

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 3 — 2012

Московский городской психолого-педагогический университет

Время благодарных воспоминаний

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ, академик, главный редактор научного журнала «Культурно-историческая психология», член редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология»

Вино старится — в этом его будущее.
Культура бродит — в этом ее молодость.
О. Мандельштам

Культурно-историческая психология — одно из авторитетных направлений, течений или научных школ современной психологии. Как бы ее ни называть, в самом ее существе содержатся требования к памяти. Название нашего журнала совпадает с именем этого плодотворного направления, и мы считаем память своим долгом. Надеюсь, читатели после встреч с отдельными статьями и тематическими номерами, посвященными выдающимся событиям и лицам, могли в этом убедиться.

Год 2012-й и последующие для нашей психологии являются особенными. В нынешнем году исполнилось 100 лет Психологическому институту, созданному (видимо, в качестве подарка к своему пятидесятилетию) замечательным психологом, философом, педагогом Георгием Ивановичем Челпановым. Ему содействовал выдающийся меценат (не спонсор!), купец Сергей Иванович Шукин, обладавший абсолютным эстетическим вкусом и интересовавшийся психологией. Это событие по достоинству было оценено мировым психологическим сообществом, поздравившим Г.И. Челпанова с открытием Института. Психологический институт стал колыбелью целого ряда научных направлений, в том числе и культурно-исторической психологии.

Двадцать лет спустя (1932) питомцы Института А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия вместе с М.С. Лебединским при содействии Л.С. Выготского основали существующую поныне Харьковскую психологическую школу, в недрах которой зародились эмпирические основания и контуры будущей психологической теории деятельности. Не забудем и 1922 год, в котором

С.Л. Рубинштейн опубликовал знаменитую статью «Принципы творческой самодеятельности». С ней ряд психологов справедливо связывают возникновение деятельностного подхода в психологии. Отметим еще одно значительное событие: в 1942 г. (!) С.Л. Рубинштейн создал (скорее, восстановил!) кафедру психологии в Московском университете. От нее берут начало отделение, а затем и факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. И так, 100, 90, 80, 70 лет тому назад произошли важнейшие, достойные нашей благодарной памяти события в истории отечественной психологии.

При всей важности пусть и решающих, поворотных, но все же, так сказать, организационных событий в истории науки нужно помнить, что их авторами, как и авторами научных открытий, были живые люди с их чувствами, мыслями и волей. Если мы от главной даты — юбилея Психологического института, отступим на 10 лет назад, то вспомним, что в 1902 г. пришли в этот мир Александр Романович Лурия и Пётр Яковлевич Гальперин. Их судьбы тесно переплелись с судьбами Психологического института, Московского университета, Харьковской психологической школы. В настоящем и следующем номерах журнала читатель встретится с ними. Не за горами и 110-летние юбилеи их друзей, коллег и соратников по культурно-исторической психологии и по психологической теории деятельности: А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконина, В.И. Аснина, А.В. Запорожца...

Уверен, о них тоже найдется кому и что вспомнить. Ведь пока мы о них помним, они живы, кстати, и мы тоже.

Перцептивные единицы и языковое опосредствование зрительного внимания¹

М.В. Фаликман

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики»

В статье представлен анализ современных исследований зрительного внимания как высшей психической функции в когнитивной психологии. Особый акцент делается на проблеме опосредствованности перцептивного внимания. В частности, рассматривается такая форма опосредствования, как использование зрительного контекста и представления об общей структуре слова в качестве средства, повышающего эффективность опознания буквенного стимула в перцептивных задачах, предъявляющих особые требования к вниманию. На основании результатов собственных экспериментальных исследований автора и других исследований проводится сопоставительный анализ форм внешнего и внутреннего опосредствования в задачах на внимание, связанных с опознанием буквенного стимула при его предъявлении в составе слова как целостной языковой единицы, причем в условиях как побуквенного, так и simultaneousного предъявления слова. Обсуждается предположение об укрупнении перцептивных единиц как механизме такого опосредствования, и выделяются два вида перцептивных единиц, различающихся по механизму формирования.

Ключевые слова: высшие психические функции, внимание, опосредствование, перцептивная задача, «эффект превосходства слова».

