемые с высоким уровнем развития навыков в сложной ситуации, было сходно чувству неопределенности, которое испытывали испытуемые с низким уровнем развития навыков в простой ситуации» [22, с. 195]. Полученные данные показывают, что спонтанное появление символизации является существенным этапом при решении двигательной задачи.

## Выводы

1. Процесс символизации в спортивной деятельности выполняет две основные функции: эмоциональную, направленную на регуляцию состояния



спортсмена, и когнитивную, связанную с решением двигательной задачи.

2. Поскольку символический образ, в отличие от знака, не имеет однозначной интерпретации, одним из его свойств является эмоциональная напряженность в силу расхождения между реальной ситуацией и образным содержанием символа. Можно предположить, что его применение может способствовать усилению мотивации спортсменов.

3. Появление символического образа в ситуации неопределенности позволяет регулировать связан-

ное с ней напряжение за счет его переноса в символический план. Поскольку в качестве таковой может выступить любая новая для спортсмена ситуация (в том числе и ситуация освоения движения), закономерно предположить, что наличие образа облегчает эффективную ориентировку в ней.

4. Одна из задач в области спортивной психологии, связанная с изучением форм репрезентации спортсменов, состоит в разработке технологии фасилитации продуктивной символизации в ситуациях неопределенности.

### Литература

1. Веракса А. Н. Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2009. № 2.
2. Веракса А. Н. Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1.
3. Кулагина Н. В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
4. Свасьян К. А. Проблема символа в современной философии. Благовещенск, 2000.
5. Broucek M., Bartholomew J. The effects of relaxation with a warning cue on pain tolerance // Journal of Sport Behavior. 1991. № 4.
6. Buhrmann H., Zaugg M. Superstitions among basketball players: An investigation of various forms of superstitious beliefs and behavior among competitive basketballers at the junior high school to university level // Journal of Sport Behavior. 1981. № 4.
7. Efran J., Lesser G., Spiller M. Enhancing Tennis Coaching With Youths Using a Metaphor Method // The Sport Psychologist. 1994. № 8.
8. Fournier J. F., Deremaux S., Bernier M. Content, characteristics and function of mental images // Psychology of Sport and Exercise. 2008. № 9.
9. Garza D., Feltz D. Effects of Selected Mental Practice on Performance, Self-Efficacy and Competition Confidence of Figure Skaters // The Sport Psychologist. 1998.
10. Hanin Y., Stambulova N. Metaphoric Description of Performance States: An Application of the IZOF Model // The Sport Psychologist. 2002. № 16.
11. Hanton S., Jones G. The Acquisition and Development of Cognitive Skills and Strategies: 1. Making the Butterflies Fly in Formation // The Sport Psychologist. 1999. № 13.
12. Hardy L., Parfitt C. G. A catastrophe model of anxiety and performance // British Journal of Psychology. 1991. № 82.
13. Jones G., Hanton S., Swain A. B. J. Intensity and Interpretation of Anxiety Symptoms in Elite and Non-Elite Sports Performers // Personality and Individual Differences. 1994. № 17.
14. Josephs I. E. Constructing one's self in the city of the silent: dialogue, symbols, and the role of «as-if» in self-development // Human Development. 1998. № 41.
15. Lee D. S. Transparency of symbol // Philosophy and Rhetoric. 1982. № 2.
16. Mahoney M. J., Avenier M. Psychology of the elite athlete: An exploratory study // Cognitive Therapy and Research. 1977. № 1.
17. Neil G., Anderson B., Sheppard W. Superstitions among male and female athletes of various levels of involvement // Journal of Sport Behavior. 1981. № 4.
18. Orlick T., McCaffrey N. Mental training with children for sport and life // The Sport Psychologist. 1991. № 5.
19. Palmer S. A comparison of mental practice techniques as applied to the developing competitive figure skater // The Sport Psychologist. 1992. № 6.
20. Poolton J. M., Masters R. S. W., Maxwell J. P. The influence of analogy learning on decision-making in table tennis: Evidence from behavioral data // Psychology of Sport and Exercise. 2006. № 7.
21. Van Raalte J., Britton B. Chance orientation and superstitious behavior on the putting green // Journal of Sport Behavior. 1991. № 1.
22. Wright P., Erdal K. Sport superstition as a function of skill level and task difficulty // Journal of Sport Behavior. 2008. № 1.

# The Application of the Sign and Symbolic Reflection in Sports

A. N. Veraksa

Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Chair of Methodology of Psychology, Department of Psychology,  
M. V. Lomonosov Moscow State University

---

This article analyzes studies of the symbolization process in sports activities. Many researchers (B. Britton, J. Van Raalte, L. Hardy, and others) note that athletes in their professional activities face a situation of uncertainty (a situation of deficit of means, of behavior models, etc.). The author shows that the peculiarity of using a symbol, in contrast to the sign, is connected primarily to the emergence of these types of situations. The analysis of experimental data shows that the symbolism in sports realizes two functions: cognitive and emotional. The symbolic image in a situation of uncertainty can document the stress associated with it, due to its transfer to the symbolic plan. Since the symbolic image does not have an unambiguous interpretation, one of its properties is the emotional strain, because of the differences between the real situation and figurative content of the symbol, thus its use can lead to increased motivation of athletes. The application of the symbolic image in the preparation of athletes offers new research directions in the field of sports psychology.

**Keywords:** symbolic reflection, symbol, sign, situation of uncertainty, sports activity.

## References

1. Veraksa A. N. Rol' simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov (na primere osvoeniya opredeleniya funktsii na urokah matematiki) // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2009. № 2.
2. Veraksa A. N. Formy znakovoi i simvolicheskoi reprezentatsii v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 1.
3. Kulagina N. V. Simvol i simvolicheskoe soznanie // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.
4. Svaz'yan K. A. Problema simvola v sovremennoi filosofii. Blagoveshensk, 2000.
5. Broucek M., Bartholomew J. The effects of relaxation with a warning cue on pain tolerance // Journal of Sport Behavior. 1991. № 4.
6. Buhmann H., Zaugg M. Superstitions among basketball players: An investigation of various forms of superstitious beliefs and behavior among competitive basketballers at the junior high school to university level // Journal of Sport Behavior. 1981. № 4.
7. Efran J., Lesser G., Spiller M. Enhancing Tennis Coaching With Youths Using a Metaphor Method // The Sport Psychologist. 1994. № 8.
8. Fournier J. F., Deremaux S., Bernier M. Content, characteristics and function of mental images // Psychology of Sport and Exercise. 2008. № 9.
9. Garza D., Feltz D. Effects of Selected Mental Practice on Performance, Self-Efficacy and Competition Confidence of Figure Skaters // The Sport Psychologist. 1998.
10. Hanin Y., Stambulova N. Metaphoric Description of Performance States: An Application of the IZOF Model // The Sport Psychologist. 2002. № 16.
11. Hanton S., Jones G. The Acquisition and Development of Cognitive Skills and Strategies: 1. Making the Butterflies Fly in Formation // The Sport Psychologist. 1999. № 13.
12. Hardy L., Parfitt C. G. A catastrophe model of anxiety and performance // British Journal of Psychology. 1991. № 82.
13. Jones G., Hanton S., Swain A. B. J. Intensity and Interpretation of Anxiety Symptoms in Elite and Non-Elite Sports Performers // Personality and Individual Differences. 1994. № 17.
14. Josephs I. E. Constructing one's self in the city of the silent: dialogue, symbols, and the role of «as-if» in self-development // Human Development. 1998. № 41.
15. Lee D. S. Transparency of symbol // Philosophy and Rhetoric. 1982. № 2.
16. Mahoney M. J., Avenier M. Psychology of the elite athlete: An exploratory study // Cognitive Therapy and Research. 1977. № 1.
17. Neil G., Anderson B., Sheppard W. Superstitions among male and female athletes of various levels of involvement // Journal of Sport Behavior. 1981. № 4.
18. Orlick T., McCaffrey N. Mental training with children for sport and life // The Sport Psychologist. 1991. № 5.
19. Palmer S. A comparison of mental practice techniques as applied to the developing competitive figure skater // The Sport Psychologist. 1992. № 6.
20. Poolton J. M., Masters R. S. W., Maxwell J. P. The influence of analogy learning on decision-making in table tennis: Evidence from behavioral data // Psychology of Sport and Exercise. 2006. № 7.
21. Van Raalte J., Britton B. Chance orientation and superstitious behavior on the putting green // Journal of Sport Behavior. 1991. № 1.
22. Wright P., Erdal K. Sport superstition as a function of skill level and task difficulty // Journal of Sport Behavior. 2008. № 1.

## Учебная модель как единица обучения и «зерно» развития

**Е. В. Чудинова**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО

**В. Е. Зайцева**

учитель биологии МОУ гимназии № 1567

В статье обсуждается проблема выделения «шага» обучения, приводящего к акту развития. Формирующий эксперимент, проведенный на материале учебного предмета «биология», позволяет обосновать гипотезу о «зерне» развития, возникающем в ходе работы учеников по построению и преобразованию учебной модели. Подробно описывается характер деятельности класса по построению и освоению такой управляющей модели; анализируются детские работы, в которых проявляется сложившееся понимание, используются оперативные возможности построенной модели. Выявляются свойства учебной модели, необходимые для того, чтобы на полюсе индивидуального субъекта образовалось саморазвивающееся «зерно», преобразующее опыт человека и позволяющее ему расценивать новую ситуацию как ситуацию действия, для осуществления которого у него есть собственный ресурс.

**Ключевые слова:** образование, развитие, формирующий эксперимент, учебная деятельность, моделирование, управляющая модель, функционально-смысловое поле, понятие, самостоятельность, намерение.

Можно ли выделить единицу обучения? Формально это сделать очень легко. Учебный год, четверть, урок — всё это единицы, естественным (натуральным) образом вычленившиеся в процессе обучения. Но какова содержательная единица обучения — тот его фрагмент, который необходим и достаточен для совершения шага в развитии? Понятно, что для его выделения мало задать пространственно-временные границы, точнее, даже не нужно, так как они могут быть чрезвычайно разнообразными для разных предметов, учеников, условий.

Завершенность любого акта обучения — это самостоятельное и осмысленное действие обучаемого, опирающееся на собственные ресурсы, «чувствительное» к изменению условий и гибко подстраивающееся под эти изменения. Это вполне общее определение оборачивается разными сторонами в случаях разной направленности обучения. Если результатом обучения должен быть «совершенный автомат», т. е. человек, владеющий некоторой совокупностью операций, которые по тем или иным причинам не должна или не может исполнить машина, то освоенный человеком фрагмент разделенной деятельности должен обладать всеми характеристиками исполнительского действия. Он должен быть в нужных границах точным, автоматизированным, скоростным и т. д., опираться на заданную систему ориентиров и гибко меняться в зависимости от тех или иных «предсказанных» изменений системы ориентиров. Доведение подобного обучения до конца — получение совершенного, но машинообразного функционального органа, скорее всего, сопровождается, как любое «окаменение», потерей возможностей развития.

Для человека, управляющего сложными или развивающимися системами (сложными техническими объектами, группами людей и пр.), а также для человека, разрабатывающего такие системы, овладение некоторым фрагментом деятельности на уровне его «совершенного» исполнения, с одной стороны, чрезмерно, а с другой — недостаточно.

Понятно, что завершение обучения, имеющего целью образование человека, управляющего или разрабатывающего сложные системы, наступает, когда становится возможным самостоятельное и осмысленное действие обучаемого в широких границах (в пределе — в границах мировых ресурсов). Б. Д. Эльконин называет такое действие «пробно-продуктивным действием». Результаты и продукты такого действия относятся одновременно и к достижениям в реальности, и к испытанию композиции образа реальности (т. е. к мысли о реальности).

Симптоматика подобного действия — решение новой для человека задачи с преобразованием имеющегося способа действия (иными словами, полный, обобщенный и далекий перенос усвоенного ранее), осмысленное прощупывание задачи, острый вкус случившегося понимания и, как правило, способность объяснить найденное решение. Все это указывает на существование осознаваемых действующим субъектом принятых, воссозданных и освоенных им средства, способа, понятия.

При этом, в общем-то, неважно, в какой мере это средство, способ, понятие охватило и преобразовало собственный опыт субъекта, т. е. на каком этапе образования находится субъективное «функционально-смысловое поле», горизонт которого задан ини-

циативным опробованием этого понятия (П. Г. Нежнов), или насколько денатурализовано, преобразовано житейское видение всей предметной области. «Функционально-смысловое поле», по П. Г. Нежнову, — способ существования индивидуальной компетентности, функциональный орган, задающий «из индивида» горизонт его инициативного действия [1]. В каком пространстве происходит образование этого поля? Пространство обучения выделено из пространства жизни и определенным образом помечено. Может ли, и если может, то в какой степени, это пространство претендовать на то, чтобы быть местом достраивания функционально-смыслового поля (поля намерений)? Пока существует гипотеза, что это возможно только в особых формах учения (мастерские, лаборатории и пр.) в нормально организованной подростковой школе или в кружковой работе в традиционной подростковой школе [6]. Может ли и **должно ли** пространство обучения быть задано так, чтобы обладать необходимой полнотой, многообразной полнотой действия и взаимодействия живущего человека, той полнотой, в которой происходит образование, укрепление и реализация его намерений?

Мы полагаем, что достаточным шагом обучения в отношении возможностей развития является образование «самопрорастающего» зерна будущей компетентности, которое, будучи по своей природе интроспсихическим, «оседает» на индивидуальном субъекте действия.

Для дальнейшего саморазвития достаточно, если действующий субъект может расценить некую новую ситуацию как ситуацию его действия, для осуществления которого у него есть преобразуемый собственный ресурс и возможности обращения к недостающим источникам информации. Такой результат обучения фиксирует начало соответствующего шага развития: появление того «зерна», которое прорастет всходами и постепенно, в меру активности действующего в данном поле субъекта, преобразует его опыт.

Для достижения такого результата важно не только укрепление складывающейся функциональной системы, но одновременно ее раз-оформление. «Возникновение новообразований есть одновременно разрушение, оно должно быть построено как *расшатывание*», — пишет Д. Б. Эльконин [5, с. 2]. Только в этом случае будет достигнут баланс продуктивности и «пробности» (чувствительности) действия. Поэтому вопрос о шаге обучения, приводящем к шагу в развитии, может быть поставлен и так: когда следует **прекратить** обучение, чтобы шаг в развитии мог быть сделан (произошел)?

По нашему предположению, **начало построения и окончание уяснения** учебной модели (носителя спосо-

ба действия, понятия) задает границы содержательной единицы обучения в ее временной развертке. В обучении подростков речь идет о так называемой «управляющей модели»\*. При этом возникает множество дополнительных уточняющих вопросов. Какими свойствами должна обладать такая модель, в отличие от простого схематизма? Какой должна быть учебная деятельность класса по построению и освоению такой модели? Какова мера инициативы в ее построении и мера полноты ее уяснения индивидуальным субъектом действия? На эти вопросы нельзя получить даже первоначального ответа, не обращаясь к реалиям обучения и учения. Поэтому для построения осмысленных гипотез мы развернули экспериментальное обучение, и сейчас максимально подробно рассмотрим один его фрагмент. На примере обучения биологии учеников VII класса мы будем рассматривать форму и функции учебной модели, условия ее построения и использования, превращение ее в ресурс ученического действия.

Моделирование в курсе обучения, построенном на принципах системы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова, не является просто приемом. Оно необходимая форма обучения. Модель позволяет выделить и удержать те общие основания, опора на которые дает возможность действовать в многообразных частных реальных ситуациях. Без моделирования нельзя достичь понимания изучаемой области явлений, а по меткому выражению Гёте, «чего вы не понимаете, то не принадлежит вам».

В нашем случае в модели должны были быть отображены те общие свойства организма растения, такие связи его строения и функций, которые могли бы стать основанием понимания многообразия конкретных растений. Первоначально необходимо было выстроить схему, отображающую связи основных вегетативных функций организма растения (в отличие от организма животного). Затем — в модельных конструкциях разного масштаба (клеточный, «органный», организменный уровни) отобразить общий план строения растения\*\*, реализующего эти функции. И наконец, на этой основе можно было построить управляющую модель, связывающую условия существования, особенности строения и функционирования растения.

Экспериментальное обучение происходило в двух седьмых классах школы № 91 г. Москвы в 2007—2008 учебном году на уроках биологии (2 часа в неделю)\*\*\*. Целью примерно четырехмесячного фрагмента обучения (30 учебных часов) было преобразование натурального житейского отношения учеников к растению в понимание растения как целостного и особенного организма, решающего собственные задачи в среде.

\* «...управляющая модель должна стать основным дидактическим средством в формировании теоретического мышления подростка. Материалом, на котором будут фиксироваться (как на своеобразном экране) преобразования строения объекта, то есть тем языком, на котором будут оформлены результаты управляющих действий, должна стать отображающая модель (или система таких моделей), выполненная в том или ином масштабе.

Управляющей мы называем модель, работа с которой управляет процессами изменений (преобразований, движений, становлений) объектов, то есть модель, на которой задается и выстраивается возможная динамика объектов (и ее границы), а не отображаются отношения характеристик объекта или ситуации, взятых "вещно" и статично. *Переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ управления их "поведением"* — *главное преобразование способа действия в основной школе РО*» [4, с. 13].

\*\* В связи с ограниченными временными возможностями эта работа проводилась на материале цветковых растений.

\*\*\* См. подробнее [2].

В течение первых трех месяцев закладывались основания для построения управляющей модели. Вот главные шаги, которые были сделаны в этом направлении.



1. **Проблематизация: является ли растение живым существом, организмом?** Ученикам было предложено сформулировать определение живого организма (на материале работы в шестом классе преимущественно с организмом

животного), а затем рассмотреть растение, взятое с подоконника, как живой организм. В ходе работы в группах ученики сформулировали, что им известно о растениях как о живых существах, и составили список вопросов о растении, на которые они пока не знают ответа.

Вот несколько вопросов из этого списка:

- Как растение осуществляет выброс непереваренных остатков?
- Почему растение «выдыхает» кислород? Чтобы мы не задохнулись?
- Где у растения кровь и есть ли она?
- Почему растение живет сорванным?
- Какие органы у растения?
- Как растение дышит?
- Как растения плодятся?
- Смолистый сок — это выделение?
- Есть ли клетки? Как они выглядят?

## 2. Построение схемы связи функций организма растения.

Детям было дано описание хода и результатов четырех широко известных опытов с растениями (опыты Ван Гельмонта, Пристли, Шееле, Т. Соссюра) и предложено проанализировать эти опыты и восстановить по результатам опытов характер связи функций растительного организма в отличие от организма животного. Интрига этой работы, напоминающей по своему характеру расследование, состояла в том, что по результатам опытов можно было установить только противоречивые, на первый взгляд, факты о том, что в растение «входит», а что из него «выходит». Растение при этом было реальным «черным ящиком», о специфике работы которого можно было только строить предположения. Тем не менее последовательный разбор фактов устанавливал, что противоречие было кажущимся и появлялась зримая возможность выстроить логичную гипотезу.

Что и каким образом было сделано учениками?

Сначала ученики отразили на схеме результаты опытов с растениями, о которых они узнали, прочи-

тав тексты. Это отображение изучаемого — отображение в виде элементов и их соотношений — предполагает определенные, культурно заданные правила, использовать которые по мере движения в содержании помогает детям учитель.

Учитель нарисовал на доске круг, сказав: «Пусть это будет растение. Вы должны показать, что попадает в растение, что из него выходит, а потом понять, как это связано». Подобная работа делалась год назад в течение шестнадцати часов в совместной работе класса с учителем (ученики разбирались в том, что такое дыхание, питание, газообмен и выделение животного и как они связаны между собой).

Дети начертили круг на своем листе бумаги и, анализируя результаты опытов, смогли показать стрелками, что в растение попадают углекислый газ, небольшое количество солей (которые они назвали «полезными веществами»), узнав о том, что в результате сжигания растения остается совсем немного несгораемых веществ в виде золы\*), солнечный свет, вода. Аналогично они показали, какие вещества уходят из растения. После этого нужно было понять, как все это связано. Результатом размышления и обсуждения проблемы в группе стало обнаружение того, что растения, как и животные, получают энергию из крахмала при его окислении (процесс дыхания), а вот сам крахмал каким-то образом получается из углекислого газа и воды с использованием солнечных лучей в «каком-то процессе (типа дыхания?)». Здесь представлена схема, получившаяся в результате работы одной из групп.



Схема 1. Функционирование организма растения

Ученики, сдав работу, подошли к учителю со словами: «Мы нарисовали, но этого же не может быть! Получается, что растения сами делают органические вещества! Этого не может быть».

Полученная первоначальная схематизация представляет собой движение к выделению единиц описания изучаемого объекта — растения\*\*. В дан-

\* Химия начала изучаться (с начала VI класса) на факультативе. Ученики имели представление о химических элементах и некоторых химических реакциях, но еще не умели записывать формулы веществ (кроме знакомых обозначений кислорода, углекислого газа, воды).

\*\* Вообще объект изучения в естественных науках организован трехслойно. Первый слой — это сам объект или явление в его наличности, в данном случае это живые растения и их части, фото- и видеозображения растений, клетки растений под микроскопом. Второй слой — единицы описания объекта, явления, превращения, которые не открыты взору наблюдателя, а предполагают продвижение «вглубь» объекта изучения. Наконец, третий слой связан с функциональными соотношениями единиц описания, которые могут служить способом объяснения поведения изучаемого объекта [5].

ном случае такими единицами являются обнаруженные при анализе экспериментов функции организма растения: функция дыхания, газообмена, фотосинтеза.

Далее в совместной работе класса первоначальные детские схемы были преобразованы в схему **связи** функций организма растения. Схема показывает, какие «виды работ» осуществляет растение и как они связаны между собой («что для чего нужно»).

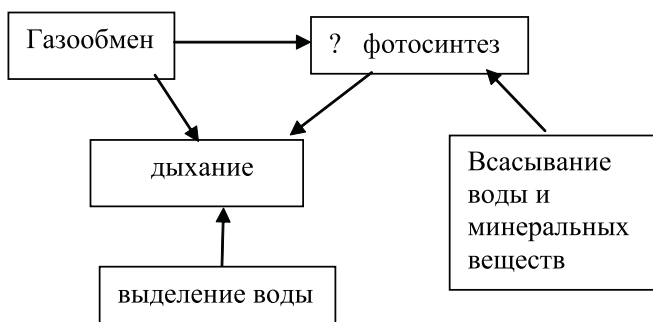


Фото 1. Опыт по получению кислорода на свету, доказывающий существование открытого учениками фотосинтеза

Таким образом, фотосинтез как особая функция растительного организма был открыт учениками в ходе выполнения этой работы и ее последующего обсуждения (учитель дал этому открытию имя). Затем дети сравнили фотосинтез с функцией питания животных, определили связь функций растения и задали вопросы о том, какие части растения выполняют какие функции.

### 3. Изучение макро- и микроскопического строения растений по реальным объектам, рисункам и описаниям, конструирование организма растения

Под руководством учителя дети планировали и проводили опыты, по результатам которых можно было сделать выводы о работе разных частей растения. По мере своего продвижения в понимании функций отдельных частей растения ученики рассматривали строение этих органов растения (иногда — в форме конструирования с последующим обсуждением, иногда — в форме лабораторной работы с последующим обсуждением, иногда — в форме беседы или чтения и анализа информационного текста).



Фото 2. Опыт, доказывающий производство крахмала растениями на свету



Фото 3. Изучение строения растений



Фото 4. Результат конструирования клеточного строения листа. Учитель подписал, как называются ткани, наличие и местоположение которых дети предугадали

### 3. Построение управляющей модели и работа с ней

Дальнейшее изложение — более детальный рассказ о трех занятиях (по два урока).

Если смотреть на обучение со стороны моделирования, то это рассказ о построении и работе управляющей модели, о переходе от второго, «описательного» слоя, к третьему, «объяснительному».

Третий слой связан с такими функциональными соотношениями единиц описания, которые могут служить способом объяснения поведения изучаемого объекта, взятого в первом слое. Второй слой является необходимым посредником между первым и третьим, так как без специального полагания единиц описания, которые на самом явлении «не написаны», явление в его непосредственности объяснено быть не может.

Управляющая модель должна связывать трансформации «внутренних» единиц объекта, которые

могут привести или не привести к изменению его внешней картины. Итогом этих пробных трансформаций является заключение об условиях сохранения и преобразования объекта, обнаружение закономерных условий его существования. Эти условия и есть существенные характеристики изучаемого объекта [4; 6].

Как было организовано движение к третьему слою, работа по построению управляющей модели? Нормально организованная учебная деятельность всегда имеет две стороны. Одна сторона — построение способа действия, другая — различение и осмысление предмета действия.

В начальной школе совместность активности акцентирована на построении способа действия, в обучении подростка акцент совместности часто перемещается на различение, осмысление (построение) предмета деятельности, но в любом случае двусторонность процесса в той или иной степени всегда проявлена.

После изучения всех вегетативных органов растения ученикам была предложена работа в парах по построению итоговых схем, фиксирующих связи между особенностями строения какого-либо органа растения и выполняемыми им функциями.

Ученикам дали заготовку для схемы 2, в левой части которой были перечислены возможные особенности строения корня (аналогичные заготовки были сделаны для листа и стебля), а в правой части — перечислены основные функции корня. При этом ученики должны были определить, как, например, увеличение (стрелка вверх) числа, густоты и длины корневых волосков скажется на всасывании и опоре: улучшится (стрелка вверх) или ухудшится (стрелка вниз) выполнение этих функций корнем.



Развитие механической ткани

Схема 2. Пример заготовки схемы для парной работы

Любой честный формирующий эксперимент — не однократное действие. Не однократное в том смысле, что никогда с первого раза не удастся произвести полноценное формирование с чистым и полным, удовлетворяющим экспериментатора эффектом (если планируется не очень локальный эффект). Всегда происходит дополнительный эмпирический поиск условий, способов предъявления задач, способов задания ориентиров будущего действия и т. д. Понятно, что экспериментатором исходно задается не вся полнота условий формирования.