Внимание как высшая психическая функция: основные положения

Согласно теоретическим представлениям Л.С. Выготского внимание как высшая психическая функция обладает четырьмя основными свойствами: произвольностью, опосредствованностью, социальностью и системностью, тесно взаимосвязанными между собой. Иными словами, человек способен произвольно управлять своим вниманием, вооружен внутренними средствами направления и поддержания внимания, усваивает эти средства и саму способность управлять вниманием во взаимодействии с другими людьми и с продуктами культуры, а само внимание функционирует в системе с другими высшими психическими функциями, будучи неотъемлемым ее компонентом.

Исследование вышеперечисленных свойств внимания как ВПФ происходило не только в отечественной, но и в зарубежной когнитивной психологии, иногда безотносительно к положениям культурно-исторического подхода. Как отмечает Дж. Брунер

[24], отправные положения когнитивной психологии во многом перекликались с идеями Л.С. Выготского, вторая волна публикации трудов которого на английском языке как раз приходится на начало «когнитивной революции» в американской психологии, однако положенная в основу когнитивных исследований компьютерная метафора познания обусловила тот факт, что всплеск интереса к проблематике культурно-исторической психологии оказался сдвинут на несколько десятилетий.

Тем не менее уже свыше тридцати лет в когнитивной психологии активно изучается такая форма внимания, как «совместное внимание» — способность сопоставить взор, т. е. «умение смотреть туда, куда смотрит другой человек» [25, с. 223], которая, в свою очередь, ложится в основу социального, когнитивного и речевого развития ребенка (подробнее см.: [20]). Традиция этих исследований была заложена также Дж. Брунером [40], автором нескольких предисловий к англоязычным изданиям Л.С. Выготского. В строгих экспериментах, посвященных изучению зрительного совместного внимания, Дж. Баттеруорт

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 12-06-00268.

с коллегами выделил три этапа его становления, начиная от способности ребенка локализовать общее направление взора матери и заканчивая способностью обнаруживать объект ее внимания, находящийся за пределами поля зрения ребенка² [26]. Использование ребенком взора матери в качестве внешнего, социального, по сути, средства направления внимания является первичной формой опосредствования внимания (т. е. обеспечения избирательности восприятия), к которой впоследствии присоединяется указательный жест (ср.: [2]).

Идея системного строения внимания и его неразрывной связи с другими познавательными процессами (в частности, с процессами восприятия и памяти) так или иначе отражена во всех моделях внимания, предложенных в рамках когнитивной психологии. Особенно это касается внимания как отбора, с одной стороны, встроенного в процесс восприятия, а с другой — опирающегося на репрезентации системы памяти. Однако и за пределами канонических информационных моделей внимание рассматривается в системе с другими познавательными процессами и с регуляцией познавательной активности человека. Например, эта идея в явном виде реализована в работах У. Найссера и закреплена в теории внимания как «перцептивного цикла», где центральное место занимает понятие «схемы» (единицы хранения информации в памяти), и при этом становление схем в ходе индивидуального когнитивного развития одновременно выступает как развитие внимания, а целенаправленная активность субъекта, связанная с обращением внимания на ту или иную часть окружающей действительности, обогащает содержание схем памяти и обеспечивает последующую избирательную направленность восприятия [11].

Проблематика произвольного («эндогенного») внимания в когнитивной психологии изучается прежде всего в контексте исследования контролируемых процессов обработки информации, или произвольного направления и удержания внимания (attentional control), связанного с поставленной перед наблюдателем задачей. Этим процессам противопоставляются процессы непроизвольного привлечения («захвата») внимания, а наибольший интерес исследователей вызывает взаимодействие двух классов процессов (см., напр.: [30]).

Что касается центрального для данной статьи фундаментального свойства внимания как ВПФ — а именно, его опосредствованности, начнем с того, что преимущественно этому свойству были посвящены классические экспериментальные исследования, проведенные А.Н. Леонтьевым под руководством Л.С. Выготского в 1930-е гг. с использованием методики двойной стимуляции (подробное описание этой серии исследований см.: [2]). В одном из этих экспериментов изучалось опосредствование избира-

тельности внимания (т. е. внимания как отбора) в задаче выбора одного из двух объектов, содержащего вознаграждение, а в другом — опосредствование поддержания внимания в течение определенного периода времени (т. е. внимания как сосредоточения) в методике, основанной на модификации игры «Да и нет не говорите». В исследовании было ярко показано, как внешние средства управления вниманием ребенка постепенно становятся внутренними и как ребенок переходит от использования указания взрослого на доступные средства к самостоятельному их изображению (выявлению) и применению. В современной детской нейропсихологии сложившиеся в работах Л.С. Выготского представления об опосредствовании внимания широко используются в коррекции нарушений внимания [1].