В нашем обучении был момент, который возник благодаря интуиции учителя, ощутившего трудность мысленного удержания детьми связи между процессами. Ведь стрелочки в схеме обозначают не число, не значение, не признак, а именно процесс, движение, характер которого нужно поставить в связь с характером другого процесса. В одном случае это будет прямая пропорциональность, а в другом — обратная. Но, в отличие от физической или математической учебной модели, в этой биологической схеме нужно удержать сразу множество подобных связей, иначе она не имеет смысла. Весь ее смысл — в обилии этих связей и в их взаимодополнительности или, наоборот, противоречивости. Так, в обучении физике формула рычага удерживает три взаимосвязанных величины, связь между которыми выявляется, а затем применяется для решения множества задач, т. е. имеет для учеников не только качественный, но и количественный характер. Наша схема предполагает установление отношений между **множественными** связями такого типа, как та, что удерживается формулой рычага. Поэтому «количественность» каждой такой связи скомкана, свернута. Но ее тем не менее нужно обнаружить и мысленно удерживать, работая со всеми этими связями.

Учитель, ощутив эту трудность, предложил детям прием, который позволял придать сложной совокупности мысленных действий зримо-действенный вид. Движением левой руки вверх или вниз можно было показать характер изображаемого первого процесса (увеличение — вверх, уменьшение — вниз). То есть, например, увеличение длины корневых волосков показывало плавное движение левой руки вверх. Это позволяло ученикам представить характер рассматриваемого изменения структуры и начать движение правой рукой — вверх или вниз, которое должно было отражать характер изменения интенсивности рассматриваемой функции. К примеру, плавное поднятие правой руки вверх вслед за левой отображало усиление всасывания корнем в связи с увеличением длины корневых волосков\*.

Эта учительская находка сработала, и ученики легко, сначала в парной работе, а затем в общеклассном обсуждении, составили три итоговые схемы — для корня, листа и стебля (схема 3).

\* Модель в принципе должна быть насыщена «движением» (пройти, перейти, преобразовать). Стрелки на схеме подчеркивают ее оперативный характер. Жестовое сопровождение, с одной стороны, усиливает «внутренне-двигательный» характер модели, с другой, вероятно, способствует ее свертыванию, компактизации (ср., например, с размышлениями об оперативности схемы, высказанными Л. Ф. Обуховой [3]).

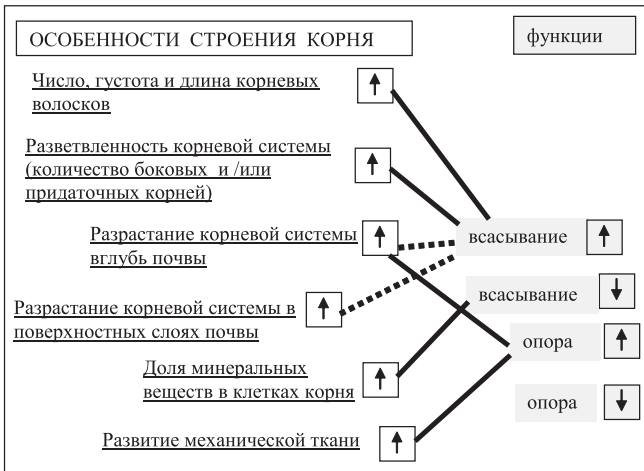


Схема 3. Результат работы класса (одна из трех итоговых схем)

**Схема прочитывается следующим образом:**

Число, густота и длина корневых волосков ↑ — всасывание ↑

«Увеличение числа, густоты и длины корневых волосков увеличивает всасывание воды корнем».

Пунктирная линия означает, что не при всех условиях эта особенность строения сказывается на функционировании (такое добавление было предложено учениками).

На следующем занятии ученики, работая группами, разрабатывали конструкцию растения, наиболее приспособленного для жизни в определенных условиях.

Они получили следующее задание:

*Ваша задача — сконструировать растение для жизни в условиях, описанных ниже. Вы должны изобразить внешний облик растения, какие-то детали его внутреннего строения, если это окажется важным, и описать его жизнь (т. е. осуществление им жизненных функций) в течение суток и в течение года.*

Условия:

- погода круглый год солнечная, пасмурных дней в году не больше 30;
- осадков выпадает мало, не более 150–200 мм в год (для сравнения — на Земле во многих местах выпадает 600–800, 2000–3000 и даже более 10 000 мм осадков в год);
- дожди бывают только 1–2 месяца в году (февраль и март);
- среднегодовая температура воздуха +18 градусов;
- с мая по октябрь днем температура воздуха до +40–50 градусов, ночью — +7–12 градусов, поэтому к утру выпадает роса;
- с ноября по апрель днем до +20–25, ночью — +1–7 градусов;
- влажность воздуха очень низкая, сильные и частые ветры;
- почва сухая, на некоторых участках на глубине 10–12 метров есть слои глины, на других участках почва песчаная на всю глубину.

Какие факторы внешней среды имеются в достатке или избытке? Какие — в недостатке? Подумайте, каким должно быть растение, чтобы успешно

жить в этих условиях, т. е. быть к ним ПРИСПОСОБЛЕННЫМ. Какие особенности должны быть у его корневой системы? У стебля? У листа? Каким должно быть растение по продолжительности жизни (однолетним, двулетним, многолетним)? Как оно может выглядеть? Попробуйте нарисовать спроектированное вами растение.

К следующему занятию детские проекты были проанализированы учителем, который установил принципиальное сходство придуманных учениками конструкций растений с некоторыми реально существующими растениями. Поэтому обсуждение проектов происходило следующим образом: группа вывешивала подготовленные материалы (рисунки придуманного растения — изображения внешнего и внутреннего строения), ученики высказывали свои идеи, соотносясь с таблицей, начерченной на доске (таблица). Другие дети слушали, задавали уточняющие вопросы, помогали докладчикам перевести подготовленное сообщение на язык таблицы, записывали результат анализа в тетради.

Таблица

Задачи данного растения в данной среде	Способы решения задач

Затем учитель предлагал информационный материал о сходном реально существующем растении (в виде фрагмента фильма, фотоизображений, микроскопических фотографий срезов частей растения, рисунков и пр.). Дети обнаруживали принципиальное единство плана строения этого растения и растения, спроектированного группой, а также находили и осмысливали те особенности реального растения, которые не совпадали с вымышленными или же вообще отсутствовали у разработчиков.

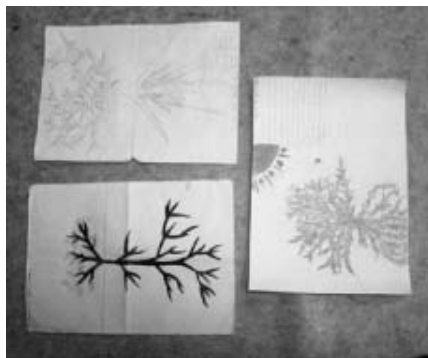


Фото 5 и 6. Изображения внешнего вида, разреза, клеточного строения растений, придуманных детьми



Таким образом, работа класса (действия детей) состояла в систематических переходах между разными знаковыми формами (таблица, стрелочная схема, схематические рисунки разного типа) и первым словом представления естественнонаучного объекта (фото- и видеоизображений, микроскопических фотографий срезов частей растения, рисунков).

В результате общего обсуждения подготовленных проектов дети обнаружили, что **любые** растения в предложенных условиях должны решать такие задачи, как

добыча воды (максимально возможного количества);

удержание, сохранение воды;

защита от перегрева;

защита от поедания животными запасов влаги и органических веществ, сделанных растением;

сохранение хорошего уровня фотосинтеза.

При этом ученикам открылось, что способы решения одних задач могут противоречить эффективности решения других задач. Так, например, если решить задачу удержания воды способом уменьшения испарения (уменьшить площадь листьев, количество устьиц, покрыть лист толстой кутикулой), то защититься от перегрева способом охлаждения через испарение уже невозможно. Также сразу ухудшится всасывание воды корнем (не работает «верхний концевой двигатель» — испарение воды листом).

5. В конце этого занятия ученики выполнили индивидуальную проверочную работу. «Литопс и его жизнь в условиях пустыни» (см. фото 7 и 8). Задание было следующим:



Фото 7. Литопсы среди камней (вид сверху)



Фото 8. Разрез литопса

*«Литопс — растение каменистых пустынь. Он и сам похож на камень. И название его происходит от этого слова. Только верхняя часть литопса (точнее, двух его листьев) поднимается над землей.»*

*Листья покрыты толстой кутикулой. Середина листа — из прозрачных водянистых клеток. Нижняя их часть — из зеленых клеток. Корневая система мочковатая, расположена в поверхностных слоях. Почка (зачатки новых листьев и цветков) находится между двумя листьями.*

*Опишите способы решения литопсом своих задач и найдите противоречия в способах решения».*

Большинство учеников смогли содержательно проанализировать строение литопса и соотнести его строение со способами решения задач любого растения пустыни, хотя во многих работах этот анализ был неполным, т. е. ухватывалось только одно или два противоречия, было найдено два-три способа решения разных задач. Вот несколько цитат из детских работ\*:

**В. К.** «Уменьшение испарения за счет формы»

**Г. П.** «Так как большая поверхность литопса в земле, устойчивость увеличивается»

**Г. С.** «Литопсы располагаются на уровне с поверхностью, что позволяет затенить некоторые части растения, и это **позволяет уменьшить фотосинтез и испарение. За счет уменьшения испарения уменьшается и всасывание** воды корнем».

**Л. Ш.** «Чтобы не перегреться, литопс утоплен в земле. Для получения достаточного количества воды — мочковатая корневая система. **Противоречие** — фотосинтезирующая поверхность находится под землей и там затруднено проникновение света».

**Д. Г.** «Задача защиты решается, так как большая часть растения под землей. Охлаждение через испарение затруднено, так как большая часть растения в земле. Фотосинтез затруднен по этой же причине».

**Д. К.** «Фотосинтезирующая клетка получает мало света — но мало испаряет».

**С. Л.** «**Сохранение влаги** — отдельная прозрачная ткань, маленькая поверхность испарения, толстая кутикула. **Противоречит фотосинтезу:** толстая кутикула, и, — косвенно, — маленькая поверхность, так как меньше углекислого газа.

Защита от перегрева — блестящая кутикула, маленькая поверхность».

**Д. К.** «Фотосинтез. **Я не понимаю, как он происходит, но он должен как-то происходить.** Возможно, фотосинтезирует под землей, поставляя в хлоропласты свет и углекислый газ с поверхности земли. **Зато с устойчивостью никаких проблем,** поскольку он под землей...»

Возможно, вода хранится в прозрачной мякоти растения. **Устьиц немного — это противоречит задаче добыть воду».**

**В. М.** «Испарение ухудшится из-за того, что из земли видна только небольшая часть литопса, и из-за того, что мало устьиц на этой части. Фотосинтез будет происходить медленнее, так как толстая кутикула будет задерживать часть солнечного света, а также

\* Здесь и далее детские работы цитируются без стилистической правки. Цитат приведено достаточно много для того, чтобы было ясно заметно, что рассуждения о взаимозависимости, компенсации функций, противоречивости решаемых растением задач приводятся многими детьми, это — не единичное явление.

малое количество устьиц — плохая проникаемость углекислого газа».

**М. С.** «Как могло показаться, зеленых клеток на поверхности в литопсах почти нет, а есть только прозрачные клетки, но так как они прозрачны, свет попадает в них и как через призму или стекло проходит через них и доходит до зеленых клеток. **Зачем так?»**

**Д. Д.** «Мне кажется, что это растение перегреться просто не может из-за прозрачных клеток. Эти клетки поглощают свет и передают его фотосинтезирующим клеткам по бокам. Литопс поглощает энергию света прозрачными клетками и распределяет по фотосинтезирующим. До подземных вод корни литопса не достанут, поэтому, в основном, вода добывается из дождя. Значит прозрачные клетки еще служат запасующей тканью».

Мы видим, что в некоторых работах фиксируется непонимание, поставлен вопрос о попадании солнечного света к зеленым клеткам, находящимся под землей, т. е. обнаружена действительная загадка литопса, хотя только в одной-двух работах высказана гипотеза-отгадка. После написания работ детские идеи были обсуждены в классе.

На следующем занятии ученики работали самостоятельно, решая задачу по расселению трех растений на подходящее им местообитание. Это задание является прообразом вполне реальной задачи, которую часто приходится решать людям в связи с переселением, благоустройством территорий, расширением ассортимента пищевых продуктов в данной местности и пр.

Перед началом работы дети записали свой краткий ответ на вопрос: Каким способом нужно решать эту задачу? Что нужно сделать, чтобы ее решить не «методом тыка», а рассуждая?

Лучшие ответы на этот вопрос были примерно таковы.

**Г. П.** Я рассмотрю, **какие задачи** должны выполняться в данных условиях, и рассмотрю, **какие растения** решают данную задачу.

**М. С.** Я посмотрю на **описание климата**, и выделю важные моменты (например, много ли осадков), а потом посмотрю на **описание растения**, его признаки. Потом нужно будет соотнести признаки, **придумать способ решения** и посмотреть, в каком климате оно (решение) есть.

**С. Л.** Посмотреть, **какие задачи** оно решает, и посмотреть, **какими способами** оно решает эти задачи.

Менее рефлексивные ответы были такими.

**Д. К.** Соотнести растение, его особенности с предложенными вариантами местообитания.

**А. С.** Исходя из количества устьиц, наличия листьев или колючек и т. д. Я пойму, где растет растение, т. е. по видимости и по строению.

**А. Л.** По климату, сколько воды, где вода, температура, количество осадков, строение растения.

Ответы учеников не обсуждались, дети сразу приступили к выполнению самого задания. Обработка

ответов и их соотнесение с результатами работы показали, что степень рефлексивности не жестко связана со способностью решить задачу. Хотя большинство тех, у кого сложилось четкое представление о нужном способе действия, решили задачу хорошо, а большинство тех, у кого не было оформленных представлений о способе решения, — не самым лучшим образом, были и обратные случаи. В двух случаях наличие четко оформленных представлений о способе решения вообще не привело к решению, а в шести случаях задача была прекрасно решена (многостороннее обоснование решения, множество доказательств), но без четкого осознания способа действия.

Задание имело следующий вид (одно из местообитаний было лишним):

А. Это растение — невысокий кустарничек. Его длинные (до 1 метра) побеги стелются по земле, а отходящие от них веточки приподнимаются невысоко, до 20 см. Стебли темно-бурые, с толстым слоем пробки, в которой есть чечевички. Стебли покрыты мелкими (длиной 0,5—0,7 см), очень узкими листьями. Листья похожи на хвоинки, но форма их — не игольчатая. Края листьев загнуты вниз так, что они почти соприкасаются, — получается узкая трубочка. На внутренней стороне этих листьев-трубочек располагаются устья. Сверху листья темнозеленые и блестящие, снизу покрыты рыжеватыми волосками, которых особенно много на смыкающихся краях. Листья на зиму не опадают, а держатся на веточках несколько лет. Живет растение до 100 лет. Корневая система уходит в почву неглубоко и обильно ветвится. Цветки — невзрачные, мелкие, розоватые. Плоды — мелкие блестящие черные ягоды.

Б. Это — однолетнее травянистое растение высотой до 15 см. Листья яркозеленые, тонкие, собраны в розетку. Ширина их 1—3 см, длина 4—5 см. Появляется из семян ранней весной, через месяц цветет и еще через 3—4 недели отмирает, дав семена. Корневая система стержневая, углубляется в почву на 10—15 см.

В. Это — многолетнее растение. В грунте находится недлинное корневище (видоизмененный побег). Корневище толстое, в его сердцевине много крахмала. От него отходят тонкие придаточные корни, лишенные корневых волосков. Листья двух видов: одни — тонкие, без кутикулы и устьиц, не разделенные на черешок и листовую пластинку, другие — на длинных и толстых черешках, с округлыми большими листовыми пластинками. У этих листьев устьица есть только в верхнем эпидермисе, их много (более 600 на кв. см). Верхняя кожица покрыта кутикулой, а на нижней ни устьиц, ни кутикулы нет. В листьях и стебле механической ткани почти нет. Цветки этого растения крупные, белые, красивые.

1. Пустыня: долгое жаркое лето, короткий период дождей, прохладная зима.

2. Тундровое болото: долгая снежная и морозная зима, относительно короткое лето, почва оттаивает летом на 50 см, ниже — вечная мерзлота.

3. Влажный тропический лес: жарко и влажно, густые заросли высоких деревьев. Почва бедна минеральными веществами.

4. Пресный водоем: поверхность хорошо освещена, летом вода теплая, поэтому в ней мало кислорода.

На самом деле, растение А — шикша, или вороника, обитательница тундры и лесотундры. Растение Б — крупка, эфемероид, обитательница пустыни. Растение В — кувшинка, обитательница пресных водоемов средних широт. Однако по описанию, несмотря на его развернутый характер, ученики узнать эти растения не могут. Они должны рассмотреть **неизвестные** им растения.

Вот три хороших детских работы для примера\*. В каждой из них дается многостороннее обоснование сделанного выбора, т. е. обсуждаются практически все выявленные особенности строения растения, с точки зрения их соответствия задачам, решаемым растением в данных условиях среды.

\* Детские работы не редактировались, чтобы можно было получить полное представление о них.

**С. Л.** «Растение В — водное растение (местообитание 4).

Листья. Разделение листьев на два типа говорит о том, что у них разная задача. У листьев без кутикулы и устьиц, скорее всего, ассимиляционная функция. То, что устьица у 2-го типа листьев на верхней стороне и длинный черешок, говорит о том, что они расположены над водой (вода не будет заливаться в межклетники). Много устьиц, так как нет корневого дыхания (газообмена). На нижней стороне листа нет кутикулы. Она в воде, ей мало угрожают внешние раздражители.

В листьях нет механической ткани. Их держит и распрямляет вода.

Корень. Нет корневых волосков. Осмотическое давление снаружи велико, и корневые волоски редуцировали, больше не надо увеличения поверхности всасывания.

Наличие запасающей ткани. Годичный цикл жизни растения меняется (бывают периоды с неблагоприятными условиями внешней среды).

**М. С.** «Растение А — растение пустыни. По строению листа видно, что его главная задача — сберечь как можно больше воды, и оно с ней очень интересно справляется. Посмотрим на листья:

а) листья мелкие и очень узкие — чтобы уменьшить поверхность испарения (?);

б) сверху листья темно-зеленые, блестящие, значит там очень толстая кутикула — защита от испарения;

в) снизу покрыты рыжеватыми волосками — чтобы молекулы воды задерживались на них (защита от испарения).

Стебли этого растения темно-бурые, растение — невысокий кустарничек, и т. д. Все это значит, что растение получает достаточно фотосинтеза, нехватки солнечной энергии у него нет.

Как известно, в пустыне не очень много растений — этому растению не нужно бороться за свет, поэтому оно невысокое.

Корневая система неглубокая, но развитая — корни этого растения собирают дождевую воду».

**В. К.** «Растение А живет в тундровом болоте, т. к. 1) стебли покрыты толстым слоем пробки, листья узкие и мелкие — от холода, 2) у листьев форма трубки и волоски — для тепла, 3) корневая система неглубокая и ветвящаяся, чтобы не упереться в промерзлость, 4) толстая кутикула — от холода, 5) *цветки, плоды и само растение маленькое — чтобы тепло не уходило во внешнюю среду\**, 6) многолетнее, т. к. приспособлено к данным условиям, 7) листья на зиму не опадают, чтобы не тратить энергию на выращивание новых листьев весной, когда ее и так не хватает, 8) побегов, в основном, стелятся по земле — поднимаясь в воздух, они рискуют замерзнуть больше, чем прижимаясь к земле, 9) *устьица внутри трубки листа — чтобы защищать растение от попадания нежелательных веществ*».

\* Курсивом выделены явно неверные рассуждения.

\*\* Или по крайней мере — неумножение их числа.

Конечно, не все ученики дали столь содержательные обоснования своего выбора, многие работы были менее подробными (в среднем 3–4 рассуждения).

Однако очевидно, что задача экспериментального обучения, сформулированная в начале этого текста, в целом была достигнута. Ученики понимают растение как целостный и особенный организм, решающий собственные задачи в среде. Они способны строить разумные гипотезы об устройстве растения, о его взаимоотношениях со средой, об особенностях данного вида. Ученики начали различать растения не просто по их бросающимся в глаза особенностям внешнего вида, а обращая внимание на мелкие детали (кутикула на поверхности листа, форма листа и т. д.), которые стали для них значимыми в контексте решения предложенных задач. Они твердо знают, что разные растения по-разному решают задачи существования в одних и тех же условиях, формируя специфические приспособления.

Таким образом, очевидна завершенность этого фрагмента обучения. Как его результат появилось вполне осмысленное учебное действие. Ученики успешно и самостоятельно решают новые нетривиальные задачи. Построенная управляющая модель сработала в том смысле, что ученики, анализируя строение растения, выделяют существенные признаки, «видят» организм растения как противоречивую систему. Это обеспечивается практикой переходов между несколькими схематизмами разного типа (схема связи особенностей строения и функций, таблица задач, схематические рисунки строения растения и пр.).

Но завершенность данного фрагмента обучения — это одновременно только **начало** шага развития и **начало** работы построенной модели. Именно **появление в пространстве действия субъекта осмысленной им модели** определяет, по нашему предположению, соответствующий шаг будущего развития.

Модель как зерно, несущее в себе собственные потенциалы дальнейшего движения, попадая в поле действия, начинает «прорастать и укореняться» в нем. «Зерно» должно «прорасти всходами» и постепенно преобразовать опыт действующего субъекта. К любому ли растению, в любой ли ситуации ученики уже могут отнестись по-новому (хотя очевидно, что не всегда нужно это делать)? Или любимая березка под окном по-прежнему остается вне поля мышления и понимания? Одно из возможных направлений дальнейшего движения — распространение нового понимания на все пласты жизненного опыта. Одним из показателей того, что этот процесс «запущен» и протекает, может служить рост числа детских вопросов\*\*, связывающих изученный материал с жизненными наблюдениями.

Почему модель **необходима** для следующего шага развития? Очевидно, потому, что она **уже** содер-

жит в себе **больше** того, что знает и умеет ученик сегодня.

Почему модель на этой фазе ее освоения **достаточно** для совершения шага развития?

Во-первых, видимо, потому, что она является символом принципиально незавершенного действия. Во-вторых, наверное, потому, что модель задает поле и определяет возможные границы самостоятельного действия субъекта, являясь уже не внешним побудителем действия, а внутренним его ресурсом.

Однако скорее всего от активности действующего субъекта зависит, будет ли шаг в развитии действительно шагом или же только шагком.

Что должно остаться в поле совместности (дальнейшей совместно-разделенной учебной деятельности)? Что нельзя отдать на откуп детской самостоятельности? В первую очередь, предметом совместного внимания должны стать наиболее существенные отрезки границы знания и незнания\*. Вот пример возможного хода в обучении, прямо вытекающего из результатов детской работы на последнем описанном выше занятии. Сравним два последних детских сочинения. Каждое из них довольно убедительно обосновывает поселение растения А в определенное место. Беда только в том, что в одном случае это пустыня, а другом — тундровое болото.

Прав тот, кто поселил растение А в тундру, там оно на самом деле и живет. Но ошибка второго ученика прекрасна! Потому что она позволяет обнаружить явление физиологической сухости, о котором ученики не знают. В тундровом болоте, где явный избыток воды, она столь же недоступна растению, сколь и в пустыне, хотя по другим причинам. Поэтому растение А так похоже на реальные пустынные растения. Этот ход позволяет перейти к изучению биогеографии (это может быть, например, учебный модуль, координирующий географию и биологию).

### Литература

1. Горбов С. Ф., Цукерман Г. А. и др. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / Под ред. П. Г. Нежнова и др. М., 2007.
2. Зайцева В. Е., Чудинова Е. В. Об экспериментальном курсе «Биология» для основной школы в системе Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова // Точка РО. 2008. № 1.
3. Обухова Л. Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость

### Выводы (гипотеза о характере учебной модели как «зерна» развития)

Осмысление хода формирования позволяет гипотетически ответить на вопрос о необходимых свойствах учебной модели (и характере деятельности класса по ее построению и освоению) для того, чтобы на полюсе индивидуального субъекта образовалось такое саморазвивающееся «зерно».

1. Модель должна представлять собой систему знаково-символических средств, удерживать детские действия несколькими схематизмами разного типа, требующими осуществления переходов между ними.

2. Она должна быть насыщена «движением» (пройти, перейти, преобразовать). Возможно, что чем больше «внутренне-двигательный» характер модели, тем больше возможности ее «оседания» на полюсе субъекта.

3. Вероятно, опыт действий с моделью и ее принципиальная незавершенность определяют ее субъективную «заряженность»: некоторое стремящееся к изменению положение в смысловом поле (это предварительный ответ на вопрос о мере инициативы в построении и мере полноты уяснения модели индивидуальным субъектом действия).

4. Скорее всего, дальнейшее развитие «зерна» может быть облегчено компактностью (ядерностью) символа (знаковой формы), в который способна скручиваться, концентрироваться развернутая модельная форма.

5. С моделью должны быть связаны знаки возможных намерений — образцы путей ее использования в деятельности. Другими словами, учебная модель должна быть «помечена» будущими возможностями использования. Для этого она должна иметь сродство с культурными практиками, технологиями. В будущем это может облегчить субъекту распознаваемость ситуаций ее применимости.

обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П. Я. Гальперина. М., 1968.

4. Чудинова Е. В. Особенности моделирования в учебной деятельности подростка // Вопросы психологии. 2005. № 5.
5. Эльконин Б. Д. Образовательные результаты и результаты развития // Педагогика развития. Красноярск, 2009.
6. Эльконин Б. Д., Воронцов А. В., Высоцкая Е. В., Львовский В. А., Чудинова Е. В. Гипотеза о содержании обучения подростка в системе Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова // Вестн. МАРО. 2002. № 10.

\* «Для нормального, т. е. осмысленного в рамках развития, обучения каждый новый тематический ход есть, в первую очередь, отношение к предыдущему опыту, а в самых ярких случаях — его преодоление, переструктурирование. Именно в такой схеме и задается Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдовым ядро учебной деятельности — учебная задача. Задается как такое построение общего способа действия, которое является чувственным, субъективным приращением мышления и понимания — чувственным и субъективным преодолением (изменением границ и допущений) уже сложившегося способа действия» [5, с. 13].

# The Training Model as a Unit of Learning and a «Grain» of Development

**E. V. Chudinova**

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education

**V. E. Zaitseva**

Biology Teacher, Moscow Educational Institution gymnasium № 1567

---

The article discusses the problem of detecting the training «pace» that leads to the act of development. The forming experiment, conducted on the material of the school subject «Biology» allows to justify the hypothesis of a «grain» of development that appears while students work on constructing and transforming the training model. The nature of the class's activity in building and mastering of such an operating model is described in detail; the children's work that reflected the formed understanding are analyzed, the operational capabilities of the model are used. The properties of the educational model that are required to produce a self-developing «grain» in an individual are identified. Such a «grain» transforms human experience and allows an individual to perceive a new situation as a situation of action, and for such an action the individual has his own resource.

**Keywords:** education, development, forming experiment, learning activity, modeling, operating model, functional-semantic field, concept, autonomy, intention.

## References

1. *Gorbov S. F., Cukerman G. A. i dr.* Monitoring uchebno-predmetnyh kompetencii v nachal'noi shkole / Pod red. P. G. Nezhnova i dr. M., 2007.
2. *Zaiceva V. E., Chudinova E. V.* Ob eksperimental'nom kurse «Biologiya» dlya osnovnoi shkoly v sisteme D. B. El'konina—V. V. Davydova // *Tochka RO*. 2008. № 1.
3. *Obuhova L. F.* Formirovanie sistemy fizicheskikh ponyatii v primenении k resheniyu zadach // *Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoi deyatel'nosti* / Pod red. P. Ya. Gal'perina. M., 1968.
4. *Chudinova E. V.* Osobennosti modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti podrostka // *Voprosy psihologii*. 2005. № 5.
5. *El'konin B. D.* Obrazovatel'nye rezul'taty i rezul'taty razvitiya // *Pedagogika razvitiya*. Krasnoyarsk, 2009.
6. *El'konin B. D., Voroncov A. V., Vysockaya E. V., L'vovskii V. A., Chudinova E. V.* Gipoteza o sodержanii obucheniya podrostka v sisteme D. B. El'konina—V. V. Davydova // *Vestn. MARO*. 2002. № 10.

# Комплексная модель интерперсональных отношений как теоретическая основа для их изучения у подростков с нарушениями поведения\*

**А. Б. Холмогорова**

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

**Н. С. Смирнова**

кандидат психологических наук, педагог-психолог специальной общеобразовательной школы № 9

В статье описана оригинальная комплексная модель, в которой во взаимосвязанном виде представлены различные аспекты интерперсональных отношений, традиционно исследуемые в разных психологических традициях: объектные репрезентации — образы себя и значимых других (интрапсихический аспект), мотивация общения (динамический аспект) и актуальные социальные связи (интерпсихический аспект). Осуществлена эмпирическая проверка предложенной модели в процессе исследования интерперсональных отношений подростков с девиантным поведением из социально неблагополучных семей, обучающихся в специальных школах (всего 67 человек), и подростков из благополучных семей, обучающихся в обычных школах (всего 60 человек). Описан методический комплекс и изложены результаты изучения связи выделенных аспектов интерперсональных отношений между собой и с эмоциональным благополучием подростков. Показано, что существует значимая связь между образами родительских фигур, представлениями о себе и структурой мотивации общения (мотивами принятия и отвержения), а также социальными связями и уровнем эмоционального благополучия подростков. Обоснован комплексный подход к коррекционной работе по выстраиванию межличностных отношений подростков с девиантным поведением, учитывающий негативный характер объектных репрезентаций и преобладание страха отвержения в общении у этих подростков.

**Ключевые слова:** интерперсональные отношения, объектные репрезентации, мотивация общения, социальная поддержка, социальная сеть, подростковый возраст, девиантное поведение, социально неблагополучная семья, психокоррекционная работа.

Особая роль в преодолении школьной и социальной дезадаптации детей и подростков из социально неблагополучных семей отводится специальным учебно-воспитательным учреждениям. Так, в Москве создана система специальных школ для подростков с девиантным поведением. Одной из важных задач таких учреждений является создание буферной системы связей для детей, имеющих депривационный или травматичный опыт ранних отношений. Правда, негативный ранний опыт взаимоотношений в родительской семье становится препятствием для построения ребенком новых взаимоотношений с взрослыми и сверстниками. Специалисты-практики отмечают такие особенности межличностных отношений детей как недоверие, непоследовательность, агрессивность и провокационность, низкий уровень эмпатии при высокой способности к манипулированию, нарушение личных границ и т. д., которые препятствуют созданию доверительных и поддерживающих отношений с этими подростками и усиливают их эмоциональную дезадаптацию.

Как в зарубежной, так и отечественной психологии много внимания уделяется изучению интерперсональных отношений детей из социально неблагополучных семей и влияния этих отношений на психосоциальное развитие (Д. Боулби, М. Эйнсворт, Й. Лангмейер, З. Матейчик, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Е. О. Смирнова и др.). Интерперсональные отношения в подростковом возрасте приобретают особое значение, а кризисный характер возраста связан с высоким риском эмоциональной и социальной дезадаптации подростка. В последнее время осуществляются комплексные подходы к анализу развития личности подростков с нарушениями поведения [1; 2; 4]. В свете этого актуальной задачей является комплексное исследование интерперсональных отношений этих подростков и разработка соответствующих теоретических средств.

В концепции привязанности Д. Боулби уже была сделана попытка выделить различные аспекты интерперсональных отношений. По мнению Д. Боулби, отношения привязанности формируются на основе «ра-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Психологические факторы и методы диагностики эмоциональной дезадаптации у студентов и школьников», проект №08-06-00767а).

бочих моделей», которые ребенок конструирует из своего опыта общения с важнейшими фигурами своего окружения на первом году жизни. Модели служат для интерпретации и предсказания поведения, мыслей, чувств как других людей, так и собственных, и в конечном счете определяют качество отношений с другими людьми [12]. В опоре на эти идеи предлагается комплексная модель интерперсональных отношений, включающая разные аспекты, которые в настоящее время изучаются изолированно в традициях, оперирующих разным понятийным аппаратом.

В качестве первого аспекта интерперсональных отношений в данной модели выделяются внутриспсихические репрезентации значимых фигур, включая представления о себе, о родителях, о других значимых фигурах. Теоретические разработки этого аспекта преимущественно осуществлялись в теории объектных отношений (М. Кляйн, Д. Винникотт, М. Малер и др.) и теории привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Этот аспект интерперсональных отношений можно обозначить термином «интрапсихический».

Второй аспект интерперсональных отношений представлен актуальными социальными связями и уровнем социальной поддержки в них. Социальная сеть и социальная поддержка способствуют психическому благополучию индивида и могут играть как стрессогенную роль в виде различных факторов социальной депривации, так и буферную — в виде различных форм социальной поддержки [11].

Особое место в изучении социальной поддержки занимают исследования, направленные на установление связи внутриспсихических репрезентаций индивида с последующим качеством его интерперсональных отношений в актуальной социальной сети, интегрируя, таким образом, идеи концепции социальной поддержки и теории привязанности. Два основных вопроса, которые пытаются решить исследователи, — это, во-первых, как индивидуальный ранний опыт влияет на представления о поддержке и, во-вторых, как последующие отношения влияют на динамику этих представлений.

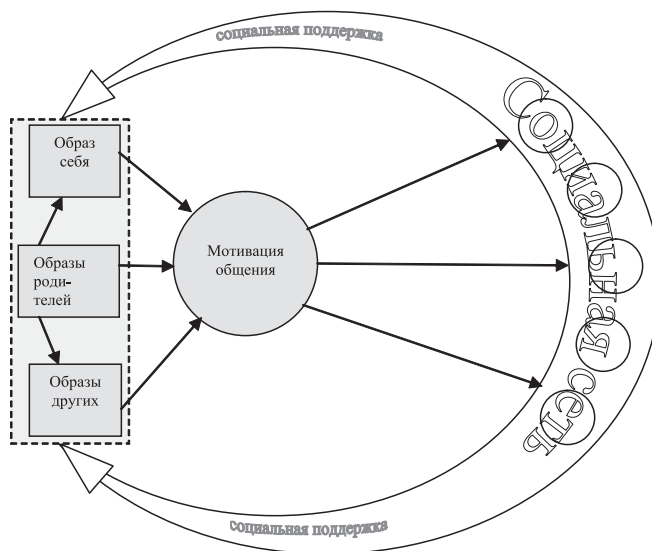
Как показали исследования К. Е. Гроссман (К. Е. Grossmann), К. Гроссман (K. Grossmann) и Л. Чемпион (L. A. Champion), до сих пор остается дискуссионным вопрос о линейности этой связи. Предполагается, что «рабочая модель» может трансформироваться в результате рефлексии и интеграции детского опыта. Большое значение в этом процессе имеют более поздние отношения привязанности человека, в том числе отношения со сверстниками в подростковом возрасте и ежедневное общение с членами социальной сети [11]. Вопрос о наличии прямой связи между эффективным выполнением родительских функций в зрелом возрасте и позитивным опытом отношений с собственными родителями в детстве также не находит в исследованиях однозначного ответа.

Рассмотренный аспект интерперсональных отношений — уровень социальной поддержки в актуальных связях подростка — можно обозначить термином «интерпсихический» аспект.

Третий аспект интерперсональных отношений связан с изучением направленности индивида на установление новых взаимосвязей. Он исследуется в рамках

концепции формирования потребности общения и деятельности общения М. И. Лисиной, а также теории мотивации А. Мехрабян (A. Mehrabian), С. Ксензки (S. Ksionzky) [8]. В структуре мотивации общения выделяются мотив отвержения и мотив принятия. Преобладание одного из них, задавая направленность личности в общении и установлении связей с другими, играет роль медиатора между сложившимися у индивида представлениями о других людях и себе и формированием связей в актуальной социальной сети, т. е. является связующим звеном между интрапсихическим и интерпсихическим аспектами интерперсональных отношений. Мотивацию общения обозначим как *динамический* аспект интерперсональных отношений.

Взаимосвязь разных аспектов интерперсональных отношений: объектных репрезентаций — образов себя и значимых других (интрапсихический аспект), мотивации общения (динамический аспект) и актуальных социальных связей (интерпсихический аспект) индивида представлена ниже:



Комплексная модель интерперсональных отношений

Схема показывает, что обратное влияние социальной сети в виде различных видов социальной поддержки от членов сети индивида на мотивацию общения опосредовано его интрапсихическими структурами в виде образов себя, родителей и других людей, т. е. внутриспсихическими репрезентациями. Это объясняет сложность выстраивания интерперсональных отношений с подростками, характеризующимися девиантным поведением. Устойчивая модель взаимоотношений с миром, основанная на депривированном и искаженном опыте предыдущих взаимоотношений ребенка с близкими взрослыми, актуализирует его стереотипы социального взаимодействия, несмотря на качественно иные отношения, реализуемые специалистами в работе с таким ребенком.

В предшествующих публикациях были описаны нарушения мотивации общения (динамический аспект), социальной сети и социальной поддержки (интерпсихический аспект) [7; 9], а также интрапсихических структур или, выражаясь языком теории

объектных отношений, объектных репрезентаций и их связи с эмоциональным благополучием подростков [10]. В настоящей статье представлены результаты эмпирической проверки комплексной модели интерперсональных отношений и данные о связи выделенных аспектов интерперсональных отношений с эмоциональным благополучием подростков.

Эмпирическая проверка описанной выше модели интерперсональных отношений представляла собой доказательство следующих гипотез.

1. Существует связь между разными аспектами интерперсональных отношений: интрапсихическим (качеством объектных репрезентаций), динамическим (мотивацией общения) и интерпсихическим аспектом (уровнем социальной поддержки).

2. Интрапсихические, интерпсихические и динамические аспекты интерперсональных отношений оказывают комплексное влияние на эмоциональное благополучие подростков.

## Метод

В исследовании приняли участие две группы подростков.

**Экспериментальная группа** — это подростки 14–16 лет с девиантным поведением, проживающие в социально неблагополучных семьях и обучающиеся в школе для детей с девиантным поведением (67 человек, из них 47 мальчиков и 20 девочек).

**Контрольная группа** — подростки 14–16 лет, учащиеся массовых общеобразовательных школ Москвы. Все подростки этой группы воспитываются в родных социально благополучных семьях (60 человек, из них 41 мальчик и 19 девочек).

Процедура обследования представляла собой индивидуальный опрос подростков в школе, каждая встреча длилась 30–40 минут. Всех подростков опрашивал один и тот же психолог, который отслеживал экспертную мотивацию респондентов и отсеивал недобросовестно заполненные бланки. Отметим, что среди подростков из экспериментальной группы было значимо больше отказов, в том числе и немотивированных, от выполнения предложенных методик.

Характеристика методического комплекса.

1. Для изучения интрапсихического аспекта (*представлений подростков о родителях и самом себе*) был использован модифицированный вариант методики измерения разрыва объектных репрезентаций (РОР), разработанной Е. В. Полкуновой, А. Б. Холмогоровой [5], и шкала «негативная самооценка» опросника М. Ковач (M. Kovacs) [13].

2. Для исследования динамического аспекта (*мотивации общения*) был использован тест-опросник измерения мотива аффиляции А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова [6].

3. Для исследования интерпсихического аспекта (*уровня воспринимаемой социальной поддержки*) у подростков использовался опросник социальной поддержки F-SOZU-22 [14].

4. Для исследования *выраженности эмоционального неблагополучия* применялся опросник депрессии

у детей [13] (адаптация и валидизация опросника осуществлена в лаборатории клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии).

## Результаты и обсуждение

Гипотезы проверялись с помощью нескольких серий регрессионного анализа на основе данных обследования подростков из благополучных и неблагополучных семей. Такая процедура позволяет оценить количественный вклад независимых переменных в зависимые, делать выводы о том, что изучаемые аспекты интерперсональных отношений оказывают влияние друг на друга, а также оценить совместное влияние изучаемых аспектов на эмоциональное благополучие подростков.

Ниже приводятся таблицы, отражающие полученные результаты. При составлении таблиц были использованы следующие общие обозначения.

Beta ( $\beta$ ) — стандартный коэффициент регрессии;  $t$  — критерий Стьюдента и  $p$  — уровень статистической значимости  $\beta$ ;

$R$  — коэффициент множественной корреляции (КМК);

$R^2$  — коэффициент множественной детерминации (КМД);

$F$  — критерий Фишера;

$p$  — уровень статистической значимости КМК.

**Первая серия** регрессионного анализа была направлена на эмпирическую проверку комплексной модели интерперсональных отношений — изучение влияния интрапсихического и динамического аспектов интерперсональных отношений на интерпсихический аспект. Для анализа использовались данные всей выборки подростков с девиантным поведением, обучающихся в специальных школах, и подростков из массовых школ.

В табл. 1 представлены результаты регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной выступает общий уровень социальной поддержки. В таблицы с результатами регрессионного анализа включались только переменные, попавшие в модель регрессии.

Таблица 1

**Влияние показателей мотивации общения (опросник аффиляции), и родительских репрезентаций (методика расщепленности объектных репрезентаций) на общий уровень социальной поддержки (опросник F-SOZU-22)**

Независимые переменные	$\beta$	$t$	Уровень значимости
Стремление к принятию	0,527***	4,497	0,000
Страх отвержения	-0,191	-1,813	0,076
Расщепленность образов матери	-0,200*	-2,038	0,047

*Примечание.* Beta ( $\beta$ ) — стандартный коэффициент регрессии;  $t$  — критерий Стьюдента;  $p$  — уровень статистической значимости  $\beta$ .

Множественный регрессионный анализ показал, что на общий уровень социальной поддержки оказы-



вают совместное влияние как выраженность мотивов общения, так и показатель расщепленности идеального и реального образов матери ( $F = 12,49, p < 0,001$ ). Данная модель позволяет объяснить 41% дисперсии зависимой переменной ( $R^2 = 0,414; p < 0,001$ ). Как следует из значения  $\beta$ -коэффициента, наибольший вес имеют независимые переменные «стремление к принятию» ( $\beta = 0,527$ ) и «расщепленность идеального и реального образов матери» ( $\beta = -0,200$ ).

Таким образом, можно сделать вывод, что высокий уровень направленности на общение в сочетании с низкой выраженностью страха отвержения и близость реального и идеального образов матери способствуют возрастанию общего уровня социальной поддержки в актуальных интерперсональных отношениях подростков.

Данные регрессионного анализа дополняются результатами корреляционного анализа. Были выявлены значимые корреляционные связи между параметрами социальной поддержки, мотивации общения, индексом родительских репрезентаций и параметром негативной самооценки (значения коэффициента корреляции варьируются от 0,2,  $p < 0,05$  до 0,6,  $p < 0,01$ ). Установлены прямые корреляционные связи между параметром негативной самооценки и индексами расщепления образа отца и образа матери (0,25,  $p < 0,01$  и 0,21,  $p < 0,05$  соответственно).

Кроме того, обнаружены значимые связи между уровнем расщепленности объектных репрезентаций и мотивацией общения в виде страха отвержения (0,24,  $p < 0,05$ ), а также между уровнем расщепленности объектных репрезентаций и уровнем социальной поддержки (от -0,23,  $p < 0,05$  до -0,27,  $p < 0,05$ ).

Таким образом, полученные результаты регрессионного анализа в совокупности с данными корреляционного анализа показывают, что внутриспсихические репрезентации и динамический аспект интерперсональных отношений подростка в достаточной высокой степени связаны с качеством его актуальных отношений с людьми, что согласуется с ранее проведенными исследованиями в рамках концепции социальной поддержки [11]. Выраженность мотивов общения и показатель расщепленности образов родителей могут оказывать совместное влияние на общий уровень социальной поддержки в актуальных отношениях подростка.

Коррекционная работа по выстраиванию интерперсональных отношений с ребенком может дать результат, если учитываются все три выделенных аспекта этих взаимоотношений. Есть возможность создать идеальную социальную сеть с высоким уровнем и качеством инструментальной и эмоциональной поддержки в ней, но если не учитывать особенности внутриспсихических репрезентаций подростка (образ себя, образ других людей) и направленность мотивации общения, то оказываемая поддержка может не восприниматься ребенком как таковая. Можно анализировать и совместно с ним осмысливать дисфункциональные представления подростка о других людях и себе, но при этом реальные взаимоотношения, которые складываются между ребенком и его окружением, могут не обладать теми качествами, которые дадут корректирующий, позитивный новый опыт интерпер-

сональных отношений, необходимый для изменения внутренних репрезентаций-образов себя и других людей. Формированию устойчивости аффилиативной направленности могут помочь адекватные стабильные отношения, способствующие формированию позитивных репрезентаций себя и других людей.

Важное место занимает коррекция взаимоотношений подростков с лицами, замещающими мать, и в первую очередь — с педагогами. Педагоги являются значимыми объектами социальной сети подростков, в отношениях с ними подростки часто воспроизводят ранние отношения, на представление о педагоге проецируется родительский образ. Мишенями психологической помощи педагогам может быть формирование представления о комплексном характере интерперсональных отношений подростков.

Далее в нашем исследовании мы рассмотрели факторы, оказывающие влияние на эмоциональное благополучие подростков, для выборки подростков с девиантным поведением, обучающихся в специальных школах, и для подростков из обычных массовых школ.

**Вторая серия** регрессионного анализа касалась изучения влияния интерпсихических, интрапсихических и динамических аспектов интерперсональных отношений (социальная поддержка, направленность мотивации общения и расщепленность объектных репрезентаций) на уровень депрессии подростков. В качестве независимых переменных выступали показатели мотивации общения, социальной поддержки и расщепленности образов матери и отца, в качестве зависимой — общий уровень депрессии. Ниже приводятся полученные результаты.

Таблица 2

**Влияние показателей мотивации общения (опросник аффиляции), социальной поддержки (опросник F-SOZU-22) и родительских репрезентаций (методика измерения расщепленности объектных репрезентаций) на уровень депрессии подростков из массовых школ (опросник депрессии у детей)**

Независимые переменные	$\beta$	$t$	Уровень значимости
Стремление к принятию	-0,296	-1,980	0,050
Эмоциональная поддержка	-0,325	-2,179	0,034
Расщепленность образа матери	0,204	-1,742	0,10

*Примечание.* Условные обозначения здесь и в табл. 3 те же, что и в табл. 1.

Множественный регрессионный анализ показал, что только три независимые переменные оказывают совместное влияние на зависимую переменную «уровень депрессии» ( $F = 8,338, p < 0,001$ ). Это показатели «стремление к принятию», «эмоциональная поддержка» и «расщепленность образа матери». Данная модель позволяет объяснить 30 % дисперсии зависимой переменной ( $R^2 = 0,301; p < 0,001$ ). Как следует из значения  $\beta$ -коэффициента, наибольший вес имеет независимая переменная «эмоциональная поддержка» ( $\beta = -0,325$ ).

Таким образом, с помощью регрессионного анализа было установлено совместное влияние уровня со-

циальной поддержки, направленности мотивации и расщепленности объектных репрезентаций на уровень депрессии ( $p < 0,001$ ). Можно сделать вывод, что низкий уровень эмоциональной поддержки в актуальных взаимоотношениях, сниженная направленность на общение и принятие, а также выраженное расщепление образов идеальной и реальной матери могут быть предикторами эмоционального неблагополучия у подростков, воспитывающихся в родных социально благополучных семьях.

Для выборки подростков с нарушениями поведения также изучалось влияние выделенных аспектов интерперсональных отношений на уровень депрессии.

Таблица 3

**Влияние показателей мотивации общения (опросник аффиляции), социальной поддержки (опросник F-SOZU-22) и родительских репрезентаций (методика расщепленности объектных репрезентаций) на уровень депрессии (опросник детской депрессии М. Ковак)**

Независимые переменные	$\beta$	$t$	Уровень значимости
Страх отвержения	0,469	2,90	0,048
Расщепленность образа матери	0,442	2,65	0,037

Множественный регрессионный анализ показал, что только две независимые переменные оказывают совместное влияние на уровень зависимой переменной «общий показатель по депрессии» ( $F = 6,633$ ,  $p < 0,001$ ) в выборке подростков с девиантным поведением. Это показатели «страх отвержения» и «расщепленность образа матери». Данная модель позволяет объяснить 32% дисперсии зависимой переменной ( $R^2 = 0,321$ ;  $p < 0,001$ ).

Итак, можно сделать вывод, что высокий уровень страха быть отвергнутым в общении другими людьми и выраженное расщепление образов идеальной и реальной матери могут быть предикторами эмоционального неблагополучия у подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях.

Как показали результаты множественного регрессионного анализа, нарушения в системе интерперсональных отношений подростков могут способствовать усилению их эмоционального неблагополучия. Но эти системы не являются одинаковыми для подростков двух обследованных групп. Так, у подростков с условно нормальным поведением на эмоциональное неблагополучие может оказывать совместное влияние выраженное расщепление внутриспихических репрезентаций (образа матери), низкая мотивация принятия и низкий уровень социальной поддержки в виде эмоциональной поддержки в интерперсональных отношениях. Тогда как у подростков с нарушениями поведения на эмоциональное неблагополучие может оказывать совместное влияние высокая мотивация отвержения и выраженное расщепление внутриспихических репрезентаций (образа матери). Возможно, это объясняется тем, что подростки из социально неблагополучных семей более чувствительны к отвержению, чем их сверстники из социально благополучных семей. Интересно, что не было выявлено влияния различных видов социальной поддержки совместно с другими аспектами интерперсональных отношений на эмоциональное неблагополучие у этих подростков. Вероятно, это связано с неадекватной оценкой подростками с девиантным поведением своих актуальных взаимоотношений [7].

Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к изучению и коррекции интерперсональных отношений. Мишенью психологической помощи детям из неблагополучных семей является развитие рефлексии как механизма осмысления прошлого травматического опыта, переработки и развития незрелых дисфункциональных внутриспихических репрезентаций себя и других людей, а также как механизма осмысления актуальных взаимоотношений. Важные идеи и подходы относительно психолого-педагогических методов формирования рефлексии и активной деятельности позиции у детей с различными нарушениями развития содержатся в разработках рефлексивно-деятельностного подхода [3], опирающегося на идеи отечественной психологической традиции: культурно-исторической психологии и теории деятельности.

**Литература**

1. Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением. М., 2004.
2. Дозорцева Е. Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. М., 2007.
3. Зарецкий В. К. Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология / Под ред. И. Ю. Кулагиной. М., 2008.
4. Ошевский Д. С. Психическое развитие подростков с психическими расстройствами, совершивших агрессивно-насильственные правонарушения (психологический аспект) // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
5. Полкунова Е. В., Холмогорова А. Б. Родительские репрезентации у больных депрессивными расстройствами // Актуальные проблемы клинической психологии в современном здравоохранении / Под ред. С. И. Блохиной, Г. А. Глотовой. Екатеринбург, 2004.

6. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. М., 2002.
7. Смирнова Н. С., Холмогорова А. Б. Интерперсональные отношения подростков из социально неблагополучных семей: результаты эмпирического исследования // Дефектология. 2007. № 6.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Под ред. Б. М. Величковского. М., 1986.
9. Холмогорова А. Б., Смирнова Н. С. Интерперсональные отношения подростков из социально неблагополучных семей: состояние проблемы, методы исследования // Дефектология. 2007. № 5.
10. Холмогорова А. Б., Смирнова Н. С. Образы значимых фигур как регуляторы интерперсональных отношений и эмоционального состояния у подростков из социально неблагополучных семей // Дефектология. 2009. № 1.
11. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Петрова Г. А. Социальная поддержка и психическое здоровье // Психология:

современные направления междисциплинарных исследований: Материалы науч. конф., посвященной памяти члена-корр. РАН А. В. Брушлинского, 8 сентября 2002 г. / Отв. ред. А. В. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М., 2003.

12. *Bowlby J.* Attachment and Loss: Loss, Sadness and Depression. N. Y., 1980.

13. *Kovacs M., Akiskal H. S., Gatsonic C.* Child-hood onset dysthymic disorder: Clinical features and prospective outcome // Archives of General Psychiatry, 1994.

14. *Sommer G., Fydrich T.* Soziale unterstuetzung. Materialie, 22. Dt. Ges. fuer Verhaltens therapy. Tuebingen, 1989.