Исследование опосредствованных форм внимания в когнитивной психологии

Анализ результатов новейших исследований перцептивного внимания в когнитивной психологии показывает, что многие из них прямо или косвенно иллюстрируют положение о культурном опосредствовании даже тех процессов внимания, которые разворачиваются в микроинтервалах времени и не всегда осознаются. Под перцептивным вниманием понимают внимание, направленное на внешние стимулы в той или иной модальности (например, зрительной, слуховой или тактильной) и связанное с решением задач обнаружения, локализации, различения или опознания этих стимулов (классификацию задач на перцептивное внимание см., например, в работе: [12]).

В качестве наиболее простого и очевидного примера внешнего опосредствования перцептивного внимания можно рассмотреть результаты исследований с использованием одной из наиболее распространенных в когнитивной психологии методик для изучения внимания — методики подсказки (*cueing paradigm*) [36]. Различают два типа подсказок: «периферические» (непроизвольно привлекающие внимание к месту появления объекта, на который должен отреагировать наблюдатель — например, посредством предъявления вспышки именно в том месте, где затем появится объект) и «центральные» (по сути, культурно обусловленные, предъявляемые в том месте экрана, куда человек смотрит перед началом пробы, и требующие произвольного перенаправления внимания к месту предъявления целевого объекта). Так, предъявление в центре экрана изображения стрелки, указывающей в ту или иную сторону, приводит к повышению скорости обнаружения зрительного стимула с этой стороны экрана по сравнению с условием отсутствия подсказки и к снижению скорости его обнаружения с противоположной сто-

² Подробно об этих экспериментах на русском языке можно прочитать в развернутом редакторском примечании к статье: Баттерурт Дж., Харрис М. Социальный контекст раннего речевого развития // Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман. М., 2012.

роны экрана [13; 36], причем даже в случае подпорогового предъявления стрелки [42]. Более того, показано, что эффективность такой подсказки существенно повышается, если ей придать социальный характер: например, использовать вместо стрелки изображения человеческих глаз, которые смотрят в одну или в другую сторону [33], задействуя тем самым механизмы «совместного внимания». Однако если сделать подсказку случайной, т. е. организовать ситуацию таким образом, чтобы подсказка лишь в половине случаев указывала будущее местоположение целевого стимула верно, а в другой половине случаев — неверно, то человек перестает ею пользоваться, и она более не дает выигрыша в скорости решения задачи в тех случаях, когда она верна [13]. Иначе обстоит дело с периферической подсказкой, непроизвольно привлекающей внимание к месту появления целевого стимула: в отличие от центральной подсказки, обладающей инструментальностью, т. е. свойством средства решения перцептивной задачи, не воспользоваться периферической подсказкой невозможно [там же].

В задачах зрительного поиска (*visual search*), требующих избирательного внимания и состоящих в отыскании объекта с определенными признаками или уникального объекта среди множества других зрительных объектов (см. [18]), опосредствование зрительного внимания проявляется прежде всего в форме влияния знакомого контекста на решение задач поиска объектов и их изменений в естественных зрительных сценах. «Средство» решения задачи поиска может быть дано наблюдателю прямо в ходе обучающей экспериментальной серии, если расположение объектов на экране остается постоянным, как в случае методики «контекстной подсказки» [29], а может усваиваться в ходе индивидуально-развития с приобретением зрительного опыта — например, в результате знакомства с типичным расположением объектов в разных типах культурно-обусловленных зрительных сцен, таких как «кухня», «витрина магазина», «спортивный зал» и т. п., и с возможным набором объектов, которые в принципе могут присутствовать в той или иной зрительной сцене [23; 34; 45 и др.]. Для объяснения феноменов повышения эффективности поиска в таких сценах один из ведущих современных исследователей зрительного внимания и, в частности, зрительного поиска Дж. Вольф использует введенное в 1990-х гг. понятие «*attentional guidance*»³ [44]. Это понятие частично пересекается с понятием опосредствования внимания, поскольку предполагает, что наблюдатель