## A Comprehensive Model of Interpersonal Relations as a Theoretical Basis for their Study in Adolescents with Deviant Behavior

**A. B. Kholmogorova**

PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

**N. S. Smirnova**

Ph.D. in Psychology, Educational Psychologist, Special Secondary School № 9

This article describes an original comprehensive model where various aspects of interpersonal relations are presented in interconnected manner. Traditionally these aspects are studied in different psychological areas: object representations – images of self and significant others (intrapsychic aspect), motivation of communication (dynamic aspect) and the actual social relations (interpsychic aspect). The proposed model was empirically studied in a research on interpersonal relations of adolescents. Sixty seven adolescents with deviant behavior from socially disadvantaged families and enrolled in special schools and 60 adolescents from socially successful families and enrolled in regular schools participated in the study. The methodic complex is described and results of the study on relation between the aspects of interpersonal communication and emotional well-being of adolescents are presented. The significant associations between the images of parental figures, representations of one's self and the communication motivation structure (motives of acceptance and rejection), social connections and level of emotional well-being of adolescents are shown. The comprehensive approach to the correctional work on building the interpersonal relationships of adolescents with deviant behavior is reasoned. This approach takes into account the negative nature of object representations and prevalence of fear of rejection in communication in these adolescents.

**Keywords:** interpersonal relations, object representations, communication motivation, social support, social network, adolescence, deviant behavior, socially disadvantaged families, psycho-correctional work.

### References

1. *Dozorcheva E. G.* Anomal'noe razvitie lichnosti u podrostkov s protivopravnym povedeniem. M., 2004.

2. *Dozorcheva E. G.* Psihologicheskaya travma u podrostkov s problemami v povedenii. Diagnostika i korrekciya. M., 2007.

3. *Zareckii V. K.* Refleksivno-deyatelnostnyi podhod v rabote s det'mi, imeyushimi trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. I. Yu. Kulaginoi. M., 2008.

4. *Oshevskaia D. S.* Psihicheskoe razvitie podrostkov s psihicheskimi rasstroistvami, sovershivshih agressivno-nasil'stvennye pravonarusheniya (psihologicheskii aspekt) // Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2006.

5. *Polkunova E. V., Holmogorova A. B.* Roditel'skie reprezentatsii u bol'nyh depressivnymi rasstroistvami // Aktual'nye problemy klinicheskoi psihologii v sovremennom zdavoohranenii / Pod red. S. I. Blohinoi, G. A. Glotovoi. Ekaterinburg, 2004.

6. Psihologicheskii testy / Pod red. A. A. Karelina: V 2 t. M., 2002.

7. *Smirnova N. S., Holmogorova A. B.* Interpersonal'nye otnosheniya podrostkov iz social'no neblagopoluchnyh semei: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya // Defektologiya. 2007. № 6.

8. *Hekhauzen H.* Motivatsiya i deyatelnost' / Pod red. B. M. Velichkovskogo. M., 1986.

9. *Holmogorova A. B., Smirnova N. S.* Interpersonal'nye otnosheniya podrostkov iz social'no neblagopoluchnyh semei: sostoyanie problemy, metody issledovaniya // Defektologiya. 2007. № 5.

10. *Holmogorova A. B., Smirnova N. S.* Obrazy znachimykh figur kak regulatory interpersonal'nykh otnoshenii i emocional'nogo sostoyaniya u podrostkov iz social'no neblagopoluchnyh semei // Defektologiya. 2009. № 1.

11. *Holmogorova A. B., Garanyan N. G., Petrova G. A.* Social'naya podderzhka i psihicheskoe zdorov'e // Psihologiya: sovremennye napravleniya mezhdisciplinarnykh issledovaniy: Materialy nauch. konf., posvyashennoi pamyati chlena-korr. RAN A. V. Brushlinskogo, 8 sentyabrya 2002 g. / Otв. red. A. V. Zhuravlev, N. V. Tarabrina. M., 2003.

12. *Bowlby J.* Attachment and Loss: Loss, Sadness and Depression. N. Y., 1980.

13. *Kovacs M., Akiskal H. S., Gatsonic C.* Child-hood onset dysthymic disorder: Clinical features and prospective outcome // Archives of General Psychiatry, 1994.

14. *Sommer G., Fydrich T.* Soziale unterstuetzung. Materialie, 22. Dt. Ges. fuer Verhaltens therapy. Tuebingen, 1989.

## Суждения учителей и учащихся об учебном взаимодействии на уроках в школе

Н. И. Поливанова

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО

И. В. Ривина

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО

---

В статье анализируются особенности учебной коммуникации педагогов с детьми на уроках различной предметной направленности. Авторы связывают учебную успешность детей с их психологической комфортностью, во многом обусловленной поведением педагога, а также с адекватным содержательным и эмоциональным взаимодействием учителя и детей на уроке. В таких условиях у детей в большей степени развивается их самостоятельность, инициативность, познавательная активность, а также направленность на взаимопонимание с учителем, желание сотрудничать с ним и эмоциональное принятие педагога. В статье описываются две авторские анкетные методики диагностики учебного взаимодействия (одна — для учителей, вторая — для учащихся основной школы), построенные по одним и тем же принципам и основанные на одних и тех же шкалах и показателях. В основу этих методик положены гуманистические принципы организации образования, направленные на равенство, партнерство, развитие участников образовательного процесса. Сопоставление результатов обеих анкет может позволить оценить одни и те же психологические характеристики образовательной среды с точки зрения взрослых и детей, выявить степень их согласованности и понять, насколько достигается взаимодействие и взаимопонимание учителей и учащихся в реализации учебной деятельности. Сопоставление результатов учителей и учащихся позволяет квалифицировать типы установок на учебное взаимодействие у педагога и учащихся и их взаимопонимание на уроке.

**Ключевые слова:** учебная коммуникация, взаимодействие учителей и учащихся, комфортность атмосферы урока, тип установки учителя на учебное взаимодействие, представление учащегося об особенностях коммуникативного поведения учителя, согласованность представлений учителей и учащихся.

---

Важными социально-психологическими формами взаимодействия в учебном процессе являются сотрудничество и общение в ходе осуществления совместной деятельности учителей и учащихся для достижения общего результата. По мере разворачивания такого взаимодействия может формироваться совокупный субъект, учебные усилия которого направлены на достижение общей цели и внутри которого устанавливаются психологические контакты между его участниками. Остановимся на следующих приоритетных моментах, касающихся направленности психолого-педагогических исследований и педагогических установок: акцент в обучении на определенную педагогическую технологию; учет содержательности взаимодействия педагога с учащимися; направленность на эмоциональное общение с ними; учет психологической комфортности атмосферы урока; индивидуализация обучения.

Большинство современных отечественных образовательных технологий учитывают важность активной субъектной позиции учащихся и субъект-субъектных отношений педагога и детей в учебной деятельности. В этой связи концептуальное значение приобретают различные положения, характеризующие *взаимодействие* учителя и учащихся: знание через общение и общение через знание (Е. Н. Ильин); закон взаимности (Ш. А. Амонашвили); создание ситуации учебного диалога, диалог вокруг основных «точек удивления» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов); совместная духовная жизнь ученика и учителя, педа-

гогика отношений, а не требований (Вальдорфская школа); создание педагогических ситуаций общения, коллективный поиск, направляемый учителем (Л. В. Занков); коллективно-распределенная деятельность (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов); сотворчество ученика и учителя (И. П. Иванов, Г. С. Альтшуллер). Такие формы *учебного взаимодействия* являются важными элементами среды жизни ребенка и представляют собой специально организованное общение учителя с учащимися и учащимися друг с другом.

Для нашей работы наибольшее значение приобретают исследования, направленные на создание педагогом в школьной практике комфортной, дружелюбной атмосферы общения с учащимися, что способствует более эффективной учебной работе детей на уроке, их позитивному отношению к учению. Успешность реализации учебного взаимодействия, педагогического влияния учителя на детей будет определяться не только его умением воплощать свои педагогические намерения по организации учебного процесса и создания ситуаций субъектной активности детей, но и в значительной мере его способностью анализировать психологическое состояние учащихся и объединять их усилия. В этом случае особое значение приобретает стиль отношения педагога с учащимися, особенности его воздействия на детей.

Задачей данной работы является изучение учебной коммуникации педагогов с детьми на различных уроках. Мы связываем учебную успешность детей с их психоло-

гической комфортностью, понимаемой нами как недопущение педагогом унижения учащихся и предоставление им свободы самопроявления на уроке. Для комфортности также существенны адекватное содержательное и эмоциональное взаимодействие учителя и детей. В таких условиях у детей в большей степени развивается их самостоятельность, инициативность, познавательная активность, желание проявить себя как личность, направленность на взаимопонимание с учителем, желание сотрудничать с ним и эмоциональное принятие педагога. В предлагаемой статье описываются две авторские анкетные методики диагностики особенностей учебного взаимодействия, одна — для учителей, другая — для учащихся основной школы, построенные по одним и тем же принципам и основанные на одних и тех же шкалах и показателях. Анкетные методики построены с учетом принципов гуманистического развивающего образования, при этом основной акцент делается на равенстве и партнерстве субъектов учебного процесса. Сопоставление результатов обеих анкет может позволить оценить одни и те же психологические характеристики образовательной среды с точки зрения взрослых и детей, выявить степень их согласованности и понять, в какой мере достигается взаимодействие и взаимопонимание учителей и учащихся в реализации учебной деятельности. Именно в рассогласовании взаимных представлений о сущности и ходе учебного взаимодействия зачастую кроется источник равнодушия к учебной работе, отторжения учителя детьми или класса учителем, конфликта между педагогом и учащимися [1; 5].

Сравнительный анализ ранее экспериментально изученных нами образовательных сред (традиционная, развивающая, интеллектуалистская, шадящекомфортная, индивидуалистская, харизматическая) выявил значимость таких параметров как партнерские отношения учителя и учащихся, проблемность и дискуссионность учебного материала, эмоциональная и содержательная поддержка учебной работы детей с точки зрения развития у учащихся позитивного отношения к учению, создания комфортной атмосферы на уроке [2–4].

### Описание методик

**Анкета для учителя** содержит 81 утверждение, распределенное по 6 шкалам. Анкета включает четыре основных шкалы (1–4), одну дополнительную (5) и шкалу лжи (6).

**Шкала 1** определяет выраженность направленности учителя на традиционное обучение: отработку основных умений и навыков, строгое соблюдение дисциплины, обязательное заучивание формулировок, авторитарность учительской позиции, одинаковость требований к учащимся.

**Шкала 2** выявляет приоритеты учителя относительно содержательного общения с учащимися, организации в классе общей дискуссии, работы в группах, выяснения и обсуждения имеющихся мнений.

**Шкала 3** акцентирует эмпатийную сторону общения учителя с детьми, его направленность на доверительность и дружелюбие.

**Шкала 4** выявляет настроенность учителя на психологическую комфортность атмосферы урока в целом, нацеленность на свободное проявление инициативы детей.

**Шкала 5** отражает направленность учителя на индивидуальную работу с детьми на уроке, реализацию индивидуальных программ учащихся.

**Шкала 6** устанавливает искренность ответов учителя.

При обработке результатов по шкалам 1–4 подсчитывается суммарный балл по каждой шкале. В каждой из шкал минимально и максимально возможный суммарный баллы различны в зависимости от количества пунктов, составляющих шкалу. По основным шкалам выделяются три уровня (низкий, средний, высокий), соответствующих низкому, среднему и высокому значениям диапазона полученных баллов. По дополнительной шкале выделяются два уровня (низкий и средневысокий). На основании сочетания уровней, проявленных по шкалам 1–4, дается интегральная характеристика типа направленности учителя на взаимодействие с учащимися.

Результаты сопоставления данных, полученных в ходе массового анкетирования, позволяют квалифицировать типы установок на учебное взаимодействие у педагогов и их взаимопонимание с учащимися на уроке.

**1. Тип развивающего учителя.** Учителем демонстрирует высокий уровень по четырем основным шкалам. Такой учитель направлен на содержательное взаимодействие с учащимися, умело строит его, рассматривая детей как равноправных партнеров, достигает взаимопонимания с ними.

**2. Тип традиционного учителя.** Учителем демонстрирует высокий уровень по шкале 1 и низкий или средний уровни по остальным основным шкалам. Такой учитель ставит во главу угла формирование знаний, умений, навыков, но не придает существенного значения собственной субъектности детей, вариативности способов взаимодействия с ними.

**3. Тип взаимодействующего учителя.** Учителем демонстрирует высокий уровень по шкале 2 и одновременно низкий или средний уровни по остальным основным шкалам. Такой учитель проявляет тенденцию к признанию ребенка как самостоятельного субъекта в учебных отношениях с педагогом и стремится к организации самостоятельной групповой работы детей и к партнерству с ними на уроке.

**4. Тип эмпатийного учителя.** Учителем демонстрирует высокий уровень по шкале 3 и одновременно низкий или средний уровни по остальным основным шкалам. Такой учитель в большей степени проявляет эмоциональную теплоту, готовность к взаимопониманию с детьми, сочувствие и оказывает личностную поддержку ученикам.

**5. Тип комфортного учителя.** Учителем демонстрирует высокий уровень по шкале 4 и низкие или средние уровни по остальным основным шкалам. Такой учитель не склонен к авторитарной манере в отношениях с детьми на уроке. Он позволяет учащимся свободно вести себя и старается обеспечить эмоциональную разрядку, лояльно относится к ошибкам и не поощряет конкурентные отношения между детьми.

**6. Тип обучающе-делового учителя.** Учителем демонстрирует высокие уровни по шкалам 1 и 2 и низкие или средние уровни по шкалам 3 и 4. Такой учитель в

большей степени нацелен на функционально-знаниевую сторону учебного взаимодействия, недооценивая в нем роль доверительно-эмоционального общения с детьми и благоприятной атмосферы на уроке.

**7. Тип эмоционально-традиционного учителя.** Учитель демонстрирует высокие уровни по шкалам 1 и 3 и низкие или средние уровни по шкалам 2 и 4. Такой учитель, с одной стороны, строго направлен на знаниевый аспект обучения, а с другой — учитывает эмоционально-личностные особенности детей и относится к ним дружелюбно.

**8. Тип взаимодействующе-эмпатийного учителя.** Учитель демонстрирует высокие уровни по шкалам 2 и 3 и низкие или средние уровни по шкалам 1 и 4. Такой учитель нацелен не только на деловое, но и на эмоциональное общение с учащимися на уроке и, таким образом, осуществляет подлинную учебную коммуникацию.

**9. Тип эмоционально-комфортного учителя.** Учитель проявляет высокие уровни по шкалам 3 и 4 и низкие или средние уровни по шкалам 1 и 2. Он акцентирует свое внимание на эмоциональной стороне учебного общения и комфортности учебной работы ребенка.

**10. Тип комфортно-взаимодействующего учителя.** Учитель демонстрирует высокие уровни по шкалам 2 и 4 и низкие или средние уровни по шкалам 1 и 3. Такой учитель не только направлен на эффективное учебное взаимодействие, но и стремится создать для учащихся атмосферу психологического комфорта, старается не унижать детей, больше хвалить и поощрять, выражает веру в возможности ребенка и поднимает его самооценку.

**11. Тип умеренно-уравновешенного учителя.** Учитель демонстрирует средние уровни по всем четырем основным шкалам. Он проявляет все выше-названные характеристики учебной работы в умеренной степени. Такой учитель стремится овладеть самыми разными формами учебной работы на уроке.

**12. Тип пассивного учителя.** Учитель демонстрирует низкие уровни по всем четырем основным шкалам. Он не имеет четко выраженной педагогической направленности ни в методах преподавания, ни в психологической организации отношений с учащимися.

**Анкета для учащегося** включает 35 утверждений, распределенных по 4 шкалам. Шкалы отражают различные аспекты учебной коммуникации с учителем. В целом анкета выявляет позиции детей по отношению к взаимодействию с ними учителей на уроках в школе.

**Шкала 1** определяет направленность учителя на индивидуальную самостоятельную работу с детьми (по оценке самих учащихся): в какой степени на уроках представлена индивидуальная работа, возможность самостоятельно выбирать уровень трудности заданий, учитываются ли учебные интересы отдельных учащихся.

**Шкала 2** направлена на оценку содержательного взаимодействия ребенка с учителем. В ней, по мнению учащегося, рассматривается характер учебного отношения с педагогом (авторитарный или партнерский), содержательная организация процесса урока (проблемность, дискуссионность, новаторство, сотрудничество, инициирование активности).

**Шкала 3** оценивает эмоциональное общение ребенка с учителем. В ней, с позиции детей, представ-

лены эмоциональный тон общения, доброжелательность, эмпатийность учителя по отношению к ребенку, учет личностных проявлений учащихся на уроке, отношение к детским шуткам.

**Шкала 4** позволяет оценить комфортность психологического самочувствия учащегося на уроке. В ней представлены такие негативные характеристики, сопровождающие процесс урока, как степень вырженности стрессогенных моментов, детской конкуренции, состязательности, чрезмерная значимость для учителя результативности работы, затруднения для интеллектуального и личностного самовыражения детей, боязнь сделать ошибку.

При обработке результатов подсчитывается суммарный балл по каждой шкале. В каждой из шкал минимально и максимально возможные суммарные баллы различны в зависимости от количества пунктов, составляющих шкалу. Выделяются три уровня (низкий, средний, высокий), соответствующие низкому, среднему и высокому значениям диапазона полученных баллов. На основании сочетания уровней, выявившихся по шкалам, определяются общие представления учащихся об особенностях учебной коммуникации учителей с учащимися на уроке, в основном соответствующие вышеописанным типам учителей.

## Результаты

Экспериментальное исследование проведено в московских школах с традиционным и развивающим обучением (8-е классы). Нас интересовало, реализуют ли учителя в своей повседневной практике установки на реальное взаимодействие с учащимися, на создание дружелюбной, комфортной атмосферы на уроках или ограничиваются декларациями. Об этом можно судить по степени совпадения и согласованности учительских установок и представлений детей об особенностях деятельности педагогов в ходе урока.

Остановимся вкратце на доминирующих характеристиках взаимодействия учителя и ученика традиционной образовательной среды. Эти данные получены нами в социально-психологическом исследовании на материале анкетирования учителей и учащихся двенадцати школ. Выявилась следующая специфика позиции большинства учителей по отношению к учебной коммуникации с учащимися: педагоги считают себя инициаторами учебной активности, носителями «правильных» образцов поведения (78 %), стремятся к передаче прочных знаний (62 %) и недооценивают в учебной работе субъектные позиции детей. Это проявляется в, частности, в том, что большинство педагогов (55 %) не считают необходимой специальную организацию содержательного взаимодействия с учениками. Таким образом, на уроке активным началом является педагог, который сообщает, контролирует и оценивает, а учащиеся должны слушать и отвечать (таково мнение 70 % учителей). Тем не менее, как показали результаты анкеты для учащихся, многие дети полагают, что они имеют возможность обсуждать с учителем свою деятельность на уроке и задавать вопросы (52 %). Эмоциональная сторона традиционного урока, с точки зрения детей, выглядит более негативной — в сво-

ем большинстве ученики не хотят, чтобы их спросили, им часто делают замечания, учителя не склонны к шутке, требуют от детей безусловного подчинения, не проявляют истинно эмпатийного общения. Все это свидетельствует о том, что при устремленности учителей данных школ к обеспечению усвоения знаний, создание подлинно комфортных условий и эмоциональное принятие детей в полной мере не достигаются. В беседах наиболее важными личностными качествами для обучения в школе дети назвали самоуважение, активность, ответственность, самостоятельность. Особо подчеркнем потребность учеников в самоуважении, поскольку именно его часто недооценивают педагоги и неадекватной стратегией построения учебного общения с детьми унижают, а то и оскорбляют их во время урока. Содержательный анализ ответов учащихся показывает, что обследованная нами традиционная образовательная среда формирует как бы тип «традиционного ученика», готового принимать авторитет учителя, подчиняться правилам дисциплины, привыкшего к фронтальной форме работы. Однако в эмоционально-коммуникативной сфере такие ученики проявляют недовольство пассивностью учебной работы, невозможностью реализации собственных творческих амбиций, недооценкой учителями их способностей и самостоятельного мышления, формальностью организации урока и зажатостью в возможностях проявления свободы учебного поведения.

Спектр типовых проявлений, связанных с взаимодействием учителя с учащимися, изучался нами в развивающей образовательной среде. Была выбрана одна из московских школ, в которой ярко представлена концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Были обследованы 40 учащихся и 9 учителей по основным предметам. В целом установки почти всех учителей демонстрируют направленность на содержательное взаимодействие с учащимися на уроках и создание благоприятной психологической атмосферы. В меньшей степени учителя настроены на эмоциональное общение (только треть учителей). Вместе с тем, показанные по шкале традиционности средние значения свидетельствуют о том, что учителя имеют в виду также и знаниево-дисциплинарную составляющую обучения. Низкие значения направленности учителей на индивидуальную работу с отдельными детьми (100 % учителей), на наш взгляд, свидетельствуют не столько о нежелании учитывать индивидуальные особенности детей, сколько об установках педагогов на включение в активную совместную учебную работу в процессе урока по возможности всех учащихся класса. Обобщенный портрет учителя в обследованной развивающей среде можно охарактеризовать как относящийся к комфортно-взаимодействующему типу, при этом восемь из девяти педагогов, по имеющимся у нас нормативным данным, относятся к группе педагогов с высоким развивающим потенциалом (среди них комфортно-взаимодействующе-эмпатийный, комфортно-взаимодействующий, взаимодействующий и развивающий типы).

А каков обобщенный портрет учителя глазами учащихся в развивающей среде? В целом он может быть охарактеризован как комфортный. Учащиеся выше всего оценивают направленность учителей на создание комфортной атмосферы, средне оценивают направленность на взаимодействие и эмоциональное об-

щение и низко — на индивидуальную работу на уроке. Таким образом, мы можем констатировать некоторое несовпадение взглядов педагогов и учащихся на содержательное взаимодействие и эмоциональное общение в ходе урока и совпадение взглядов по поводу отсутствия индивидуальной работы и наличия комфортной атмосферы на уроке. Приведем пример рассогласования позиций учителей и учащихся в отношении к эмоциональному общению на уроке, выражающегося в ответах на ключевые вопросы соответствующей шкалы: 100 % учителей считают, что дети для них собеседники, 89 % учителей полагают, что спокойно относятся к детским шуткам, но только 20 % детей согласны с этими представлениями педагогов. Мы полагаем, что причиной этого рассогласования является акцентирование внимания на деловом взаимодействии с детьми, иногда идущим вразрез с эмпатийным общением. Так, с ключевым утверждением: «Отношения учителя с детьми должны строиться на основе симпатии» большинство педагогов не согласилось.

Ключевые утверждения анкеты для учащихся позволяют более тонко дифференцировать особенности учебного общения детей с педагогами в традиционной и развивающей средах. Так, существенно различаются представления учащихся о поведении учителей в отношении делового взаимодействия и комфортности на уроках. Большинство учащихся в развивающей среде по сравнению с детьми из традиционной среды считают, что их мнение небезразлично учителю (соответственно 78 % и 44 % детей). Это подтверждается тем, что большинство детей из традиционной среды (82 %) утверждают, что на уроке в основном говорит учитель, а в развивающей среде так считают в два раза меньше детей. Что касается комфортности, 50 % детей из традиционной среды считают, что учителя публично сравнивают их промахи, а в развивающей среде таких детей только 25 %. Такое же соотношение выявлено по поводу свободы поведения на уроке. Существенно и то, что большинство учащихся из развивающей среды подтверждают несклонность педагогов к жесткому подчинению детей. Утверждения же, связанные с напряженностью самоощущения учащихся на уроке (злые шутки учителя, наказание за ошибку, создание конкуренции), одинаково терпимо оцениваются детьми как традиционной, так и развивающей сред, что свидетельствует об определенном смягчении нравов, изменении специфики коммуникации как в общественной жизни, так и в школе.

В целом при сопоставлении представлений учителей и учащихся об особенностях учебного взаимодействия на уроке в двух вышеописанных образовательных средах можно сделать следующие выводы.

1. Учащимся как традиционной, так и развивающей образовательной среды недостает дружелюбия и эмпатийности со стороны педагогов.

2. Согласованность представлений об основных характеристиках учебного взаимодействия у учителей и детей в развивающей образовательной среде оказалась более высокой по сравнению с традиционной.

3. Учащиеся в развивающей образовательной среде проявляют также большую рефлексивность и точность в оценке характеристик учебного взаимодействия с педагогом.

### **Литература**

1. *Ермакова И. В., Поливанова Н. И., Ривина И. В.* Представления учителей о взаимодействии с учащимися на уроке // Вестн. практ. психологии образования. 2005. № 4 (5).

2. *Ермакова И. В., Поливанова Н. И., Ривина И. В.* Эмоциональное состояние учащихся в условиях различных взаимодействий учителя и детей на уроках // Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. М., 2007.

3. *Ривина И. В., Поливанова Н. И.* Отношение детей к учению и образовательная среда школы // Психология обучения. 2008. № 5.

4. *Поливанова Н. И., Ривина И. В.* Эклектичность образовательной среды школы как фактор ее неустойчивости // Психологическая наука и образование. 2009. № 2.

5. *Поливанова Н. И., Ривина И. В.* Развитие общения учащихся с педагогом на уроке // Новые исследования в психологии. 2009. № 1.

## **Teachers' and Students' Views on Academic Interaction in Class at School**

**N. I. Polivanova**

Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education

**I. V. Rivina**

Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education

---

The aim of this study was to identify characteristics of the academic communication between teachers and children on lessons with different subjects. We attribute the academic success of children to their psychological comfort which is largely provided by teacher's behavior as well as by adequate substantial and emotional interaction between teacher and children in the classroom. In such conditions children's independence, initiative, and cognitive activity on the one hand, and focus on mutual understanding with the teacher, desire to collaborate with him/her and emotional acceptance of the teacher, on the other hand, develop increasingly. This article describes two questionnaires, developed by authors, the techniques for diagnostics of academic interaction. One is for teachers, the other one - for primary school pupils, both developed on the same principles and based on the same scales and indicators. The basis of survey methods compose the humanistic principles of education organization, oriented on equality, partnership and development of participants of the educational process. Comparison of the results of both questionnaires may allow evaluation of the same psychological characteristics of the educational environment from adults and children's perspective, identification their degree of consistency and understanding to what extent the interaction and mutual understanding is achieved by the teachers and pupils in the academic activities. The comparison of data obtained from teachers and pupils allow characterize the disposition types of academic interaction of teacher and pupils and their mutual understanding in class.

**Keywords:** academic communication, interaction between teachers and pupils, comfortable atmosphere of the lesson, the type of teacher disposition on educational interaction, pupil representation of teacher's communicative behavior, consistency of teachers' and pupils' representations.

### **References**

1. *Ermakova I. V., Polivanova N. I., Rivina I. V.* Predstavleniya uchitelei o vzaimodeistvii s uchashimisya na uroke // Vestn. prakt. psihologii obrazovaniya, 2005. № 4 (5).

2. *Ermakova I. V., Polivanova N. I., Rivina I. V.* Emocional'noe sostoyanie uchashihsya v usloviyah razlichnyh vzaimodeistvii uchitelya i detei na urokah // Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psicheskogo razvitiya uchashihsya/ Pod red. V. V. Rubcova, N. I. Polivanovoi. M., 2007.

3. *Rivina I. V., Polivanova N. I.* Otnoshenie detei k ucheniyu i obrazovatel'naya sreda shkoly // Psihologiya obucheniya. 2008. № 5.

4. *Polivanova N. I., Rivina I. V.* Eklektichnost' obrazovatel'noi sredy shkoly kak faktor ee neustoichivosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 2.

5. *Polivanova N. I., Rivina I. V.* Razvitie obsheniya uchashihsya s pedagogom na uroke // Novye issledovaniya v psihologii. 2009. № 1.



# Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте

**Г. А. Арина**

старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии  
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

**С. Е. Мартынов**

директор психологического центра «Просвет»

В статье рассматривается макросоциальный аспект социализации телесности, элементом которого является роль СМИ как фактора формирования образа тела и его идеала. Описана мифологизация образа внешней привлекательности в содержании СМИ. Предложена методическая модель для исследования психологических механизмов воздействия СМИ, самой подверженности человека этому воздействию и анализа ресурсов личности, которые его опосредствуют и снижают риск его негативных эффектов. В исследовании у 72 молодых девушек обнаружен определенный паттерн телезрительского поведения, в котором содержательные телевизионные предпочтения имиджевых программ неразрывно связаны с длительным времяпрепровождением у экранов телевизоров. Ценностные ориентации таких телезрителей отличаются высокой значимостью внешней привлекательности и соответствия современной моде. Самоотношение отличается дефицитом уверенности в себе, самоуважения, удовлетворенности своими способностями и выраженной внутренней конфликтностью. Сделан вывод, что ригидный образ идеальной внешности, формируемый и/или закрепляемый при многократном и длительном просмотре телепередач, становится препятствием на пути построения позитивной и адекватной самооценки внешности.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, самоотношение, психология телесности, образ физического «Я», ценностные ориентации личности, телевизионные предпочтения.

Не я смотрю изнутри своими глазами на мир,  
а я смотрю на себя глазами мира, чужими глазами;  
я одержим другим... Из моих глаз глядят чужие глаза.  
*М. М. Бахтин. Человек у зеркала.*

В современном обществе рост влияния СМИ обнаруживает себя не только в меняющихся стереотипах обыденного поведения [7], но и в трансформации известных симптомов психических расстройств (нервной анорексии, социофобии и др.), а также в возникновении нарушений, индуцированных образом человека [11], представленным телевизионной и печатной продукцией (феномен неудовлетворенности внешностью и дисморфофобия) [13]. Все более актуальной становится проблема возникновения новых форм психической патологии, обусловленных масштабными социальными переменами или применением современных технологий [17]. В этих условиях становится важным изучение психологических механизмов воздействия СМИ, самой подверженности человека этому воздействию; анализ ресурсов личности, которые опосредствуют это воздействие и снижают риск его негативных эффектов.

СМИ могут создавать условия для искажения картины мира человека, представляя ее потребителю информационных услуг в «препарированном» виде [17; 23]. Реципиент информации иногда заинтересован в получении искаженного образа реальности не менее,

чем его авторы, ведь этот образ может быть непротиворечивым подтверждением стереотипов, которые уже владеют сознанием индивида, и их подтверждение, создаваемое СМИ (по законам когнитивного соответствия), нередко оказывается комфортнее противоречивой и непредсказуемой реальности [1].

Принципиально любое СМИ может выполнять функцию создания и искажения картины мира. Но именно телевидение в современном мире в силу наибольшего распространения и визуальной яркости подачи материала обладает самым мощным потенциалом воздействия. Исследования американских ученых констатируют, что каждая американская семья имеет по меньшей мере один телевизор, причем более семи часов в день он включен. М. Левин и Л. Смолак показали, что дети и подростки проводят перед телеэкраном больше времени, чем в школе. Пассивным телепросмотром они заняты больше, чем любой другой деятельностью, а среднестатистический житель США просматривает в среднем одних только телевизионных рекламных роликов более 35 тысяч в год [21].

Рост влияния образной информации на современного человека, как отмечает Т. Д. Марцинковская, ве-

дет к изменению способа восприятия мира: «еще недавно для большинства людей слово являлось одним из основных носителей информации и параметров, на основании которых выстраивалось представление об окружающем. Сегодня ведущей образующей картины мира становится образ...» [8, с. 59].

По сравнению с другими видами СМИ, телевизионные передачи более насыщены визуальными образами, которые используются для «захвата» и удержания внимания телезрителя. Активно эксплуатируются ситуативные факторы, определяющие направленность внимания: заметность, броскость объекта восприятия, которую Ш. Тейлор и С. Фиске [1] называют «выпуклость». Направленность внимания на «выпуклые» объекты слабо контролируется сознанием и реализуется автоматически. При восприятии телевизионных персонажей, транслируемых СМИ, «визуальные образы» ведущих и участников программ часто являются более значимыми, чем их личностные черты. Авторы телевизионных передач тщательно разрабатывают такие «идеальные образы» ведущих и участников программ по многим причинам, среди которых не на последнем месте находится «гало-эффект» межличностного восприятия: информацию, исходящую от человека с приятной внешностью, реципиент воспринимает менее критично. Согласно исследованиям В. Суэми, субъект восприятия более положительно судит о личных качествах человека с привлекательной внешностью, что точно подмечено в русской поговорке: «не по хорошему мил, а по милому хорош» [15].

Внешность персонажей рекламы, ведущих и участников телепередач является одним из существенных компонентов образа человека, представленного в СМИ. Идеал тела, стереотип телесной красоты и телесного здоровья, ценность и место в культуре эротического и сексуального как атрибутов телесной привлекательности являются неотъемлемой частью содержания информационного потока СМИ [11]. Восприятие этой информации может оказывать преобразующее влияние на динамику индивидуального идеала тела, а следовательно, и на удовлетворенность собственной внешностью, а также может создавать установку на изменение внешности [23].

Повторяемость информации, разнообразные формы ее подачи, умелое использование психологических закономерностей восприятия делают, казалось бы, невозможное: несмотря на осознание искажения реальности в СМИ, настойчиво повторяемый образ (стереотип) усваивается, превращаясь в фактор психического состояния и поведения.

Современные культуральные стереотипы преподают людям с более красивой внешностью как более счастливых, сексуальных, коммуникабельных, умных и удачливых, хотя и не более честных и заботливых, чем другие люди [7].

СМИ распространяют утрированный идеал женской стройности в виде худых истощенных моделей [15]. Женщины, исповедующие этот идеал стройности, пытаются ему соответствовать [23]; при этом их общее позитивное или негативное самоотношение обнаруживает прямую связь с удовлетворенностью внешностью и параметрами фигуры [18].

В опросе, проведенном Д. Гарнером [18] среди читателей журнала *Psychology Today*, мужчины и женщины отвечали на вопросы, какое воздействие оказали медиа-образы на их восприятие собственной внешности. Около 27 % женщин и 12 % мужчин всегда или часто сравнивали себя с моделями из журналов. Среди женщин, не удовлетворенных собственной внешностью, 43 % опрошенных часто сравнивали себя с моделями из журналов.

Наиболее восприимчивыми к стереотипам физической привлекательности являются подростки, поскольку в период становления идентичности процесс социального сравнения является определяющим для построения частных самооценок и формирования эмоционально-ценностного отношения к себе в целом [13].

Несоответствие идеалу физической привлекательности подросток может остро переживать как неудовлетворенность своей внешностью, что может приводить к появлению различных страхов, основанных на ожидании неприятия сверстниками, а в дальнейшем — к возникновению социальных дефицитов и к социальной изоляции [5].

Опрос читателей журнала «*Psychology Today*» показал, что уровень воздействия СМИ на идеал женской красоты увеличился за последние десятилетия. Так, из 3452 опрошенных женщин 45 % респондентов сообщили, что медиа-образы повлияли на их образ идеальной внешности в юности [18].

В исследованиях А. Тхена [22] изучалось влияние чтения журналов на восприятие собственной внешности и было обнаружено, что 68 % студенток университета отмечают большую обеспокоенность своей внешностью после чтения глянцевого журнала. Также 33 % студенток заявило о снижении удовлетворенности собственной внешностью, а 50 % девушек отметили, что хотят выглядеть более похожими на модели из рекламы косметики.

Данные экспериментальных исследований показывают, что просмотр телевизионной рекламы значимо связан с озабоченностью собственной внешностью. Так, на выборке учениц четвертых, восьмых и двенадцатых классов было показано, что тенденция сравнивать себя с моделями из рекламы имеет негативную связь с самооценкой внешности [23]. У девочек, которые смотрели телевизор более 8 часов в неделю, была выявлена более выраженная неудовлетворенность собственной внешностью, чем у девочек, которые меньше смотрели телевизор.

По данным социально-психологических исследований, роль СМИ в социальном познании подростков в последние десятилетия возросла многократно [1]. Одним из проявлений этого процесса является нарастающая мифологизация модельной внешности.

С семиотической точки зрения, стереотип физической привлекательности и его бытование в СМИ могут быть рассмотрены как миф о жизни людей с идеальной внешностью. Этот мифический образ занимает место эстетического и нередко этического идеала в мире подростка, а также образа идеальной внешности в его самосознании.

По аналогии с мифом болезни [16]\* можно описать гипотетическую модель мифологизации образа внешней привлекательности на основе информационного воздействия СМИ. При анализе этого мифа первичную знаковую систему можно представить в виде культурной нормы внешнего вида тела (стереотип физической привлекательности), которая через ощущение отсутствия боли, физических недостатков (ограничений) или дискомфорта обозначает здоровье, сексуальность, «здоровую жизнь» и, поскольку миф является вторичной семиотической системой, знак первой системы становится означающим во второй системе. В этом случае знаком становится образ идеального тела, принятый в культуре, и означает (становится означающим) социальный и жизненный успех — идеальную жизнь в представлении подростка.

Стереотип физической привлекательности	{	1. Означающее (здоровое тело)	2. Означаемое (здоровье, способность к репродукции, здоровая жизнь)
		3. Знак I. ОЗНАЧАЮЩЕЕ (ИДЕАЛЬНОЕ ТЕЛО)	
Миф идеальной внешности	{	II. ОЗНАЧАЕМОЕ (УСПЕХ, ИДЕАЛЬНАЯ ЖИЗНЬ)	
		III. ЗНАК (МЕДИА-ОБРАЗЫ ИДЕАЛЬНОЙ ВНЕШНОСТИ)	

Рис. 1. Семиотическая схема мифа идеальной внешности

Конструкция мифа воплощена в виде многочисленных медиа-образов, которые эксплуатирует телевидение. Образы внешности телеперсонажей представлены подростку в качестве знака (или условия) идеальной жизни, которая воображается как съемки в кино, участие в телепередачах и показах мод, успех у противоположного пола.

Образы идеальной внешности предьявляются подростку ежедневно, многократно в течение дня в сопровождении императивных слоганов, являющихся руководством по достижению определенных форм, пропорций, цвета и т. д. [11]. Передачи о прическах, косметике, фитнесе, реклама средств по «усовершенствованию» внешности постепенно приводят подростка к тому, что в его жизнедеятельности соответствие образу идеальной внешности из средства удовлетворения потребности в любви, привязанности, принадлежности к группе сверстников становится самостоятельной ценностью. Соответствие демонстрируемому образу идеальной внешности может стать образом желаемого результата, т. е. индивидуальной целью человека. Такая динамика мотивационных процессов может быть рассмотрена как сдвиг мотива на цель (цель обретает движущую силу мотива)\*\*. Происходит это посредством подмены или навязывания подростку определенного идеала внешности, соответствие которому «пропагандируется» СМИ как определенная ценность, а в процессе просмотра те-

лепередач у индивида формируется новая, уже самостоятельная потребность в просмотре телепередач, содержащих образы идеальной внешности.

Оставаясь неосознанным, этот мотив представлен в сознании лишь в виде эмоций: положительных в момент просмотра передачи (идентификации с медиа-образами идеальной внешности) и отрицательных после окончания просмотра, когда индивид возвращается в состояние неудовлетворенности собственной внешностью.

Если подросток переживает повышенную субъективную значимость предмета потребности (соответствия образу идеальной внешности), то постепенно этот мотив может обрести самостоятельный личностный смысл, стать ведущим. Болезненные переживания несоответствия собственной внешности идеальному образу, по-видимому, порождают невротическую потребность в идентификации с персонажем телепередачи, обладающим идеальной внешностью. СМИ предлагают возможность для опредмечивания возникшей потребности и перевода диффузного состояния неудовлетворенности в целесообразную «ориентировочную» деятельность по просмотру медиа-образов. Потребность в просмотре телепередач по указанному механизму может перерасти в зависимость от телевидения. Этот механизм в теории деятельности описан В. К. Виллюном: «...потребность, объективировавшая себя в отражаемом мире и как бы передавшая функцию организации деятельности предмету, способному ее удовлетворить, является реальной основой процессов мотивации. Актом опредмечивания потребность семантизируется, впитывает в себя определенное содержание, и впредь она появляется уже в этом содержательном оформлении» [5]. СМИ, в свою очередь, снабжают миф об идеальной внешности новыми символами, работающими в других модальностях восприятия, — это и слоганы, призывающие к стремлению обладать идеальной внешностью, и демонстрация поведения героев программ, в которых они отдают свои предпочтения тем персонажам, внешность которых более соответствует образу идеальной внешности. Таким образом, СМИ «творят кумиров, подражание которым творит невротиков» [17, с. 22].

Можно предположить, что, предлагая возможность для идентификации с медиа-образами, СМИ постоянно «заманивают» подростка к экрану телевизора, формируя у него особую потребность. По этому алгоритму подросток бессознательно попадает в замкнутый круг, в котором, идентифицируясь с «носителем» идеальной внешности во время трансляции телепередачи, после ее окончания еще болезненнее переживает свое несоответствие идеальному образу, вследствие чего возрастает его потребность в просмотре такого рода передач. Подобное развитие может привести человека к состоянию ригидной неудовлетворенности собственной внешностью — затяжному реактивному состоянию, по сути, уже патологическому. Возможным проявлением такого состояния могут стать различные дисморфофо-

\* В свою очередь, конструкт «мифа болезни» базируется на работах Р. Барта по семиотике [2].

\*\* Подобная мотивационная динамика отношения к собственной внешности ранее была выявлена у больных ожирением и нервной анорексией [13].

бические переживания, когда неудовлетворенность своей внешностью занимает центральное место в переживаниях подростка.

В этих условиях социокультурный аспект этиологии некоторых психических расстройств, видимо, также должен претерпевать изменения. Растущее влияние СМИ на формирование образа физического «Я» может быть одним из факторов увеличения частоты случаев патологической неудовлетворенности своей внешностью и стремления к изменению внешности различными средствами, в том числе хирургическими [20].

### Задачи и материал исследования

В отечественной клинической психологии достаточно хорошо разработан подход к исследованию феномена неудовлетворенности внешностью как к проблеме личностного развития в связи с изучением психопатологического симптомокомплекса таких расстройств, как нервная анорексия и нервная булимия [13], дисморфобические-дисморфоманические расстройства [14], ожирение [13]. Достаточно хорошо изучена роль влияния семьи и общения со сверстниками на самооценку и удовлетворенность собственной внешностью [13]. В дополнение к этим исследованиям в рамках культурно-исторического подхода к психосоматическому развитию [9; 16] мы предлагаем рассмотреть проблему удовлетворенности внешностью в контексте отклонения социализации телесности. Причем нас интересует макросоциальный аспект социализации телесности, элементом которого является влияние СМИ на формирование образа тела и динамику идеала внешности.

Таким образом, общий замысел может быть конкретизирован в следующих задачах.

1. *Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций личности и телезрительского поведения.* Телезрительское поведение рассматривается нами как сложная деятельность, которая полимотивирована, устойчива и даже стереотипизирована. В этом поведении реализуются, проявляются и, возможно, развиваются определенные ценностные ориентации, тенденции и установки. Для проверки данного предположения необходимо сравнить ценностные представления девушек, имеющих различное телезрительское поведение и разную степень ориентации на имиджевые проблемы.

2. *Анализ взаимосвязи телепредпочтений и особенностей самосознания.* Просмотр телепередач определенного содержания интересует нас как один из факторов, которые могут приводить к «заострению» потенциально конфликтных особенностей системы самооценок и самосознания, а особенности самоотношения могут играть predispositionную роль в становлении определенного телезрительского поведения.

3. *Изучение взаимосвязи телепредпочтений и удовлетворенности собственной внешностью.* По нашим предположениям, определенная модель зри-

тельского поведения, создавая и/или усиливая конфликтные и патологические тенденции личности, может выражаться в озабоченности внешностью, в желании и готовности ее модифицировать.

### Испытуемые

В экспериментальном исследовании в качестве испытуемых приняли участие 72 девушки — студентки вузов Москвы (средний возраст  $18,4 \pm 0,8$  года от 17 до 20 лет).

### Методики

#### 1. Опросник удовлетворенности внешностью

Опросник разработан и апробирован в серии исследований под руководством Г. А. Ариной, состоит из 45 вопросов, которые были объединены в три шкалы: «удовлетворенность своей внешностью», «желание изменить свою внешность» и «готовность изменять свою внешность».

#### 2. Методика определения самооценки Дембо-Рубинштейн [12]

Общепринятый набор шкал («здоровье», «ум», «характер», «счастье») нами был дополнен шкалами балльной оценки внешности («фигура», «руки», «грудь», «лицо»). Эти шкалы были отобраны нами в ходе предварительных исследований, поскольку параметры, обозначаемые ими, оказались наиболее чувствительны к социальным оценкам. Методика позволила исследовать как наиболее общие характеристики осознаваемого самоотношения, так и частные параметры самооценки, относимой к образу тела. Каждое из предлагаемых качеств испытуемый должен был оценить по двум параметрам: актуальной и потенциально возможной самооценки (желаемый образ).

#### 3. Методика исследования самоотношения (МИС) [10]

Методика направлена на исследование самоотношения по следующим шкалам: открытость, самоуверенность, саморучководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

#### 4. Методика исследования телевизионных предпочтений

Анкета, составленная специально для данного исследования, решала две задачи: во-первых, оценивалась длительность времяпрепровождения у экрана телевизора, во-вторых, изучались тематические предпочтения испытуемых при просмотре 15 телевизионных передач различного содержания. Из 15 тем телепередач методом экспертной оценки были выделены шесть, в которых, по оценкам экспертов, в наибольшей степени представлены медиа-образы людей с идеальной внешностью. Просмотр этих телепередач может влиять на восприимчивость к характеристикам образа внешности и его идеалу (демонстрация пляжной моды, реалити-шоу с участием внешне привлекательных персонажей, реклама новейших средств для похудения, прически, новинки косметики, возможности пластической хирургии). Такое содержание телепередач было условно названо нами «телесноориентированным»\*.

\* Экспертная оценка телепередач, соответствующих «телесноориентированной» направленности, получила эмпирическое подтверждение путем статистического анализа выбора этих телепередач испытуемыми (все телепередачи объединяются в два фактора, которые совпали с экспертными; надежность-согласованность теста составляет 0,89, а субшкалы «телесноориентированные телепередачи» — 0,82).

### 5. Методика исследования ценностных ориентаций личности

Методика представляет собой модифицированную методику Ш. Шварца [3], в которой список ценностных ориентаций дополнен двумя шкалами: «внешняя привлекательность» и «соответствие современной моде» — для выявления значимости этих ценностей среди других в мотивационной сфере испытуемых.

При обработке всех результатов использовалась программа StatSoft Statistica 6.0. Применялись методы дескриптивной статистики. Для определения значимости различий — непараметрический коэффициент  $U$  Манна–Уитни; выявление факторной структуры проводилось при помощи метода главных компонент (вращение Varimax normalized); проверка надежности опросников осуществлялась по критерию альфа-Кронбаха.

### Результаты исследования и их обсуждение

#### 1. Анализ взаимосвязи ценностных ориентаций личности и телезрительского поведения

По результатам методики исследования телепредпочтений испытуемые были разделены на две группы по критерию суммарного времени, которое испытуемые хотели бы уделить просмотру шести телепередач «телесноориентированной» направленности (в них представлены медиа-образы идеальной внешности). Индивидуальный разброс по этому показателю составляет от 0 до 315 минут в сутки, медиана соответствует 65,5 минуты в день. В первую группу вошли испытуемые, которые хотят уделять телепередачам «телесноориентированной» направленности менее 65,5 минуты в сутки; во вторую группу — испытуемые, которые хотят уделять этим телепередачам более 65,5 минуты в сутки.

Для проверки нашего предположения, что выбор «телесноориентированных» телепередач осуществляется людьми, которые ежедневно много времени уделяют телепросмотру, нами проведен анализ, как связаны телепредпочтения испытуемых и среднесуточное время, которое они уделяют просмотру телепередач.

В группе 1 ежедневно уделяют просмотру телепередач в среднем 1 час 32 минуты, а девушки, предпочитающие «телесноориентированные» передачи (группа 2), — 3 часа 17 минут в сутки, что в 2,2 раза больше, чем в группе 1 (различия индивидуальных значений между группами значимы на уровне  $p < 0,0001$ ). Эта взаимосвязь, видимо, отражает особенности ежедневного времяпрепровождения людей, предпочитающих передачи «телесноориентированной» направленности.

Рассматривая поведение телезрителя как полимотивированное, устойчивое и даже стереотипизированное, на основе нашей общей концептуальной модели мы предположили, что в этом поведении реализуются, проявляются и, возможно, развиваются определенные ценностные ориентации, тенденции и установки. Для проверки данного предположения было проведено сравнение ключевых ценностных представлений в группах испытуемых, имеющих

различное телезрительское поведение и разную степень ориентации на имиджевые проблемы.

Сравнение усредненных оценок значимости ценностей для группы 1 и группы 2 приведено на диаграмме (рис. 2).

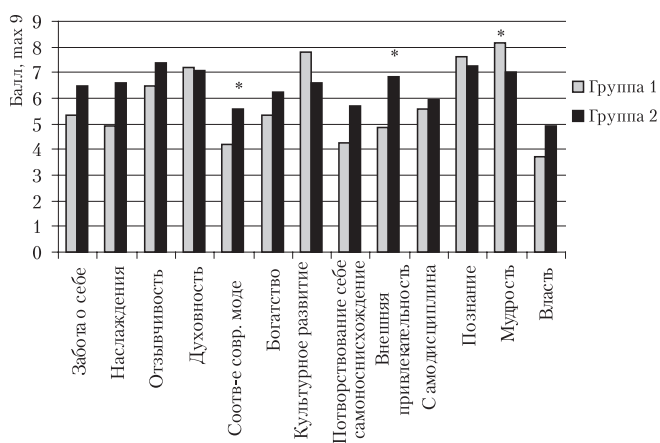


Рис. 2. Структура ценностей в зависимости от содержания телепредпочтений.

Примечание. \* — различия индивидуальных значений между группами значимы на уровне  $p < 0,05$

По большинству ценностных шкал результаты сверстниц существенно не различаются независимо от их телевизионного поведения, что свидетельствует о некоторых устойчивых ценностных установках, присущих девушкам данной возрастной группы. Однако, как видно по рис. 2, для испытуемых, предпочитающих «телесноориентированные» телепередачи (группа 2), более значимы такие ценности, как «внешняя привлекательность» ( $p = 0,02$ ) и «соответствие современной моде» ( $p = 0,05$ ); менее значима «мудрость» ( $p = 0,02$ ).

Данные результаты позволяют сделать предположение о содержательной и закономерной связи телезрительского поведения и «заострения» таких ценностей, как «внешняя привлекательность» [13] и «соответствие современной моде», что может проявляться в особенностях системы самооценок и, в частности, оценки собственной внешности.

Мотивационная регуляция телезрительского поведения не только выражается в желании и готовности смотреть телепередачи с телесноориентированным содержанием, но и реализуется в практической жизнедеятельности и даже в особом образе жизни, — длительный телепросмотр становится одной из основных форм досуга. По-видимому, ценностные ориентации личности, встраиваясь в образ «Я» и самоотношение, могут являться фактором организации мотивации телезрителя и определять зрительское поведение (телевизионные предпочтения). В свою очередь, устойчивые формы телезрительского поведения (напоминающего «телеманию») могут в юношеском возрасте влиять на систему ценностных ориентаций личности, приводить к повышению значимости тех ценностей, важность которых в современном обществе распространяется посредством СМИ («внешняя привлекательность», «соответствие современной моде»).

## 2. Анализ взаимосвязи телепредпочтений и особенностей самосознания

В соответствии с нашими предположениями сам просмотр телепередач определенного содержания является фактором, который может приводить к «заострению» потенциально конфликтных особенностей самосознания.

Для эмпирической проверки этой гипотезы нами были исследованы система актуальных и идеальных самооценок и определенные параметры самоотношения.

Межгрупповые различия (групп 1 и 2) обнаружены по нескольким аспектам самоотношения испытуемых (табл. 1).