опирается на определенные признаки предъявленных зрительных объектов и зрительной сцены в целом, сокращая пространство поиска⁴. Однако вывод о произвольном характере этих процессов не однозначен: они быстротечны (разворачиваются в доли секунды), не всегда рефлексуются, и поэтому в большинстве случаев имеет смысл говорить, скорее, об их *обусловленности* поставленной задачей, нежели об использовании некоторого внутреннего *средства* ее решения.

Языковое опосредствование зрительного внимания

В качестве особой формы опосредствования зрительного внимания нам представляется возможным рассматривать и укрупнение единиц обработки зрительной информации, ведущее к повышению эффективности решения перцептивных задач в отношении отдельных элементов этих единиц. В классической психологии сознания — в частности, в работах В. Вундта — сложилось представление о сущности внимания как укрупнения единиц восприятия, или их «связывания в упорядоченное целое», в акте апперцепции [3]. В современном коррекционном обучении, опирающемся на теоретические представления Выготского—Лурии и придающем особое значение коррекции нарушений внимания, на первый план выходит принцип «обучения по единицам, а не по элементам» [1, с. 37], также способствующий тому, что отдельные элементарные акты (или, на языке информационного подхода, элементарные процессы переработки информации) реализуются как части целостной системы.

Если говорить о перцептивных задачах, то, в частности, такими свойствами обладает лексическая организация [31], или объединение букв в осмысленное слово родного или в совершенстве освоенного иностранного языка. Слово представляет собой структурную единицу языка, выступающего, в свою очередь, в качестве одного из ключевых компонентов человеческой культуры [7]. Зрительный опыт современного взрослого человека насыщен лексической информацией, и слова представляют собой один из наиболее знакомых человеку типов составных зрительных стимулов, в связи с чем для их восприятия характерен целый ряд закономерностей, выступавших в качестве предмета множества исследований (см. обзор: [9]). В наших исследованиях неоднократно показано, что закономерности решения задач

³ Данное понятие затруднительно перевести на русский язык в силу многозначности слова «*guidance*» в английском языке и содержательной опоры термина сразу на несколько значений. Предложенный нами ранее перевод «управление вниманием» [21] не вполне соответствует специфике описываемого процесса, состоящей в том, что внимание избирательно направляется только на часть объектов, представленных в зрительном поле, с учетом соответствия их зрительных признаков поставленной задаче, причем эта модуляция не обязательно носит пространственный характер. Например, если человек ищет на экране синий круг среди синих квадратов и красных кругов, что, согласно классической теории зрительного поиска, требует последовательного перебора всех представленных на экране объектов [19], «*attentional guidance*» может проявить себя в том, что поиск будет осуществляться только в подмножестве объектов синего цвета, о чем будут свидетельствовать показатели времени реакции в решении задачи поиска.

⁴ Аналогичным свойством обладают эвристики мышления, которые рассматриваются как культурное средство решения задач [17].

на внимание в отношении букв, включенных в слова, отличаются от закономерностей решения задач на внимание в отношении изолированных букв и букв, включенных в случайные буквенные наборы [32]. Оговоримся сразу, что в этой статье мы не будем обсуждать указательную функцию слова как знака, которая может стать и становится отдельным предметом исследования в экспериментальной психологии внимания [27].

Само по себе явление повышения эффективности отчета о букве в составе слова по сравнению с изолированным предъявлением и предъявлением в составе случайного набора букв, получившее название «эффект превосходства слова» (*word superiority effect*), было описано в конце XIX в. Дж.М. Кеттеллом [28], а стандартная методика для его исследования была создана уже в рамках когнитивной психологии в конце 1960-х гг. [39; 43]. В этой методике, названной в честь своих создателей «методикой Рейхера-Уилера», испытуемый должен опознать букву, предъявляемую в составе слова, «неслова» (бесмысленной анаграммы, составленной из одного из использованных в эксперименте слов) или изолированно. Немедленно вслед за предъявлением буквенного стимула появляется так называемая «маска» (стимул, затрудняющий последующую обработку зрительной информации — например, случайный набор точек или пересекающихся линий), а затем испытуемый отчитывается о букве, положение которой в слове помечается стрелкой, путем выбора из двух предложенных вариантов ответа (слова подбираются таким образом, чтобы в них была возможна замена буквы: например, «река-рука»). С использованием разных модификаций этой методики многократно установлено, что, за редчайшими исключениями, буква в составе слова опознается лучше, точнее и увереннее по сравнению с остальными перечисленными выше условиями предъявления (подробный обзор см.: [21]).