Девушки, предпочитающие «телесноориентированные» передачи (группа 2), менее уверены в себе (шкала 2 МИС), им меньше свойственны удовлетворенность собой и своими возможностями. Они больше сомневаются в ценности собственной личности, стремятся больше соответствовать идеальному представлению о себе и имеют более ригидный образ «Я». Их внутренняя конфликтность (шкала 8 МИС) проявляется в низком самоуважении, неудовлетворенности своими способностями, компетентностью и возможностями, в тревожно-депрессивных состояниях, сомнениях в своей способности что-то предпринять или изменить. Склонность к самообвинению (шкала 9 МИС) выражается в готовности поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки (явные и мнимые), в отсутствии симпатии к себе. Такие переживания связаны с внутренней напряженностью и склонностью к отрицательным эмоциональным реакциям.

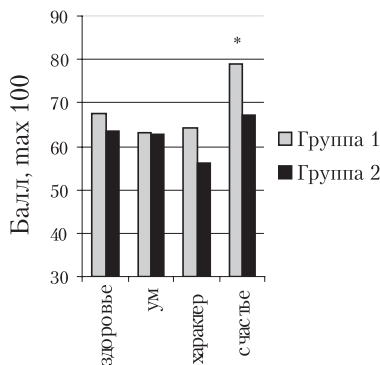


Рис. 3. Сравнение групп 1 и 2 по актуальной самооценке.  
Примечание. \* — различия индивидуальных значений между группами значимы на уровне  $p < 0,05$ .

Девушки, которые не готовы проводить много времени, просматривая телепередачи на «телесноориентированные» темы (группа 1), проявляют большую уверенность в себе, не склонны к самообвинению и не имеют выраженной внутренней конфликтности.

Актуальная самооценка девушек (по методике исследования самооценки Дембо-Рубинштейн), предпочитающих просмотр телепередач на «телесноориентированные» темы, значимо ниже по шкале «счастье», по шкалам «характер» и «здоровье» — с тенденцией к снижению (рис. 3).

Эта взаимосвязь может отражать потребность испытуемых с низкой субъективной оценкой своего благополучия в идентификации с идеальными медиа-образами — персонажами телепередач. Также можно предположить, что их готовность проводить больше времени, просматривая телепередачи, и сама практика просмотра «телесноориентированных» телепередач может приводить к снижению уровня субъективного благополучия.

В этой группе испытуемых не только снижена самооценка, но и более сильно выражена тенденция к диссоциации между актуальной и идеальной самооценкой по шкалам «здоровье», «ум», «характер» ( $p < 0,01$ ) и «счастье» (рис. 4).

Это различие свидетельствует о возможном невротическом конфликте между «Я-реальное» и «Я-идеальное» у девушек, желающих больше времени уделять просмотру «телесноориентированных» передач.

В исследованиях Е. Т. Соколовой и Б. С. Братуся [4; 13] было показано, что за определенными параметрами дефицитарности и конфликтности когнитивной самооценки лежит неблагополучие самосознания и глубинных мотивационных процессов, которое находит свое отражение в рефлексивных самоотчетах.

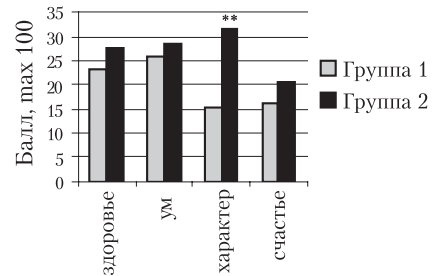


Рис. 4. Диссоциация актуальных и идеальных самооценок в группах 1 и 2.

Примечание. \*\* — различия индивидуальных значений между группами значимы на уровне  $p < 0,01$

Таблица 1

Сравнение экспериментальных групп по шкалам МИС

Шкала МИС	Среднее для группы 1	Среднее для группы 2	Уровень значимости различий
1. Закрытость-открытость	6,14	6,14	Незначимы
2. Самоуверенность	7,43	6,00	$p < 0,01$
3. Саморуководство	6,00	6,00	Незначимы
4. Отраженное самоотношение	6,64	6,57	Незначимы
5. Самоценность	7,07	6,03	Незначимы
6. Самопринятие	6,21	6,93	Незначимы
7. Самопривязанность	4,79	6,86	Незначимы
8. Внутренняя конфликтность	3,93	5,43	$p < 0,01$
9. Самообвинение	3,79	5,21	$p < 0,01$

Мы предполагаем, что этот невротический конфликтный паттерн реализуется в телезрительском поведении, а телезрительские предпочтения выполняют функцию поиска идентичности (позволяют человеку почувствовать себя приобщенным к теме социального благополучия и успеха), однако самоидентификация в таких условиях не может сформироваться гармонично и тем более не может быть стабильной. Этот поиск неэффективен, так как, ориентируясь только на внешность и внешние атрибуты успеха, он не позволяет реализовать личностные смыслы человека. Просмотр телепередач определенного содержания может приводить к заострению потенциально конфликтных особенностей самосознания.

Таким образом, выявленная содержательная взаимосвязь между субъективным выбором телевизионного контента и среднесуточным временем телепросмотра, с одной стороны, и дефицитарностью системы самооценок и самоотношения — с другой, может быть рассмотрена как особый патогенетический круг, в котором присущая подросткам неуверенность в себе пытается обрести свою компенсацию\* через определенную модель телезрительского поведения. Однако сам этот указанный способ (из-за своей ценностной и смысловой ограниченности) создает предпосылки для следующего витка личностного неблагополучия — вплоть до возникновения уже патологических форм психологических состояний и поведения (таких, как модификация тела опасными для здоровья методами, булимия, эмоциональные расстройства).

### 3. Анализ взаимосвязи телепредпочтений и удовлетворенности собственной внешностью

Данные, полученные при исследовании ценностей и системы самооценок испытуемых, дают все основания полагать, что вместе с конфликтным самоотношением и во взаимосвязи с ним развивается особое трансформированное, диссоциированное, конфликтное восприятие собственной внешности,

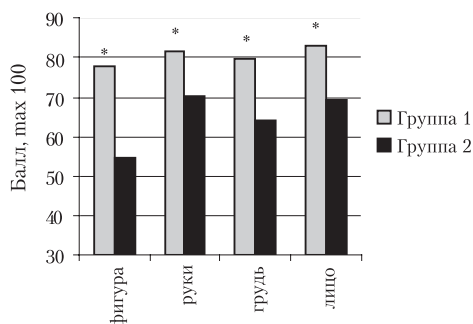


Рис. 5. Сравнение групп 1 и 2 по актуальной самооценке внешности

Примечание. \* — различия индивидуальных значений между группами значимы на уровне  $p < 0,05$

которое находит свое отражение в уровне удовлетворенности внешностью. Мы предположили также, что определенная модель зрительского поведения может создавать и/или усиливать конфликтные и патологические тенденции личности, которые обуславливают озабоченность своей внешностью, а также желание и готовность ее модифицировать.

Для проверки этой гипотезы мы исследовали самооценку внешности и установку на модификацию собственной внешности испытуемых при различных телепредпочтениях.

Актуальная когнитивная самооценка девушек (по методике исследования самооценки Дембо-Рубинштейн), предпочитающих просмотр телепередач на «телесноориентированные» темы, ниже по всем шкалам оценки внешности (рис. 5).

У девушек, готовых больше времени уделять просмотру «телесноориентированных» передач (группа 2), самооценка внешности не только снижена, но и более выражена диссоциация актуальных и идеальных самооценок, что свидетельствует о возможной конфликтности в самооценке внешности (рис. 6). Взаимосвязь выбора «телесноориентированных» телепередач и неудовлетворенности собственной внешностью может отражать потребность испытуемых данной группы в идентификации с медиа-образами идеальной внешности (персонажами телепередач). А сама практика просмотра таких телепередач в качестве своего следствия, возможно, имеет определенную уязвимость системы самоотношения (может создавать предпосылки для искажения телесного образа «Я»).

Диссоциация актуальных и идеальных самооценок может быть следствием того, что девушки из группы 2 под влиянием СМИ формируют ригидный идеальный образ внешности, сравнение с которым и приводит к большей диссоциации актуальных и идеальных самооценок.

Неудовлетворенность параметрами внешности у испытуемых из группы 2 не только выражается в снижении осознаваемой самооценки, но и сочетается с интенсивным желанием и высокомотивированной готовностью изменить свою внешность (табл. 2).

Достоверно значимые различия между группами были выявлены по шкале «неудовлетворенность внеш-

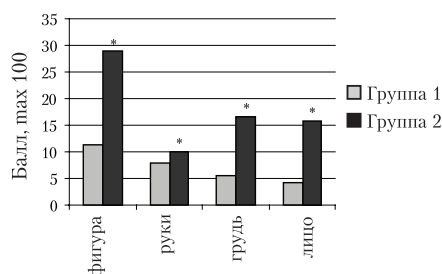


Рис. 6. Диссоциация актуальных и идеальных самооценок параметров внешности в группах 1 и 2.

Примечание. \* — различия индивидуальных значений между группами значимы на уровне  $p < 0,05$

\* Данный способ обсуждения материала построен по аналогии с известной по работам Л. С. Выготского моделью дефекта и его компенсации [6].

Сравнение групп 1 и 2 по результатам опросника удовлетворенности внешностью

Шкалы опросника удовлетворенности внешностью	Группа 1	Группа 2	Уровень значимости различий
Неудовлетворенность внешностью	26,36	32,14	$p < 0,01$
Интенсивность желания изменить внешность	23,29	29,36	$p < 0,01$
Готовность произвести изменения	48,0	55,65	$p < 0,05$

ностью», что подтверждает снижение самооценки внешности у девушек из группы 2, полученной по результатам методики Дембо-Рубинштейн (см. рис. 5). Баллы по шкале «желание изменить свою внешность» могут свидетельствовать об их стремлении изменить внешность, чтобы больше соответствовать тем стереотипам физической привлекательности, которые навязываются массовой культурой. Различия между группами по шкале «готовность менять свою внешность» выражены на уровне тенденции, причем вопросы, составляющие шкалу, подразумевают, что испытуемые для изменения внешности считают эффективным не только посещение фитнес-клубов, изменение прически и т. п., но и использование таких болезненных процедур, как применение аппаратных средств для избавления от подкожного жира, обращение к пластическому хирургу для исправления формы носа, ушей, груди, косметических дефектов кожи и т. п.

Анализ системы самооценок испытуемых позволяет утверждать, что на удовлетворенность собственной внешностью и желание иметь идеальную внешность влияют не только телевизионные предпочтения, но и общее время просмотра телепередач. Длительный (от 2 до 7 часов) ежедневный просмотр телепередач формирует у девушек представление о ригидном идеальном образе тела, сравнение с которым приводит к большей диссоциации реальных и идеальных самооценок. Возможна и другая последовательность возникновения указанной взаимосвязи: девушки, неудовлетворенные собой и собственной внешностью, испытывают большую потребность в познании социального мира и собственного «Я» посредством СМИ и/или идентификации с медиа-образами, чем и обусловлено то, что они больше времени уделяют ежедневному просмотру телепередач.

Таким образом, удовлетворенность/неудовлетворенность собственной внешностью является фактором, определяющим телепредпочтения и реальное телезрительское поведение, а длительное восприятие медиа-образов идеальной внешности создает и/или усиливает конфликтные и патологические тенденции личности, которые обуславливают определенную динамику желания (и готовности) модифицировать собственную внешность с помощью косметологических и хирургических процедур изменения внешности.

Данные, полученные на этом этапе исследования, позволяют утверждать, что «телеманические» тенденции формируются на определенных личностных predispositions (система ценностей, самоотношение), усиливая, в свою очередь, диссоциацию образа «Я» (при ригидном недостижимом идеале внешности), поскольку все более нарастает неудовлетворенность реальными жизненными достижениями и существующими параметрами тела.

## Заключение

В нашем исследовании получили подтверждение гипотезы о наличии взаимосвязей между телевизионными предпочтениями и среднесуточным временем просмотра телепередач, с одной стороны, и удовлетворенностью собственной внешностью, ценностными ориентациями личности и самоотношением — с другой.

1. Обнаружен и описан определенный паттерн телезрительского поведения, в котором содержательные телевизионные предпочтения («телесноориентированных» передач) неразрывно связаны с длительным времяпрепровождением у экранов телевизоров: те молодые девушки, которые много времени проводят у экранов телевизоров, тратят его преимущественно на «имиджевые» развлекательные телепередачи. Такой образ жизни может быть охарактеризован как обедненный по содержанию и по формам активности (пассивный просмотр телепередач). В рамках подобного образа жизни содержание, транслируемое телевидением, становится одним из факторов формирования субъективной картины мира.

2. С такой моделью телезрительского поведения и образа жизни сосуществуют и взаимосвязаны с ней и мотивационно-личностные особенности:

- в сфере ценностных ориентаций личности гипертрофирована значимость внешней привлекательности и соответствия современной моде;

- в системе самоотношения наблюдается дефицит уверенности в себе, самоуважения, удовлетворенности своими способностями, компетентностью и возможностями; выражена внутренняя конфликтность, проявляющаяся в диссоциации актуальных и идеальных самооценок и склонности к самообвинению;

- в образе физического «Я» присутствует озабоченность внешностью, что находит свое проявление в диссоциации актуальных и идеальных самооценок внешности и в устойчивой неудовлетворенности ее параметрами;

- ригидный образ идеальной внешности, формируемый и/или закрепляемый при многократном и длительном просмотре телепередач, содержащих большое количество медиа-образов идеальной внешности, становится препятствием на пути построения позитивной и адекватной самооценки внешности.

3. Идентификация с телевизионными медиа-образами и персонажами идеальной внешности позволяет получить молодому телезрителю мнимое разрешение невротического конфликта. Однако такое его разрешение не может быть длительным и разрушается, как только телезритель выключает телевизор и возвращается к состоянию неудовлетворенности собственной внешностью, что может усиливать желание и готовность изменить ее различными средствами (включая аппаратные и хирургические). Со временем, начиная



с подросткового возраста, формируется патогенетический круг, в котором личностная predisпозиция определенных ценностных ориентаций личности и негативного самоотношения «подталкивает» человека к экрану телевизора, а длительная поглощенность содержанием и смыслами имиджевых программ усиливает глубинное неблагополучие личности.

4. Девушки, уделяющие меньше времени просмотру телепередач и предпочитающие «духовноориентированные» телепередачи, более удовлетворены своей внешностью, у них меньше выражена диссоциация между актуальными и идеальными самооценками, а удовлетворенность внешностью проявляется в одинаково высокой оценке разных параметров внешности. Они также менее озабочены собственной внешностью. Из этого можно сделать вывод, что направленность личности на духовные ценности и ориентиры служит хорошей защитой от патогенного воздействия телевизионных стереотипов и позволяет девушкам избежать болезненного сравнения своего образа тела с медиа-образами.

На наш взгляд, перспективным является дальнейшее изучение влияния СМИ на самоотношение людей различных возрастов и, в частности, клинические исследования испытуемых различных нозологических групп. Актуален анализ влияния СМИ на этиологию и патогенез нервной анорексии, дисморфофобии и других заболеваний, в которых снижение субъективной удовлетворенности внешностью является одним из облитатных симптомов, а также на мотивацию обращения молодых женщин в клинику пластической хирургии.

Возвращаясь к исходно сформулированной идее мифа, необходимо отметить, что у этой проблемы

есть две стороны. Первая — мифотворчество (создание эмоционально заряженных медиа-образов идеализированной внешности и их означение как неотъемлемого условия или признака социального успеха) может стать предметом социально-психологических исследований. В нашем исследовании изучается вторая сторона бытования этого мифа — его восприятие телезрителями. Телезрители являются не просто наблюдателями, а потребителями мифа идеальной внешности. В их ментальности знаковое содержание мифа интериоризируется, встраиваясь в систему ценностных ориентаций личности, влияя на самоотношение и отношение к собственной внешности. Интериоризованный миф идеальной внешности выполняет регуляторную роль, встраиваясь в систему саморегуляции человека, и становится фактором индивидуального поведения, заостряя гедонистические ценности, а соответствие современной моде (образу идеальной внешности) обретает высокую самостоятельную ценность. Ригидный образ идеальной внешности, созданный на основе интериоризованных медиа-образов идеальной внешности, «отвязан» от личного опыта, не чувствителен к индивидуальным особенностям внешности и недостижим. Необходимо отметить, что миф эксплуатирует такие особо уязвимые в юношеском возрасте стороны личности, как образ Я и выбор ценностей. При этом особенно сильному влиянию подвержена удовлетворенность собственной внешностью, которая в этом возрасте является источником конфликтного самоотношения. Такое восприятие и влияние мифа возможно при определенных predisпозиционных личностных особенностях\*.

### Литература

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Барт Р. Избранные работы. М., 1989.
3. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2001.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1983.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М., 1983.
7. Майерс Д. Социальная психология. П., 1998.
8. Марцинковская Т. Д. Искусство в современном мире — новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
9. Николаева В. В., Арина Г. А. От традиционной психосоматики к психологии телесности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
10. Пантелеев С. Р. Самоотношение // Психология самосознания. Самара, 2000.
11. Рамси Н., Харкорд Д. Психология внешности / Пер. с англ. СПб., 2009.

12. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики в патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970.
13. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
14. Соколова Е. Т., Дорожевец А. Н. Исследования образа тела в зарубежной психологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1985. № 4.
15. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности / Пер. с англ. СПб., 2009.
16. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002.
17. Тхостов А. Ш., Сурнов К. Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. 2005. № 6.
18. Garner D. M. The Body Image Survey. Psychology Today. 1997. № 1.
19. Harris R. J. A Cognitive Psychology of Mass Communication (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, N. J., 1994.
20. Henderson-King E. Media effects on women's body esteem: Social and individual difference factors // J. Appl. Soc. Psychol. 1997. V. 27.
21. Levine M. P. & Smolak L. Media as a context for the development of disordered eating // L. Smolak &

\* Для того чтобы дифференцировать predisпозиционные индивидуально-психологические особенности от возникающих в психологической структуре последствий интериоризации мифа, необходимо лонгитюдное исследование, охватывающее развитие самосознания и систему ценностей от раннеподростковой к юношескому возрасту.

M. P. Levine (eds.). The developmental psychology of eating disorders: Implications for research, prevention, and treatment (p. 235–257). Mahwah, N.J., 1996.

22. *Then A. D.* Body image concern among adolescent girls // *American Psychologist*. 2008. № 15.

23. *Thompson J. K.* Body image disturbance: Assessment and Treatment. Elmsford; N.Y., 1990.

## The Mass Media as Factor of Originating the Concern about Own Appearance in the Youth Age

G. A. Arina

Senior Lecturer, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Psychology,  
M. V. Lomonosov Moscow State University

S. E. Martynov

director of the Psychological Center «Prosvet»

---

The article discusses the macro-social aspect of socialization of corporeity. One of the elements is the role of mass media as a factor of shaping the image of the body and its ideal. The mythologisation of the visual appeal image in the mass media content is described. A methodological model is proposed for the study of psychological mechanisms of media influence, person's susceptiveness to this influence and analysis of person's resources that mediate this influence and lower the risk of its negative effects. Seventy two young girls participated in the study. A certain pattern of TV viewing behavior was discovered. Television content preferences of fashion programs are linked with the long pastime in front of the TV screens. Values orientations of these viewers feature a high significance of the visual appeal and correspondence to the modern fashion. Self-attitude features the deficit of self-confidence, self-respect, satisfaction with own abilities and explicit internal conflict. We conclude that the rigid image of an ideal appearance which is formed and / or secured by the repeated and prolonged watching of TV shows becomes an obstacle to a positive and adequate development of appearance self-evaluation.

**Keywords:** cultural-historical approach, self-attitude, psychology of corporeity, image of the physical self, values orientations, personal TV preferences.

### References

1. *Andreeva G. M.* Psihologiya social'nogo poznaniya. M., 2000.
2. *Bart R.* Izbrannye raboty. M., 1989.
3. *Belinskaya E.P., Tihomandrickaya O. A.* Social'naya psihologiya lichnosti. M., 2001.
4. *Bratus' B. S.* Anomalii lichnosti. M., 1988.
5. *Vilyunas V. K.* Psihologicheskie mehanizmy motivatsii cheloveka M., 1983.
6. *Vygotskii L. S.* Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii / Pod red. T. A. Vlasovoi. M., 1983.
7. *Maiers D.* Social'naya psihologiya. P., 1998.
8. *Marcinkovskaya T. D.* Iskusstvo v sovremennom mire — novye formy i novye starye mehanizmy vozdeistviya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 2.
9. *Nikolaeva V. V., Arina G. A.* Ot tradicionnoi psihosomatiki k psihologii telesnosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1996. № 2.
10. *Panteleev S. R.* Samootnoshenie // Psihologiya samosoznaniya. Samara, 2000.
11. *Ramsi N., Harkord D.* Psihologiya vneshnosti / Per. s angl. SPb., 2009.
12. *Rubinshtein S. Ya.* Eksperimental'nye metodiki v patopsihologii i opyt primeneniya ih v klinike. M., 1970.
13. *Sokolova E. T.* Samosoznanie i samoocenka pri anomaliiyah lichnosti. M., 1989.
14. *Sokolova E. T., Dorozhevec A. N.* Issledovaniya obraza tela v zarubezhnoi psihologii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1985. № 4.
15. *Suemi V., Fernhem A.* Psihologiya krasoty i privlekatel'nosti / Per. s angl. SPb., 2009.
16. *Thostov A. Sh.* Psihologiya telesnosti. M., 2002.
17. *Thostov A. Sh., Surnov K. G.* Vliyanie sovremennykh tehnologii na razvitie lichnosti i formirovanie patologicheskikh form adaptatsii: obratnaya storona socializatsii // Psihologicheskii zhurnal. 2005. № 6.
18. *Garner D. M.* The Body Image Survey. Psychology Today. 1997. № 1.
19. *Harris R. J.* A Cognitive Psychology of Mass Communication (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, N. J., 1994.
20. *Henderson-King E.* Media effects on women's body esteem: Social and individual difference factors // J. Appl. Soc. Psychol. 1997. V. 27.
21. *Levine M. P. & Smolak L.* Media as a context for the development of disordered eating // L. Smolak & M. P. Levine (eds.). The developmental psychology of eating disorders: Implications for research, prevention, and treatment (p. 235–257). Mahwah, N. J., 1996.
22. *Then, A. D.* Body image concern among adolescent girls // *American Psychologist*. 2008. № 15.
23. *Thompson J. K.* Body image disturbance: Assessment and Treatment. Elmsford; N. Y., 1990.

## Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии

Т. Д. Карягина

старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Статья посвящена рассмотрению проблем изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии. Анализируются вопросы роли и значения эмпатии в консультативном/психотерапевтическом процессе; механизмов эмпатического процесса; условий, предпосылок успешной эмпатии консультанта/психотерапевта и ее развития. Подробно рассматриваются представления об эмпатии К. Роджерса и Х. Кохута, в чьих психотерапевтических системах эмпатии принадлежит ключевая роль. Особое внимание уделяется разрабатываемым подходам к изучению эмпатии в контексте проблемы эффективности психотерапии. Рассматривается проблема связи эмпатии как личностной черты/диспозиции и эмпатии как процесса в консультировании/психотерапии. В работе отражены основные аспекты дискуссий между представителями различных психотерапевтических направлений по этим вопросам. Рассмотрение проблемы развития эмпатии с точки зрения нужд образования, обучения консультантов/психотерапевтов позволяет сделать вывод о необходимости подхода к изучению эмпатии как высшей психической функции, к рассмотрению развития эмпатии в процессе обучения как развития психотехнического.

**Ключевые слова:** эмпатия, психологическое консультирование, психотерапия, эффективность психотерапии, психотерапевтические отношения, необходимые и достаточные условия личностного изменения, высшая психическая функция, психотехническое развитие.

Понятие эмпатии в области психологического консультирования и психотерапии обладает, пожалуй, особым статусом. Это такое психотерапевтическое «метапонятие», которое входит в словари основных терминов любого психотерапевтического направления и признается в качестве одного из основных феноменов психологической помощи вообще. Многочисленные исследования условий эффективности психотерапии показывают, что наименее противоречивые результаты получены в отношении эмпатии психотерапевта как фактора успеха [26; 40; 43; 44; 47].

Характерно, что с самого своего появления в слове науки эмпатия оказалась в центре дискуссии о методе психологии. И *einfuhlung* (нем.) Теодора Липпса\*, и перевод этого слова Э. Б. Титченером, как *empathy* (англ., от греч. *empathia*), означают буквально «вчувствование». Этот смысл был очень важен для понимающей психологии Вильгельма Дильтея, в которой эмпатия была центральным понятием. Эмпатия как вчувствование предлагалась в качестве базового метода наук о человеке, человеческом духе.

Различие между естественными науками и науками о человеке, по Дильтею, состоит в том, что природа может быть *объяснена*, а человеческий дух *понят* через вчувствование [14]. Эмпатическое понимание было синонимом психологического понимания и для развивавшей идеи Дильтея Карла Яспера, который в своей «Общей психопатологии» ввел различие между объясняющей и понимающей психологией. Ясперс различил два типа психиатрических сущностей: *события*, которые доступны нашему пониманию, и *процессы*, которые могут быть объяснены, хотя и не доступны пониманию. Например, идиотия может быть *объяснена* органическими нарушениями и, соответственно, сбоями в развитии центральной нервной системы. Вместе с тем реактивная депрессия, к примеру, может быть понята, поскольку мы способны поставить себя на место страдающего [34].

Для Яспера эмпатия также — основной инструмент понимающей психологии или, другими словами, той области, которая начинает оформляться как психотерапия. Таким образом, был заявлен статус

\* Теодор Липпс — нем. философ и психолог, автор концепции эстетического восприятия — считается первым, описавшим вчувствование в объекты природы, искусства, другого человека как механизм их восприятия и понимания. До него данная проблематика осмыслялась в философии в основном через понятие симпатии (Спенсер, Шелер и др., см. подробный обзор Т. П. Гавриловой [10; 11]).

эмпатии как одного из основных психотерапевтических методов задолго до появления собственно психотерапевтических систем Карла Роджерса и Хайнца Кохута, в которых эмпатии принадлежит особая роль.

Характерно, что во многих работах З. Фрейда встречается *Einfühlung*. Некоторые авторы полагают, что на Фрейда большое влияние оказала теория эстетического восприятия Т. Липпса. Именно «вчувствованием» обозначает Фрейд основной механизм в процессе понимания шуток в работе «Остроумие и его отношение к бессознательному». Кроме того, он говорит о понимании-вчувствовании, необходимом аналитику для установления контакта с пациентом [34].

Особую роль в утверждении понятия эмпатия в психотерапии исследователи отводят Шандору Ференци и предполагают, что Карл Роджерс, проходивший в 1930-е гг. аналитическую подготовку, был знаком с его «правилом эмпатии». Ференци считал эмпатию ядром клинического взаимодействия, что было одобрено Фрейдом как «весьма необходимый антидот его техническим рекомендациям, зачастую приводящим к негибкости» [53].

В дальнейшем эмпатия обрела свое место и как объект изучения академической психологии. Две линии развития представлений об эмпатии — научно-психологическое и психотерапевтическое — в первой половине XX в. сильно расходились, затем, под влиянием мощнейшего импульса, данного исследованием эмпатии в личностно-центрированном подходе К. Роджерса, сближались.

Как отмечают множество исследователей эмпатии, по-прежнему слишком многое в этой области неясно, противоречиво [40; 41; 46]. Одним из наиболее острых вопросов остается вопрос о соотношении эмоционального и когнитивного в эмпатии. Существовали и существуют как чисто эмоциональные трактовки этого феномена, так и чисто когнитивные, однако большинство современных исследователей определяют ее как многомерный процесс или способность (подробнее см., напр.: [1; 10–12; 18; 30; 40; 41; 45]).

Энтузиазм исследователей, вдохновленных идеями и представлениями об эмпатии К. Роджерса, к середине 1980-х гг. угас, в результате за 10 лет с 1985 по 1994 г. в основных западных психологических журналах было опубликовано лишь 11 исследований эмпатии [40]. Авторы программной статьи «Современное состояние исследований эмпатии» (1996) Ч. Дуан и К. Холл подробно анализируют трудности, с которыми сталкиваются исследователи. Они отмечают, что если в целом, несмотря на методологические дискуссии между представителями разных подходов в психотерапии, важность и роль эмпатии могут считаться доказанными, то понимание того, *как работает* эмпатия в психотерапии, должно быть значительно углублено. Существующие модели эмпатии в психотерапии являются лишь описательными, а не объяснительными. Психотерапевтическая практика, нужды образования требуют более обоснованных теорий эмпатии. Особое внимание, по их мнению, должно быть уделено

изучению предпосылок и условий успешной эмпатии терапевта [40].

Как отмечает один из наиболее авторитетных современных исследователей эмпатии, автор широко используемого опросника эмпатии IRI (Interpersonal Reactivity Index) М. Дэвис, по сути, в психотерапии, с одной стороны, и в тех прикладных отраслях психологии, где активно изучается эмпатия — возрастной, социальной, с другой стороны, речь идет о разных явлениях. Практики и теоретики психотерапии говорят об эмпатии как о «ситуационно-специфичном процессе или переживании» терапевта по отношению к клиенту и его опыту, в то время как психологи развития и социальные психологи изучают эмпатию как относительно постоянную черту или диспозицию [47]. Характерно, что немногочисленные исследования, пытающиеся объединить эти аспекты эмпатии, не находят связи между ними, оставляя данный факт в качестве пока необъяснимого (например, отсутствие корреляции между уровнем эмпатии терапевта по тесту IRI и качеством *выражения, коммуникации* им эмпатии клиенту в реальной терапевтической сессии, оцененным независимыми экспертами) [48].

Таким образом, анализ современных исследований эмпатии в психотерапии позволяет выделить три основных аспекта проблемы:

- 1) функции и роль эмпатии;
- 2) «внутренняя кухня» эмпатического процесса терапевта;
- 3) предпосылки, факторы и условия успешной эмпатии в психотерапии и консультировании и возможности ее развития.

### Значение эмпатии в процессе консультирования/психотерапии

Анализируя роль и значение эмпатии, исследователи выделяют определенные аспекты ее влияния на клиента и процесс консультирования/психотерапии в целом. Отмечается, что эмпатия способствует:

- 1) установлению контакта клиента с терапевтом и формированию доверия в терапевтических отношениях [5; 6; 8; 34];
- 2) развитию самопринятия клиента, преодолению чувства неполноценности, отчужденности, повышению уверенности в себе, своих силах [5; 6; 8; 54];
- 3) обращению внимания клиента к своему внутреннему миру, формированию доверия к нему, развитию «самоэмпатии» [8; 36; 38].
- 4) процессам обработки информации клиентом [5; 8];
- 5) фасилитации и развитию переживания, поиску новых аспектов в нем [5— 8; 13; 28; 49; 69], развитию переживания как «окультуренной» высшей психической функции [8].

Важность данных задач, «решаемых» с помощью эмпатии, кажется очевидной. Существуют ли разногласия по поводу роли эмпатии между различными школами в психотерапии?

Большое внимание обсуждению проблемы эмпатии, помимо основных направлений гуманистической

традиции, уделяется в психоанализе (см., например, обзор российского психоаналитика К. Ягнюка [36].

Важность эмпатии признавалась в психоанализе, начиная с работ его основателя: эмпатия — основа терапевтического такта, фактор доверия пациента аналитику и источник информации о пациенте.

Автор известной книги «Психоаналитическая диагностика» Н. Мак-Вильямс подчеркивает важность интерпретации эмпатических чувств для дифференциальной диагностики и планирования лечения [23]. Представление об эмпатии как зрелой, сублимированной форме контрпереноса достаточно распространено [34].

В целом отношение к эмпатии отражает, например, следующее замечание из статьи об эмпатии словаря психоанализа: «Эмпатия сосуществует с другими объективными способами получения информации о чувствах и поведении пациента. Чтобы добиться полного аналитического понимания, непосредственные аналитические впечатления должны соотноситься и интегрироваться с другой информацией» [2].

Ситуация изменилась (во многом под влиянием гуманистической психотерапии) в таких направлениях психоанализа, как «Self-психология» Хайнца Кохута, интересубъективный подход (Столорю, Атвуд, Оранж) и т. д. [3; 19; 36; 43; 45; 52; 61].

С точки зрения Кохута, самоэмпатия является одной из функций сильной структуры Я. Отсутствие, искажение эмпатии родительских фигур в детстве приводит к искажениям «самоструктуризации» личности в зрелом возрасте, в процессе «закладывания структуры самого себя» [19]. Если человек не может внимать эмпатически потоку собственного опыта, его личность подлежит дезорганизации и фрагментации. По мнению Кохута, эмпатические провалы в детстве должны быть восполнены как непосредственной эмпатией аналитика в ходе лечения, так и самоэмпатией пациента, обучившегося ей с помощью эмпатии аналитика.

Для Кохута эмпатия является универсальной потребностью развития, в силу чего эмпатия аналитика — важнейший метод, по сути, агент исцеления в психоанализе. Однако некоторые авторы подчеркивают противоречивость взглядов самого Кохута [33]. Кохут признает эмпатию «способом познания, при котором человек особым образом настроен на восприятие сложных психологических конфигураций», важнейшим элементом психологической практики, но указывает, что «если эмпатия вместо того, чтобы ограничиться сбором данных, начинает подменять фазы объяснения в научной психологии (которая в таком случае является лишь *понимающей*, а не *объясняющей*), то мы становимся свидетелями разрушения научных норм и сентиментализирующей регрессии к субъективности» [19, с. 321–322]. Таким образом, по Кохуту, психологи, в частности психоаналитики, должны быть способны не только на эмпатическое понимание, но и на отказ от эмпатической установки. «Если психолог (психоаналитик) не будет эмпатичным, ему не удастся наблюдать и собирать факты. Если психолог не сумеет сделать

шаг за пределы эмпатии, ему не удастся создать новые гипотезы и теории, и, в конечном итоге, объяснить наблюдаемые факты» [34]. Значит, и для Кохута эмпатия не является главным лечущим фактором, лечит объяснение, базирующееся на интерпретациях аналитика? По сути, Кохут предлагает двухступенчатую модель эмпатии в психотерапии: эмпатическое понимание — объяснение [40].

Д. Макисаак отмечает, что хотя понимание и объяснение рассматриваются как отдельные шаги, на практике они зачастую перекрываются. «Постижение и передача опыта пациента (понимание) является непрекращающимся процессом достижения более полного постижения смысла опыта (объяснение). В то же самое время объяснение — неизбежно более абстрактное, чем понимание, — должно включать близкую к опыту составляющую (понимание), чтобы заключать в себе полноту опыта пациента» [цит. по: 35].

Понимание терапевта/консультанта должно превосходить неполное, инконгруэнтное самопонимание клиента. Но за счет чего? Психоаналитик Тэхкэ утверждает: «Эмпатическое описание никогда не может быть точной копией переживания пациента вследствие того факта, что его (аналитика) переживание и описание внутренней ситуации пациента — это продукты более структурированной психики, чем та, которую имеет в своем распоряжении пациент. Эти более продвинутые структуры аналитика включают установившиеся способности к переживанию чувств, их представлению и вербализации, которые у пациента либо отсутствуют, либо недостаточно развиты» [цит. по: 32]. Психологи гуманистических направлений говорят о различиях видения ситуации самим клиентом и его терапевтом как обусловленных позицией «внеаходимости» терапевта: «Терапевт погружается в жизненный мир клиента, смотрит с его позиции, смотрит на него под тем же углом зрения, но... смотрит НЕ ЕГО ГЛАЗАМИ. Глаз клиента засорен двумя «соломинками» — привычкой и страстью, мешающими ему увидеть свою ситуацию по-новому и не сквозь узкую бойницу желания и боли. Глаза же терапевта К. Роджерс называет «свежими и бесстрашными»... Клиент загипнотизирован кризисной ситуацией, его восприятие и воля связаны, пленены. Терапевт же, хоть и стоит в эмпатии на той же точке, что и клиент, но он стоит в свободе., и дар этой свободы — творческое видение и творческий образ ситуации» [8].

К. Роджерс говорил о принципе феноменологического доверия — готовности принимать свидетельства субъективного опыта клиента в их таковости, не как знак чего-либо иного, что должно быть дешифровано и упрямлено, а как самодостаточную реальность, которая может рассчитывать на уважение и доверие [7; 27].

Таким образом, тема явной и неявной полемики между гуманистическими и психоаналитическими [3; 31–33; 37; 54; 61], а также гуманистическими и когнитивно-бихевиоральными [43; 51] подходами касается статуса эмпатии среди других терапевтических средств. Что является «агентом исцеления» или «необходимыми и достаточными условиями» изменения в психотерапии? Отношения или техники

(особые интервенции), директивность — недирективность психотерапии — в контексте этих дилемм рассматривается роль эмпатии.

По сути, сразу же после опубликования в 1957 г. статьи К. Роджерса «Необходимые и достаточные условия личностного изменения в психотерапии» разгорелась дискуссия, продолжающаяся и по сей день [3; 17; 54]. Определенные ее итоги подводятся журналом «Psychotherapy: Theory, Research & Practice» в связи с 50-летием статьи [39; 42–45; 50; 51; 57; 58; 61; 62].

К. Роджерс описал шесть условий, из которых три, касающихся отношения терапевта к клиенту, — эмпатию, безусловное принятие и конгруэнтность чаще всего объединяют в «триаду» необходимых и достаточных условий личностного изменения. Три другие:

- терапевт и клиент находятся в психологическом контакте;
- клиент неконгруэнтен, уязвлен или тревожен;
- клиент хотя бы в минимальной степени воспринимает коммуникацию терапевтом эмпатического понимания и безусловного принятия.

Роджерс выдвигал в качестве гипотезы, что только отношения психотерапевта и клиента, задающиеся такими качествами (qualities of experience), определяют эффективность любой психотерапии [56].

Его последователи провели множество исследований, по их мнению, доказывающих справедливость такого утверждения [17; 55; 59]. Однако особенно активно с середины 1970-х гг. стали появляться исследования, ставящие под сомнение не только необходимость и достаточность данных условий, но и их вклад в эффективность психотерапии вообще. «Необходимые, но не достаточные», необходимо еще многое другое в психотерапевтическом процессе для его эффективности — наиболее распространенное современное отношение к идеям К. Роджерса. Как мы уже отмечали, последние исследования эффективности психотерапии действительно позволяют говорить о необходимости эмпатии. Эти исследования показали ее значимость как прямо, так и при рассмотрении ее в качестве важнейшего условия для формирования рабочего альянса, который считается ядром психотерапевтических отношений. Это понятие считается пришедшим на смену понятию «психологический контакт» и обобщающим аспекты отношений клиент-психотерапевт и структурирования психотерапевтической ситуации (запрос, цели, контракт и т. п.) [57].

Большинство авторов полагает, что помимо триады Роджерса или качества рабочего альянса эффективность психотерапии определяется многими факторами, связанными, в первую очередь, с особенностями клиента и его проблемы [43; 44; 50; 62], они настаивают на многообразии, вариативности эмпатии как процесса в психотерапии — разным клиентам эмпатия нужна в различной степени, вплоть до того, что некоторым может быть не нужна или вредна [50; 57].

Анализируя роль эмпатии с позиций дилеммы «отношения-техники», современные исследователи

признают актуальность такого противопоставления для времени опубликования статьи Роджерса — времени господства, с одной стороны, классического психоанализа с его принципом нейтральности психотерапевта, с другой — бихевиоризма и необихевиоризма, но не для настоящего момента. Известный представитель когнитивно-бихевиорального подхода А. Лазарус, выражающий наиболее сдержанную позицию по поводу не только необходимых и достаточных условий Роджерса, но и роли отношений терапевта и клиента как фактора исцеления в терапии, признает, что «контекст раппорта терапевта и клиента создает ту почву, на которой произрастают техники» [51]\*.

Психоаналитик П. Уотчел считает, что использование определенной техники может являться одним из способов выражения своего эмпатического понимания, если терапевт, во-первых, эмпатически ухватил суть переживания клиента, его чувства и потребности и, во-вторых, остается внимательным и чувствительным к тому, как его интервенции переживаются клиентом [61]. Техники предлагаются личностью личности, в контексте определенных отношений [62]. Все, что происходит в психотерапии, в том числе и эмпатия, осуществляется в пространстве, создаваемом терапевтом и клиентом, в поле отношений, отмечает представитель интересубъективного подхода в психоанализе Д. Оранж. Она корректирует определение эмпатии терапевта Роджерсом как вхождение во внутренний мир клиента: нет отдельных миров, есть мир, созданный совместно, и эмпатия означает исследование этого совместного мира [52].

Таким образом, эмпатия терапевта признается необходимым условием эффективной психотерапии, важнейшим элементом рабочего альянса и психотерапевтических отношений, а противопоставление «техника или психотерапевтические отношения» (и эмпатия как необходимый элемент этих отношений) снимается большинством современных исследователей и практиков психотерапии.

### Специфика эмпатии в процессе консультирования и психотерапии

«Хрестоматийные» определения эмпатии Роджерса говорят о «способе бытия с клиентом», который означает «войти в личный мир другого и быть в нем как дома. Это значит быть сензитивным к изменениям чувственных значений, непрерывно происходящих в другом человеке. Это означает временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает... Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения “как будто”» [28, с. 429–430].

Попробуем выделить основные особенности эмпатического процесса в понимании К. Роджерса и его последователей.

1. Динамический характер эмпатического понимания. Эмпатия — это «скорее процесс, чем состояние» [28, с. 429].

\* Представитель терапии, фокусированной на эмоции/переживании, Г. Эллиот отмечает влияние идей К. Роджерса на когнитивно-бихевиоральный подход и появление в нем направлений, близких к «терапии отношениями» [42].

2. Сохранение ощущения «как будто другой человек». Это требует определенной психологической зрелости самого терапевта, защищает от излишнего погружения в состояние клиента, от идентификации с ним [25; 28].

3. Безоценочность эмпатического понимания. Терапевт лишь улавливает состояние, переживаемое клиентом, обозначает его, указывает на его смысл, давая возможность его более полному, интенсивному проживанию [6, 13].

4. Пробный характер эмпатических реплик терапевта. Реакции, возникающие у терапевта в ответ на переживания клиента, позволяют сформулировать не более чем гипотезы. Поэтому терапевт постоянно обращается к клиенту «для проверки своих впечатлений и внимательно прислушивается к получаемым ответам» [28, с. 430].

5. Основные «мишени» эмпатического понимания — «актуальные переживания клиента» [6, с. 30]. Это чувства, мысли, фантазии, образы, телесные ощущения как феномены непосредственного опыта [13], к которым субъект «может обращаться многократно в процессе поиска их смысла» [38, с. 429].

6. Обязательность передачи клиенту эмпатического понимания психотерапевта. К. Роджерс, К. В. Труакс определили обязательный коммуникативный компонент эмпатии как способность передавать партнеру понимание его переживания или внутренней ситуации [59]. К. Киф и Г. Баррет-Леннард включили в свои модели эмпатии фазу выражения, передачи понимания на доступном клиенту языке, вербально или невербально [46].

Г. Баррет-Леннард (1981) — психотерапевт лично-центрированного направления — описал следующую модель цикла эмпатического взаимодействия:

1. Фаза предварительных условий — установка терапевта на эмпатическое понимание клиента, выражающего свои чувства и переживания.

2. Фаза эмпатического резонанса.

3. Фаза выражения эмпатии.

4. Фаза получения эмпатии.

5. Фаза обратной связи [46].

Остановимся подробнее на фазах эмпатического резонанса и выражения эмпатии.

Собственно внутренняя эмпатическая реакция в консультанте или психотерапевте наиболее сложна для описания. Рассмотрим одну из типичных моделей этой фазы.

1. «Точное понимание значения воспринятых вербальных и невербальных сообщений другого человека.

2. «Извлечение из себя» чувственных ответов на сообщение другого, желательно без когнитивной интерпретации, стереотипизации, ценностных суждений, анализа по фиксированным теоретическим схемам.

3. Отделение чувств, разделяющих состояние другого, от тех, которые возникли под влиянием когнитивной интерпретации и т. п. [46].

Г. Ванершот, описывая «внутреннюю кухню» эмпатии психотерапевта, говорит о постепенном настраивании на клиента, которое осуществляется за счет сопоставления вербального и невербального со-

общения клиента с внутренними откликами терапевта. Наиболее важные внутренние отклики — собственные переживания и чувства терапевта, но также необходимы и знания, почерпнутые из теории психологии и психотерапии, прошлого психотерапевтического опыта, литературы, фильмов и т. п. [5]. Хайнц Кохут, определяя эмпатию как викарную (замещающую) интроспекцию, говорил о доступе к «складу» образов и воспоминаний [20]. Например, клиент страдает от чувства физической неловкости. Терапевт находит свое воспоминание о неловкости, пусть и в другом контексте. Ш. Хэтчер выделяет «точки отсчета» (reference points) — воспоминания об определенных моментах в собственном опыте, которые могут помочь понять клиента и «навести мосты» с самым, казалось бы, далеким от терапевта переживанием клиента [47].

Всё это формирует лишь гипотезу, которая обязательно должна быть сверена с феноменологическим миром клиента [5].

Ф. Е. Василюк описывает различные источники содержания эмпатического отклика консультанта/психотерапевта. Это может быть: а) переживание клиента, его субличности или других значимых фигур его жизненного мира, б) факт и способ выражения клиентом этого переживания, в) его личностное отношение к самому переживанию и его выражению; далее, уже на полюсе терапевта, г) непосредственное «сопереживание» (в смысле Т. П. Гавриловой), д) «сочувствие» (там же) терапевта, т. е. его реакция на переживание клиента, е) его отношение к клиенту, ко всей терапевтической ситуации, к самому себе в терапевтической ситуации, наконец, ж) его настроения и чувства, прямо не относящиеся к терапевтической ситуации.

Вдохнув одновременно «воздух» из всех этих источников, терапевт вслушивается в «облако» этого душевного материала и «изводит» из него эмпатическую форму» [8].

Существенными условиями успешности эмпатического резонанса являются как удачное попадание на волну клиента, так и рефлексия источников различных внутренних откликов психотерапевта.

Настройка на волну клиента психотерапевтами представляется обычно как процесс воображения, фантазии. Исследователи эмпатии говорят о балансе проекции и интроекции [30]. Психоаналитики считают ситуацию погружения во внутренний мир клиента успешной, когда аналитику и анализируемому удастся достичь «сопоставимого (но не эквивалентного) состояния частичной регрессии Эго (чем-то напоминающего состояние дремы) — каждому из них становятся доступны произвольные мысли, образы и восприятия другого» [36].

Различные методы «подстройки» к клиенту, в том числе идущие от НЛП и восточных практик, выражают принцип «внутреннее через внешнее». Имитируя мимику, позу, ритм дыхания, особенности лексики клиента, терапевт с большей вероятностью почувствует его внутреннее состояние.

Рефлексия собственных чувств, вызываемых словами клиента, необходима для контроля процесса

эмпатии. Большинство авторов говорят о важности самонаблюдения на этом этапе, психоаналитики особо — об отслеживании своих контрпереносных чувств. Ш. Ференци писал, что психоаналитик «должен держать глаза открытыми, в то время как его сознание колеблется между сочувствием, самонаблюдением и принятием решений» [цит. по: 34].

Осознание и рассмотрение терапевтом своего состояния является основным инструментом при эмпатическом понимании, по мнению аналитиков М. Игла и Д. Волицки, так как, с их точки зрения, это трудно контролируемый процесс не столько вхождения во внутренний мир другого, сколько попадания в него вследствие ассимиляции этого мира, проективной идентификации аналитика с клиентом [36]. Эмпатия, таким образом, требует стабильности и устойчивости его Я.

От опасности неконтролируемой эмпатии, переходящей в идентификацию, слияние с клиентом, предостерегают и клиент-центрированные терапевты, и представители гештальттерапии, и многие аналитики [4; 25; 36].

Таким образом, важнейшим требованием к подготовке специалиста для этого этапа эмпатического взаимодействия являются богатство и разнообразие его пережитого и осознанного личного опыта, а также развитие способности к рефлексии, умению слышать себя, «владеть» своими переживаниями.

Эмпатия психотерапевта подразумевает не только способность прочувствовать состояние клиента, увидеть изнутри его жизненный мир, но и умение передать свое понимание. Это может быть вербальное и невербальное выражение, развернутое или краткое.

К. Роджерс изначально говорил о технике отражения чувств. Подобные приемы другими авторами могут называться прояснением, перефразированием, отзеркаливанием, активным слушанием, эмпатическим отражением [9; 15; 16; 21; 36].

Существует множество описаний различных видов терапевтических реплик, способных выразить эмпатическое понимание клиента. Большинство таких описаний преследует дидактические цели. Вариации реплик связаны с реализацией конкретных задач в ходе терапии или консультирования [см. напр., 9; 16; 35; 37; 59].

Наиболее подробно форма и содержание эмпатической реплики, зависимость ее особенностей от функций и задач описана в системе понимающей психотерапии Ф. Е. Василюка. Структура реплики здесь включает:

Оператор понимания	Персона	Модус переживания	Переживание	Связь	Предмет	Другой
Правильно ли я понимаю, что	Вы как отец	ощущаете	вину	за	свое бездействие	перед сыном

Основным принципам построения реплики, целям и способам ее варьирования посвящена статья Ф. Е. Василюка «Семиотика и техника эмпатии» [8]. Освоение техники построения эмпатической реплики оснащает будущего консультанта/психотерапевта системой координат для ориентации в переживании клиента и дает язык для выражения своего понимания.

Важно подчеркнуть следующее: вербальная форма эмпатической реплики терапевта или консультанта должна быть такой трансформацией его понимания, видения жизненного мира, чувств, переживаний клиента, которая бы способствовала, во-первых, разделению этого понимания с ним, во-вторых, продвижению, развитию переживания, самопонимания клиента.

### Проблемы развития «профессиональной» эмпатии

Рассматривая процесс эмпатического взаимодействия клиента и консультанта/психотерапевта, мы, по сути, говорили об эмпатии как некотором **внутреннем процессе**, возникающем у терапевта, воспринимающего переживания, чувства клиента, и о его **выражении вовне**, коммуникации клиенту в форме, способствующей решению задач консультирования и психотерапии.

Условиями возникновения такого эмпатического процесса являются эмоциональная отзывчивость, способность отреагировать собственными переживаниями на переживания клиента и профессиональная установка на эмпатическое понимание как на особое обращение с чувствами клиента и своими ответными.

С другой стороны, в деятельности консультанта и психотерапевта эмпатия практически «поставлена на поток». С другой стороны, эмпатия — феномен, которому часто приписывается некоторое практически мистическое, сверхъестественное значение. Так, Ролло Мэй в одной из своих работ вынужден обсуждать различие между эмпатией и телепатией [24].

М. Боуэн, ученица К. Роджерса, анализируя его работу как психотерапевта, пишет, что с ее точки зрения, главное в этой работе было не отражение дискретных чувств, а передача «интегрирующих впечатлений», возникающих в результате вхождения во внутренний мир другого и видения его целостно. У других же, менее гениальных терапевтов, в курсе обучения основным навыкам «восхитительный процесс прикосновения души к душе... расчлняется на техники активного слушания, отражения переживаний и т. д.» [2, с. 2]. Действительно, сам К. Роджерс постепенно стал избегать использования термина «отражение чувств», так как, по его мнению, он способствовал выхолащиванию эмпатии до «голой техники», навыка [27; 54].

Каковы же факторы, определяющие качество эмпатии психотерапевта во взаимодействии с клиентом?

Отмечая трудности изучения «внутренней кухни» эмпатического понимания в ходе психотерапевтической сессии, прежде всего выделяют сложность проникновения в переживания терапевта «on-line» [40]. В существующих исследованиях терапевтов при просмотре или прослушивании уже прошедшей встречи просят отметить или описать моменты, когда они испытывали эмпатию [48], либо производят экспертную оценку или оценку клиентом сессии с точки зрения выраженной эмпатии [47, 59].



Как мы уже отмечали, не выявляется связь между качеством эмпатического процесса в психотерапии и уровнем развития эмпатии как черты [47; 48]. Выявлена, например, связь между уровнем развития эмпатии как черты и способностью находить точки отсчета — аналоги переживаний клиента в своем опыте при отсутствии связи и того, и другого с качеством выражения эмпатии по отношению к клиенту [48].