Однако может ли включение буквы в состав более крупной единицы (слова) способствовать решению задачи на внимание в отношении этой буквы и тем самым привести к преодолению ограничений в обработке зрительной информации и ошибок внимания, описанных в когнитивной психологии? В этом случае можно было бы утверждать, что слово как целостная единица выступает в качестве одного из средств решения задачи. Для поиска ответа на этот вопрос мы использовали широкий класс задач на зрительное внимание. Общая схема исследований состоит в том, что задача, так или иначе требующая отбора и / или сосредоточения, ставится в отношении буквы в составе слова русского языка или неслова (а в некоторых случаях — так называемого «псевдослова», набора букв, напоминающего по структуре слово русского языка, но не имеющего смысла). При этом буквы слова могут предъявляться как последовательно, одна за другой в одном и том же месте зрительного поля, так и одновременно, что более типично для восприятия человеком слов.

В первых сериях наших исследований была использована методика быстрого последовательного предъявления зрительных стимулов (*rapid serial visual presentation, RSVP*), заключающаяся в том, что наблюдателю в одном и том же месте зрительного поля (как правило, в центре экрана компьютера) по очереди предъявляются зрительные объекты (буквы, цифры, изображения, слова и т. п.), сменяющие друг друга с высокой скоростью, вплоть до 10–15 стимулов в секунду, и наблюдатель должен обнаружить либо опознать один или несколько заранее заданных стимулов (например, ответить, была ли в последовательности буква синего цвета, или назвать эту букву). Поскольку нагрузка зрительной системы предельно высока, в этих условиях наблюдается целый ряд ошибок зрительного внимания, включая так называемое «мигание внимания» (*attentional blink*) — закономерное снижение вероятности отчета о втором из двух целевых изображений в ряду быстро последовательно предъявляемых стимулов в интервале приблизительно от 180 до 450 мс после предъявления первого целевого изображения при условии его верного опознания [38]. Когда мы включили первую и вторую целевые буквы в состав одного и того же побуквенно предъявляемого слова, выяснилось, что «мигание внимания» в критическом временном интервале перестает наблюдаться [19]. Например, могло быть побуквенно предъявлено слово «венЧик», в котором испытуемый мог пропустить из-за «мигания внимания» (индуцировавшегося отдельной задачей опознания способа начертания первой буквы слова) букву Ч и прочесть осмысленное слово «веник». Однако испытуемые успешно включали в отчет буквы из критического диапазона. Впоследствии сходные результаты были получены американскими исследователями и на материале более высокоуровневых языковых структур — слов и предложений английского языка, где слова выступали в качестве отдельных целевых стимулов, а включение их в состав целостного пословно предъявляемого предложения приводило к исчезновению «мигания внимания» в отношении второго целевого слова [37].

Однако оставался без однозначного ответа вопрос, чем обусловлен полученный нами эффект: знакомостью ли наблюдателю слов как целостных единиц восприятия или тем, что наблюдатель удерживает внимание к ряду до тех пор, пока длится предъявление слова. Ответ был получен в экспериментах В.Ю. Степанова, который прямо сопоставил влияние фактора знакомости слова и фактора инструкции на «мигание внимания» в критическом интервале времени [17]. В его экспериментах две группы испытуемых решали две разные задачи на двух типах стимульного материала: одна группа получала инструкцию «читать слова», в состав которых входили две целевые буквы (как и в нашем предыдущем исследовании, в отношении первой из них ставилась дополнительная задача опознания способа начертания), в то время как предъявлялись могли и слова, и случайные наборы букв, а вторая

группа получала инструкцию «назвать как можно больше букв», в то время как предъявлялись опять же и слова, и случайные наборы букв. В результате первый тип инструкции привел к исчезновению «мигания внимания» в критическом интервале времени, а при втором типе инструкции «мигание внимания» наблюдалось. Более того, выполняя инструкцию второго типа, испытуемые не замечали, что им побуквенно предъявляются слова русского языка, а не просто случайные последовательности букв.

Таким образом, «чтение слова» выступает в качестве средства удержания зрительного внимания на быстро последовательно предъявляемых стимулах и, следовательно, успешного опознания стимулов, которые иначе были бы пропущены⁵. Это средство внутреннее (интрапсихическое), поскольку позволяет повысить эффективность решения задачи без опоры на внешние свойства стимула (иначе она повышалась бы только для стимульных наборов, которые представляли собой слова русского языка).

Ситуация выглядит иначе, когда подлежащая отчету буква входит в состав слова, предъявляемого одновременно с ней. В этом случае слово как средство решения задачи представляет собой средство внешнее, в каком-то смысле навязанное наблюдателю, однако, как показывает совместный анализ субъективных отчетов испытуемых и сопутствующих показателей успешности опознания целевой буквы в задаче на внимание, более эффективное решение задачи (например, при предъявлении буквы в составе предъявляемого одновременно с ней слова в интервале «мигания внимания») связано с успешным использованием этого средства, а менее эффективное — с отказом от его использования [5]. Кроме того, нам удалось показать, что и пространственное отвлечение внимания от слова, в составе которого появляется целевая буква, не препятствует использованию этого слова в качестве средства, повышающего эффективность опознания буквенного стимула [5; 6]. Препятствием для использования слова как целостной единицы в качестве средства организации внимания может стать ситуация, когда внимание наблюдателя перенаправляется между отдельными буквами в пределах слова либо в соответствии с инструкцией [35], либо посредством специальных экспериментальных манипуляций, адресованных более низкоуровневым механизмам зрительной системы [15].

В одной из недавних работ [22] мы различили структурные и функциональные единицы обработки зрительной информации в решении задач на внимание. О *структурных* единицах мы говорим в

случае однозначно заданной прошлым опытом группировки одновременно предъявляемых стимулов (например, такими свойствами обладает объединение одновременно и упорядоченно предъявленных букв в слово или группировка элементов изображения в соответствии с законами перцептивной организации, описанными в гештальтпсихологии). *Функциональные* единицы обработки зрительной информации предстают как временное объединение отдельных зрительных стимулов в соответствии с поставленной задачей, не обязательно навязываемое стимульным материалом, а возможно, даже противоречащее ему. Именно об укрупнении функциональных единицы мы говорим, когда ставим перед испытуемым задачу прочесть слово, выводя на экран то побуквенно предъявляемые слова, то не связанные друг с другом буквы, и сравниваем результаты с выполнением задачи, в которой требуется «назвать как можно больше букв»⁶ [17]. Аналогичным образом, побуквенно предъявляя последовательности букв, которые начинались с пятибуквенных слов, содержащих в себе трехбуквенные (например, *бук / буква*), и давая разным группам испытуемых инструкцию читать пятибуквенные либо трехбуквенные слова, мы говорим о прочитываемых словах как функциональных единицах обработки зрительной информации [41]. Мы предположили, что этим двум типам перцептивных единиц соответствуют два разных механизма объединения отдельных зрительных объектов (букв) в целостную единицу, обеспечивающую более высокую эффективность обработки информации о составляющих ее отдельных стимулах.

Развивая это предположение, можно допустить, что различие между этими механизмами частично обусловлено различием в формах опосредствования, стоящих за решением перцептивной задачи в каждом из случаев. И в том и в другом случае слово как знакомый наблюдателю набор букв выступает в роли средства, позволяющего организовать и удерживать зрительное внимание. Однако в случае одновременного предъявления целевой буквы и остальных букв слова, в состав которого она входит, опосредствование является внешним в том плане, что буква включается в контекст, который задается извне, и при этом информация о слове может быть обработана автоматически, даже при условии отвлечения внимания от предъявляемых стимулов [5; 6]. Однако если пространственное внимание направлено на место предъявления буквенного ряда, то на успешность опознания целевой буквы влияет орфографическая упорядоченность ряда, в состав которого она вклю-

⁵ В последующем исследовании нам удалось показать, что «мигание внимания» сдвигается к концу слова как новой единицы обработки зрительной информации [41], что подтвердило наши догадки об изменении размера функциональных единиц обработки зрительной информации («квантов внимания») при переходе от отчета об отдельных буквах к «чтению слов» и о том, что «мигание внимания» знаменует собой окончание такого «кванта».