Исследования эмпатии как черты показывают, во-первых, бóльшую ее выраженность у психологов-психотерапевтов, чем, например, у психологов-исследователей, у психотерапевтов-женщин, чем у психотерапевтов-мужчин [47], и, во-вторых, ее значимые изменения в результате обучения, но при этом невозможность предсказать результат обучения — качество эмпатии в реальных сессиях, исходя из уровня развития эмпатии как черты [48].

В нашем исследовании эмпатии у педагогов их оценка учениками как понимающих была связана не с уровнем развития эмпатии как черты, измеряемым с помощью теста Мехрабьяна, а с особенностями **способа обращения** педагога со своими переживаниями и их **выражения** [12].

Нам представляется, что ключ к пониманию эффективности процесса эмпатии терапевта лежит в исследовании процесса **овладения** своим переживанием, что обращает нас к теории развития высших психических функций (ВПФ) и психотехнической методологии исследования.

Студенты, проходящие обучение в мастерских по понимающей психотерапии Ф. Е. Василюка, часто используют понятия «овладение», «интериоризация» в отношении своего опыта. В ходе супервизии одна из студенток так описала происходящее с ней: «Сначала эмпатическая реплика казалась мешающей, внешней, искусственной, проще было забыть о ней, но затем произошло нечто типа интериоризации, и она стала помогать видеть и понимать». (Под эмпатической репликой здесь понимаются представления о

ее структуре, правилах построения, как они даются в мастерских.) О похожем явлении — трудностях на начальном этапе обучения помогающим навыкам, предпочтении житейских способов реагирования и дальнейшем овладении ими на профессиональном уровне — пишут и зарубежные исследователи процесса психотерапевтического обучения [49].

На наш взгляд, такие описания — свидетельство важного шага на пути профессионального овладения своей способностью к эмпатии. Эмоциональная отзывчивость к чувствам другого человека превращается в произвольный процесс исследования, осознания и выражения своего переживания внутреннего мира другого через овладение некоторыми профессиональными средствами. В этих средствах кристаллизован опыт психотерапевтической эмпатии, прожитой и осмысленной ее мастерами. Через освоение навыка происходит, в том числе, и личностное присвоение эмпатии как глубинного, сокровенного, но уже управляемого процесса соприкосновения с Другим [12].

Мы рассматриваем эмпатию в русле культурно-исторического подхода как ВПФ, обладающую всеми ее традиционно выделяемыми характеристиками: прижизненным социальным характером формирования, знаково-символическим опосредствованием, иерархическим строением и произвольностью регуляции. Подходы к обучению эмпатии в системах различных психотерапевтических школ и направлений дают, на наш взгляд, яркие примеры ее развития как ВПФ.

Таким образом, важнейшими задачами исследования эмпатии, обусловленными потребностями образования, обучения будущих консультантов и психотерапевтов, нам видятся изучение ее развития как развития **психотехнического**, выявление закономерностей и специфики развития эмпатии как высшей психической функции и культурных средств такого развития, в том числе специфики «житейской» и профессиональной эмпатии.

## Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1988.
2. Боуэн М. В.-Б. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. № 3—4.
3. Бохарт А. К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией // Иностранная психология. 1993. Т. 1 № 2.
4. Булюбаши И. Д. Руководство по гештальт-терапии. М., 2004.
5. Ванершот Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века (под ред. Д. Брэзиера). М., 2005.
6. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. 1988. № 5.
7. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.
8. Василюк Ф. Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007. № 2.
9. Вебер В. Важные шаги к помогающему диалогу. Программа тренинга, основанная на практическом опыте. СПб., 1998.
10. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
11. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. ... канд. дисс. М., 1977.
12. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4.
13. Джэндлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями. М., 2000.
14. Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996.
15. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1. Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>.
16. Иган Дж. Слушание и понимание вербальных сообщений: практические рекомендации // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. № 1 Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>.

17. К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / Под ред. Д. Брэзиера. М., 2005.
18. Карягина Т. Д. Некоторые аспекты развития предствлений об эмпатии // Психология современного общения—2006: на пути к энциклопедическому знанию: Материалы Международной конференции 19—21 октября 2006. Психологический институт РАО. М., 2006.
19. Кохут Х. Анализ самости. М., 2003.
20. Кохут Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией // Антология современного психоанализа / Под ред. А. В. Рассохина. Т. 1. М., 2000.
21. Колтачинов В. В. Человекоцентрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций // Вопросы психологии. 2000. № 3.
22. Краткий словарь психоаналитических терминов и понятий. [http://www.psychoanalyse.ru/predmet/idea\\_4.html#ch18](http://www.psychoanalyse.ru/predmet/idea_4.html#ch18).
23. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 2007.
24. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994.
25. Орлов А. Б., Хазанова М. А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993. № 4.
26. Пуговкина О. Д., Никитина И. В., Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: история проблемы // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 1.
27. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
28. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. М., 2002.
29. Роджерс К., Мидор Б. Личностно-центрированная терапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4. Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>.
30. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроспекции в процессе эмпатического взаимодействия // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: В 4 т. / Под общ. ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. Т. 3. Тбилиси, 1978.
31. Степанов С. Проникновенное сопереживание // Газета «1 сентября». 2002, 21 мая.
32. Столору Р., Брандшафт Б., Атвуд Д. Клинический психоанализ: интерсубъективный подход. М., 1999.
33. Тэхэ В. Психика и ее лечение: психоаналитический подход. М., 2001.
34. Этцегоен Г. Эмпатия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 1. Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>
35. Ягнюк К. В. Анатомия терапевтического вмешательства: типология техник // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 3. Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>
36. Ягнюк К. В. Природа эмпатии и ее роль в психотерапии // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 1. Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>
37. Ягнюк К. В. Сессия Карла Роджерса с Глорией: анализ вербальных вмешательств // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1—2. Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>
38. Angus L., Kagan F. Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: implications for psychotherapy supervision, practice and research. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (4).
39. Brown L. Empathy, genuineness and the dynamics of power: A feminist responds to Rogers // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
40. Duan Ch., Hall C. The current state of empathy research // Journal of Counseling Psychology. 1996. Vol. 43 (3).
41. Eklund J. Hakansson. Exploring the phenomenon of empathy: Doctoral Dissertation, Stockholm University, 2003. Электронный ресурс: <http://www.empathy.se>
42. Esser U., Pabst H., Speierer G.-W. (eds). The power of person-centered approach. Koln, 1996.
43. Elliott R., Friere E. Classical person-centered and experiential perspectives on Rogers (1957) // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
44. Farber B. On the enduring and substantial influence of Carl Rogers' not-quite necessary nor sufficient conditions // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
45. Goldfried M. What has psychotherapy inherited from Carl Rogers? // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
46. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy: development, training, consequences. N. J.; L, 1985.
47. Hall J., Davis M., Connelly M. Dispositional empathy in scientists and practitioner psychologists: group differences and relationship to self-reported effectiveness // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2000. Vol. 37 (1).
48. Hatcher Sh. & oth. An analogue study of empathic process: Working with difference // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2005. Vol. 42 (2).
49. Hill C. & oth. Helping skills training for undergraduates: Outcomes and prediction of outcomes // Journal of Counseling Psychology. 2008. Vol. 55 (3).
50. Hill C. My personal reactions to Rogers (1957): The facilitative but neither necessary nor sufficient conditions of therapeutic personality change // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44(3).
51. Lazarus A. On necessity and sufficiency in counseling and psychotherapy (revisited) Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
52. Orange D. There is No Outside: Empathy and Authenticity in Psychoanalytic process // Psychoanalytic Psychology. 2002. Vol. 19 (4).
53. Rachman A. Sandor Ferencsi's contributions to the evolution of psychoanalysis // Psychoanalytic Psychology. 2007. Vol. 24 (1).
54. Rogers C. Client-centered therapy // Comprehensive Textbook on Psychiatry. 5 ed. Kaplan H. I., Sadock B. J. (eds.). Baltimore, 1988.
55. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio, 1983.
56. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
57. Samstag L. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change: Reactions to Rogers' 1957 article // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
58. Silbershatz G. Comments on «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change» // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
59. Truax C. B., Carkuff R. R. Toward effective counseling and psychotherapy. Chicago, 1967.
60. Vanaershot G. It takes two for tango: On empathy with fragile Processes // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2004. Vol. 41 (2).
61. Watchel P. Carl Rogers and the larger context of therapeutic thought // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).
62. Watson J. Reassessing Rogers' necessary and sufficient conditions of change // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44 (3).

# Various Problems in the Study of Empathy in the Context of Counseling and Psychotherapy

T. D. Karyagina

Senior Lecturer, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

Article discusses the problems of empathy studies in the context of counseling and psychotherapy. The role and value of empathy in the counseling / psychotherapeutic process is analyzed, as well as mechanisms of the empathic process, the conditions and prerequisites of the successful empathy of a consultant / therapist and its development. The conceptualizations of empathy by K. Rogers and H. Kohut are discussed in detail since in their psychotherapeutic systems empathy plays a key role. Particular attention is paid to the developing approaches to the study of empathy in the context of the psychotherapy effectiveness. The relation between empathy as personality trait / disposition and empathy as a process in counseling / psychotherapy is discussed. The main aspects of the discussions on these issues between representatives of various psychotherapeutic directions are presented. Addressing the problem of empathy development from the educational needs and the consultants / therapists training perspective allows concluding on the necessity to approach empathy as a higher mental function in the studies, and to consider the development of empathy in the learning process as the psycho-technical development.

**Keywords:** empathy, psychological counseling, psychotherapy, the effectiveness of psychotherapy, therapeutic relationship, necessary and sufficient conditions for personal change, higher mental function, psycho-technical development.

## References

1. Andreeva G. M. Social'naya psihologiya. M., 1988.
2. Bouen M. V.-B. Duhovnost' i lichnostno-centrirovannyi podhod // Voprosy psihologii. 1992. № 3–4.
3. Bohart A. K. Empatiya v klient-orientirovannoi psihoterapii: sopostavlenie s psihooanalizom i Ya-psihologii // Inostrannaya psihologiya. 1993. T. 1 № 2.
4. Bulyubash I. D. Rukovodstvo po geshtal't-terapii. M., 2004.
5. Vanershot G. Empatiya kak sovokupnost' mikro-processov // K. Rodzhers i ego posledovateli: psihoterapiya na poroge XXI veka (pod red. D. Breziera). M., 2005.
6. Vasilyuk F. E. Urovni postroeniya perezhivaniya i metody psihologicheskoi nauki // Voprosy psihologii. 1988. № 5.
7. Vasilyuk F. E. Metodologicheskii analiz v psihologii. M., 2003.
8. Vasilyuk F. E. Semiotika i tehnika empatii // Voprosy psihologii. 2007. № 2.
9. Veber V. Vazhnye shagi k pomogayushemu dialogu. Programma treninga, osnovannaya na prakticheskom opyte. SPb., 1998.
10. Gavrilova T. P. Ponyatie empatii v zarubezhnoi psihologii // Voprosy psihologii. 1975. № 2.
11. Gavrilova T. P. Empatiya i ee osobennosti u detei mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta: Avtoref. kand. diss. M., 1977.
12. Gippenreiter Yu. B., Karyagina T. D., Kozlova E. N. Fenomen kongruentnoi empatii // Voprosy psihologii. 1993. № 4.
13. Dzhenclin Yu. Fokusirovanie: Novyi psihoterapevticheskii metod raboty s perezhivaniyami. M., 2000.
14. Dil'tei V. Opisatel'naya psihologiya. SPb., 1996.
15. Igan Dzh. Bazisnaya empatiya kak kommunikativnyi navyk // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihooanaliza. 2001. № 1. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>.
16. Igan Dzh. Slushanie i ponimanie verbal'nyh soobshchenii: prakticheskie rekomendacii // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihooanaliza. 2004. № 1. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>
17. K. Rodzhers i ego posledovateli: psihoterapiya na poroge XXI veka / Pod red. D. Breziera. M., 2005.
18. Karyagina T. D. Nekotorye aspekty razvitiya predstavlenii ob empatii // Psihologiya obsheniya—2006: na puti k enciklopedicheskomu znaniyu: Materialy Mezhdunarodnoi konferencii 19–21 oktyabrya 2006. Psihologicheskii institut RAO. M., 2006.
19. Kohut H. Analiz samosti. M., 2003.
20. Kohut H. Introspekciya, empatiya i psihooanaliz: issledovanie vzaimootnoshenii mezhdru sposobom nablyudeniya i teorii // Antologiya sovremennogo psihooanaliza / Pod red. A. V. Rassohina. T. 1. M., 2000.
21. Kolpachnikov V. V. Chelovekocentrirovannyi podhod v praktike psihologicheskogo konsul'tirovaniya personala organizacii // Voprosy psihologii. 2000. № 3.
22. Kratkii slovar' psihooanaliticheskikh terminov i ponyatii. [http://www.psychoanalyse.ru/predmet/idea\\_4.html#ch18](http://www.psychoanalyse.ru/predmet/idea_4.html#ch18).
23. Mak-Vil'yams N. Psihooanaliticheskaya diagnostika. M., 2007.
24. Mei R. Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovaniya. M., 1994.
25. Orlov A. B., Hazanova M. A. Fenomeny empatii i kongruentnosti // Voprosy psihologii. 1993. № 4.
26. Pugovkina O. D., Nikitina I. V., Holmogorova A. B., Garanyan N. G. Nauchnye issledovaniya processa psihoterapii

i ee effektivnosti: istoriya problemy // Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal. 2009. № 1.

27. *Rodzhers K.* Klientocentrirovannyi/chelovekocentrirovannyi podhod v psihoterapii // Voprosy psihologii. 2001. № 2.

28. *Rodzhers K.* Empatiya. // Psihologiya motivatsii i emocii / Pod red. Yu. B. Gippenreiter i M. V. Falikman. M., 2002.

29. *Rodzhers K., Midor B.* Lichnostno-centrirovannaya terapiya // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2002. № 4. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>.

30. *Sardzhveladze N. I.* O balanse proekcii i introekcii v processe empaticheskogo vzaimodeistviya // Bessoznatel'noe: priroda, funktsii, metody issledovaniya: V 4 t. / Pod obsh. red. A. S. Prangishvili, A. E. Sheroziya, F. V. Bassina. T. 3. Tbilisi, 1978.

31. *Stepanov S.* Proniknovennoe soperezhivanie // Gazeta «1 sentyabrya». 2002, 21 maya.

32. *Stolorou R., Brandshaft B., Atvud D.* Klinicheskii psioanaliz: intersub'ektivnyi podhod. M., 1999.

33. *Tehke V.* Psihika i ee lechenie: psioanaliticheskii podhod. M., 2001.

34. *Etchegoen G.* Empatiya // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2003. № 1. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>

35. *Yagnyuk K. V.* Anatomiya terapevticheskogo vmeshatel'stva: tipologiya tehnik // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2000. № 3. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>

36. *Yagnyuk K. V.* Priroda empatii i ee rol' v psihoterapii // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2003. № 1. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>.

37. *Yagnyuk K. V.* Sessiya Karla Rodzhersa s Gloriei: analiz verbal'nyh vmeshatel'stv // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2001. № 1–2. Elektronnyi resurs: <http://www.psyjournal.ru>.

38. *Angus L., Kagan F.* Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: implications for psychotherapy supervision, practice and research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (4).

39. *Brown L.* Empathy, genuineness and the dynamics of power: A feminist responds to Rogers // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

40. *Duan Ch., Hall C.* The current state of empathy research // *Journal of Counseling Psychology*. 1996. Vol. 43 (3).

41. *Eklund J. Hakansson.* Exploring the phenomenon of empathy: Doctoral Dissertation, Stockholm University, 2003. Электронный ресурс: <http://www.empathy.se>

42. *Esser U., Pabst H., Speierer G.-W. (eds).* The power of person-centered approach. Koln, 1996.

43. *Elliott R., Friere E.* Classical person-centered and experiential perspectives on Rogers (1957) // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

44. *Farber B.* On the enduring and substantial influence of Carl Rogers' not-quite necessary nor sufficient conditions //

*Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

45. *Goldfried M.* What has psychotherapy inherited from Carl Rogers? // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

46. *Goldstein A. P., Michaels G. Y.* Empathy: development, training, consequences. N. J.; L, 1985.

47. *Hall J., Davis M., Connelly M.* Dispositional empathy in scientists and practitioner psychologists: group differences and relationship to self-reported effectiveness // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2000. Vol. 37 (1).

48. *Hatcher Sh. & oth.* An analogue study of empathic process: Working with difference // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2005. Vol. 42 (2).

49. *Hill C. & oth.* Helping skills training for undergraduates: Outcomes and prediction of outcomes // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55 (3).

50. *Hill C.* My personal reactions to Rogers (1957): The facilitative but neither necessary nor sufficient conditions of therapeutic personality change // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44(3).

51. *Lazarus A.* On necessity and sufficiency in counseling and psychotherapy (revisited) *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

52. *Orange D.* There is No Outside: Empathy and Authenticity in Psychoanalytic process // *Psychoanalytic Psychology*. 2002. Vol. 19 (4).

53. *Rachman A.* Sandor Ferenci's contributions to the evolution of psychoanalysis // *Psychoanalytic Psychology*. 2007. Vol. 24 (1).

54. *Rogers C.* Client-centered therapy // *Comprehensive Textbook on Psychiatry*. 5 ed. Kaplan H. I., Sadock B. J. (eds.). Baltimore, 1988.

55. *Rogers C.* Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio, 1983.

56. *Rogers C.* The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

57. *Samstag L.* The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change: Reactions to Rogers' 1957 article // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

58. *Silbershatz G.* Comments on «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change» // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

59. *Truax C. B., Carkuff R. R.* Toward effective counseling and psychotherapy. Chicago, 1967.

60. *Vanaershot G.* It takes two for tango: On empathy with fragile Processes // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2004. Vol. 41 (2).

61. *Watchel P.* Carl Rogers and the larger context of therapeutic thought // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

62. *Watson J.* Reassessing Rogers' necessary and sufficient conditions of change // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3).

## НАШИ АВТОРЫ

- Абраменкова Вера Васильевна** — доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*verabram@mail.ru*
- Александров Юрий Иосифович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией Института психологии РАН, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии Государственного университета гуманитарных наук  
*yuraalexandrov@yandex.ru*
- Арина Галина Александровна** — старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*glk777@mail.ru*
- Бусыгина Наталия Петровна** — доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета  
*boussyguina@yandex.ru*
- Веракса Александр Николаевич** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*veraksa@yandex.ru*
- Зайцева Вера Евгеньевна** — учитель биологии МОУ гимназии № 1567  
*zaitzman@hotmail.com*
- Казаченко Борис Николаевич** — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского института и Музея антропологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*boris-k@list.ru*
- Карягина Татьяна Дмитриевна** — старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета  
*kartan18@rambler.ru*
- Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*lubovskiy@yandex.ru*
- Мартынов Сергей Егорович** — директор психологического центра «Просвет»  
*smart@vprosvet.ru*
- Патяева Екатерина Юрьевна** — старший преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*patyayeva@ya.ru*
- Поливанова Нина Ивановна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического Института РАО
- Ривина Ирина Владимировна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО  
*irinarivina@mail.ru*
- Сидорова Анна Викторовна** — аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии Московского психолого-социального института  
*sidorovaanna\_77@mail.ru*
- Смирнова Нина Сергеевна** — кандидат психологических наук, педагог-психолог специальной общеобразовательной школы № 9  
*s\_nina@bk.ru*
- Холмогорова Алла Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета
- Чернокова Татьяна Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета  
*tattyana-chernokova@yandex.ru*
- Чудинова Елена Васильевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО  
*chudinova\_e@mail.ru*
- Habibollah Ghassemzadeh** — PhD, Professor, Director of Clinical Psychology Center Roozbeh Hospital Department of Psychiatry Tehran University of Medical Sciences  
*hghassemzadeh@tums.ac.ir*

## OUR AUTHORS

- Abramenkova Vera Vasilyevna** – PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education  
*verabram@mail.ru*
- Alexandrov Yuri Iosifovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Laboratory of the Institute of Psychology of RAS, Head of Chair of Psychophysiology, Department of Psychology, State University of Humanities  
*yuraalexandrov@yandex.ru*
- Arina Galina Aleksandrovna** – Senior Lecturer, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University  
*glk777@mail.ru*
- Busygina Natalia Petrovna** – Assistant Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education  
*boussyguina@yandex.ru*
- Veraksa Alexander Nikolaevich** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Chair of Methodology of Psychology, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University  
*veraksa@yandex.ru*
- Zaitseva Vera Evgenievna** – Biology Teacher, Moscow Educational Institution Gymnasium № 1567  
*zaitzman@hotmail.com*
- Kazachenko Boris Nikolaevich** – Ph.D. in Biology, Senior Researcher, Research Institute and Museum of Anthropology of Moscow State University  
*boris-k@list.ru*
- Karyagina Tatiana Dmitrievna** – Senior Lecturer, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education  
*kartan18@rambler.ru*
- Lubovsky Dmitry Vladimirovich** – PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Professor, Chair of Psychology of Pedagogics, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education  
*lubovsky@yandex.ru*
- Martynov Sergey Egorovich** – director of the Psychological Center «Prosvet»  
*smart@vprosvet.ru*
- Patyaeva Ekaterina Yurievna** – Senior Lecturer, Chair of Personality Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University  
*patyayeva@ya.ru*
- Polivanova Nina Ivanovna** – Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education
- Rivina Irina Vladimirovna** – Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education  
*irinarivina@mail.ru*
- Sidorova Anna Viktorovna** – PhD Student, Chair of Educational Psychology, Psychology Department, Moscow Psychological and Social Institute  
*sidorovaanna\_77@mail.ru*
- Smirnova Nina Sergeevna** – Ph.D. in Psychology, Educational Psychologist, Special Secondary School № 9  
*s\_nina@bk.ru*
- Kholmogorova Alla Borisovna** – PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education
- Chernokova Tatiana Evgenievna** – PhD in Psychology, Assistant Professor, Chair of Psychology and Psychophysiology, Severodvinsk branch of Pomor State University  
*tattyana-chernokova@yandex.ru*
- Chudinova Elena Vasilievna** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education  
*chudinova\_e@mail.ru*
- Habibollah Ghassemzadeh** – PhD, Professor, Director of Clinical Psychology Center Roozbeh Hospital Department of Psychiatry Tehran University of Medical Sciences  
*hghassemzadeh@tums.ac.ir*

# Содержание

## ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей	
<i>Д. В. Лубовский</i> .....	2
Vygotsky in Iran: A Personal Account	
<i>Habibollah Ghassemzadeh</i> .....	7

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

К истокам культурно-исторического понимания человеческой мотивации: французская социологическая школа	
<i>Е. Ю. Патяева</i> .....	10
Поименование как культурный феномен – в истории и современности	
<i>В. В. Абраменкова</i> .....	23

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Системно-эволюционный подход: наука и образование	
<i>Ю. И. Александров</i> .....	33
Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма	
<i>Н. П. Бусыгина</i> .....	44
Культурно-исторические аспекты отечественного человекомерия	
<i>Б. Н. Казаченко</i> .....	53

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Формирование творческой позиции у старших дошкольников	
<i>А. В. Сидорова</i> .....	61
О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии	
<i>Т. Е. Чернокова</i> .....	70

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Вопросы применения знакового и символического отражения в спорте	
<i>А. Н. Веракса</i> .....	76
Учебная модель как единица обучения и «зерно» развития	
<i>Е. В. Чудинова, В. Е. Зайцева</i> .....	83

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Комплексная модель интерперсональных отношений как теоретическая основа для их изучения у подростков с нарушениями поведения	
<i>А. Б. Холмогорова, Н. С. Смирнова</i> .....	94
Суждения учителей и учащихся об учебном взаимодействии на уроках в школе	
<i>Н. И. Поливанова, И. В. Ривина</i> .....	100
Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте	
<i>Г. А. Арина, С. Е. Мартынов</i> .....	105

## ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии	
<i>Т. Д. Карягина</i> .....	115

<i>Наши авторы</i> .....	125
--------------------------	-----

# Contents

## **VYGOTSKY STUDIES**

The Concept of Leading Activity in the Works of L.S. Vygotsky and His Followers <i>D. V. Lubovsky</i> .....	2
Vygotsky in Iran: A Personal Account <i>Habibollah Ghassemzadeh</i> .....	7

## **THEORY AND METHODOLOGY**

The Origins of Cultural and Historical Understanding of Human Motivation: the French Sociological School <i>E. Yu. Patyaeva</i> .....	10
Naming as a Cultural Phenomenon: Historical and Current Perspectives <i>V. V. Abramenkova</i> .....	23

## **DISCUSSIONS AND DISCOURSES**

Systemic Approach in Psychology: Science and Education <i>Yu. I. Alexandrov</i> .....	33
Psychic Phenomena and Discourse: the Social Constructionism Perspective <i>N. P. Busygina</i> .....	44
Cultural and Historical Aspects of Russian Traditional Anthropomeasure <i>B. N. Kazachenko</i> .....	53

## **PROBLEM OF DEVELOPMENT**

Development of Creative Position in Senior Preschoolers <i>A. V. Sidorova</i> .....	61
On the Possibilities of Metacognitive Functions Development in Children of Preschool Age from the Cultural-Historical Psychology Perspective <i>T. E. Chernokova</i> .....	70

## **PSYCHOLOGICAL PRACTICE**

The Application of the Sign and Symbolic Reflection in Sports <i>A. N. Veraksa</i> .....	76
The Training Model as a Unit of Learning and a «Grain» of Development <i>E. V. Chudinova, V.E. Zaitseva</i> .....	83

## **EMPIRICAL RESEARCH**

A Comprehensive Model of Interpersonal Relations as a Theoretical Basis for their Study in Adolescents with Deviant Behavior <i>A. B. Kholmogorova, N. S. Smirnova</i> .....	94
Teachers' and Students' Views on Academic Interaction in Class at School <i>N. I. Polivanova, I. V. Rivina</i> .....	100
The Mass Media as Factor of Originating the Concern about Own Appearance in the Youth Age <i>G. A. Arina, S. E. Martynov</i> .....	105

## **PSYCHOTHERAPY AND PSYCHO-CORRECTION**

Various Problems in the Study of Empathy in the Context of Counseling and Psychotherapy <i>T. D. Karyagina</i> .....	115
---	-----

<i>Our authors</i> .....	126
--------------------------	-----