⁶ Сходные эффекты формирования функциональных единиц описаны для двигательных задач — например, когда испытуемый получает задачу рисовать соединенные друг с другом буквы М или пары MW по сравнению с задачей рисования «забора», состоящего из отдельных остроугольных элементов [14].

чена: в подобных случаях наблюдается так называемый «эффект превосходства псевдослова» — повышение эффективности отчета о букве в составе бессмысленного набора букв, напоминающего слово родного языка: например, «пошка» [6]. В условиях отвлеченного пространственного внимания данный эффект не наблюдается, а следовательно, орфографическая обработка и само использование слова как средства организации внимания в данных условиях либо ограничены, либо достигаются за счет иных механизмов, уже не связанных с произвольной регуляцией познания.

В условиях же быстрого последовательного предъявления зрительных стимулов в качестве средства выступает внутреннее представление о словоформе (о том, сколько букв может входить в состав слова, как они организованы и т. п.), позволяющее выстроить соответствующий способ решения задачи, или стратегию (см.: [12]), следствием которой оказывается растягивание периода сбора зрительной информации и преодоление закономерно наблюдающихся в этих условиях ошибок внимания, таких как пропуск одной или нескольких букв ряда. Это средство принципиально внутреннее, несмотря на то, что объективно контекст тоже может быть задан извне. Подчеркнем еще раз, что в этом случае предъявление слова само по себе не является условием более эффективного решения перцептивной задачи и, более того, не замечается наблюдателем. В качестве средства выступает именно определенный способ сбора зрительной информации, повышающий ее эффективность. Тем самым акт внимания как таковой предстает как опосредствованный акт восприятия⁷, причем суть опосредствования состоит в вооружении перцептивных процессов средствами укрупнения единиц восприятия, ведущими к изменению ведущего уровня организации перцептивного действия [4]. Мы предполагаем, что аналогичными свойствами может обладать выполнение задач на внимание в отношении отдельной буквы в условиях одновременного предъявления всех букв слова, в которое оно включено, если перцептивное выделение этого слова требует активности познающего субъекта — как, например, в известной методике Мюнстерберга

для оценки избирательности восприятия, в которой измеряется способность человека отыскивать слова в сплошных буквенных строках [10, с. 11], однако эта гипотеза должна стать предметом отдельного исследования.

Выводы

1. Среди феноменов, изучаемых в современной когнитивной психологии внимания, можно найти немало примеров как внешне опосредствованного, так и внутренне опосредствованного перцептивного внимания. Однако механизмы опосредствования не выступают в качестве предмета исследования.

2. Языковое опосредствование зрительного внимания наряду с использованием слова в функции указующего знака может проявляться в том, что включение целевой буквы в состав слова позволяет организовать внимание наблюдателя особым образом, повышая продуктивные показатели решения перцептивных задач в отношении этой буквы.

3. Слово как внешнее средство организации перцептивного внимания при решении задачи в отношении отдельной буквы способствует повышению эффективности решения этой задачи за счет структурного укрупнения единиц обработки зрительной информации. Предъявление слова как целостного орфографически упорядоченного и осмысленного набора букв в качестве внешнего средства организации перцептивного акта ведет к тому, что даже в условиях отвлечения внимания целевая буква в составе слова опознается более эффективно.

4. Слово как внутреннее средство организации перцептивного внимания при решении задачи в отношении отдельной буквы способствует повышению эффективности решения этой задачи за счет функционального укрупнения единиц обработки зрительной информации. Стратегия обработки предъявляемого набора букв как «слова» задает особый способ организации самого перцептивного акта и позволяет обработать информацию об отдельных предъявленных буквах, которые иначе могли бы быть пропущены или неверно опознаны.

⁷ Ср. представление о воле как о произвольной и опосредствованной мотивации в работах В.А. Иванникова (напр.: [8]).

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. М., 1956.
3. Вундт В. Введение в психологию. М., 1912.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца и др. М., 1983.
5. Горбунова Е.С., Фаликман М.В. Эффект превосходства слова в условиях «мигания внимания» // Вопросы психологии. 2011. № 2.
6. Горбунова Е.С., Фаликман М.В. «Эффект превосходства слова» и направление пространственного внимания // Вопросы психологии. 2012. № 3.
7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
8. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
9. Каптелин В.Н. Экспериментальные исследования зрительного восприятия слов // Вопросы психологии. 1983. № 1.
10. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Отв. ред. А.Ф. Кудряшов. Петрозаводск, 1992.
11. Найссер У. Познание и реальность. М., 1981.
12. Печенкова Е.В., Фаликман М.В. Модель решения перцептивной задачи в условиях быстрого последовательного предъявления зрительных стимулов // Психологический журнал. 2001. № 6.
13. Познер М. Ориентировка внимания // Когнитивная психология: история и современность / Под ред. М.В. Фаликман, В.Ф. Спиридонова. М., 2011.
14. Романов В.Я., Фейгенберг Е.И. О единицах графической деятельности // Новое в психологии. Вып. 1. М., 1975.
15. Синицына М.В. Нисходящие влияния на обработку зрительной информации в условиях метаконтрастной маскировки: Дипломная работа. М., 2009.
16. Спиридонов В.Ф. Закономерности онтогенетического развития продуктивного мышления // Эвристики творческого мышления. М., 2000.
17. Степанов В.Ю. Стратегия чтения как средство поддержания внимания при решении перцептивной задачи // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 1.
18. Трейсман Э. Объекты и их признаки в зрительном восприятии человека // Когнитивная психология: история и современность / Под ред. М.В. Фаликман, В.Ф. Спиридонова. М., 2011.
19. Фаликман М.В. Уровневые эффекты внимания в условиях быстрой смены зрительных стимулов // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М., 2002.
20. Фаликман М.В. Общая психология. Т. 4. Внимание / Под общей ред. Б.С. Братуся. М., 2006.
21. Фаликман М.В. Эффекты превосходства слова в зрительном восприятии и внимании // Психологический журн. 2009. № 6.
22. Фаликман М.В., Печенкова Е.В., Степанов В.Ю. Внимание и перцептивные единицы // Когнитивные исследования. Вып. 5 / Под ред. Т.В. Черниговской, А.А. Кибрика. М., 2012.
23. Biederman I., Glass A.L., Stacy E.W. Searching for objects in real-world scenes // Journ. of Experimental Psychology. 1973. V. 97. № 1.
24. Bruner J.S. Acts of meaning. Cambridge, MA, 1990.
25. Butterworth G.E. The ontogeny and phylogeny of joint visual attention // Whiten A. (eds.) Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mindreading. Oxford, 1991.
26. Butterworth G.E., Jarrett N.L.M. What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint attention in infancy // British Journ. of Developmental Psychology. 1991. V. 9.
27. Carlson L.A., Logan G.D. Attention and spatial language // Itti L., Rees G., Tsotsos J. (eds.) Neurobiology of attention. San Diego, CA, 2005.
28. Cattell J.M. The time it takes to see and name objects // Mind. 1886. V. 11.
29. Chun M., Jiang Y. Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention // Cognitive Psychology. 1998. V. 36. № 1.
30. Egeth H.E., Yantis S. Visual attention: Control, representation, and time course // Annual Review of Psychology. 1997. V. 48.
31. Falikman M. On the linguistic mediation of visual attention // ISCAR 2008. Ecologies of diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms. Book of Abstracts. San Diego, CA, 2008.
32. Falikman M. Word superiority effects across the varieties of attention // Journ. of Russian and East European Psychology. 2011. V. 49. № 5.
33. Frisohen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze-cueing of attention: Visual attention, social cognition and individual differences // Psychological Bulletin. 2007. V. 133. № 4.
34. Hollingworth A., Henderson J.M. Testing a conceptual locus for the inconsistent object change detection advantage in real-world scenes // Memory and Cognition. 2003. V. 31. № 6.
35. Pantyushkov A.M., Horowitz T.S., Falikman M.V. Is there word superiority in visual search? // Third International Conference on Cognitive Science: Abstracts. M., 2008. V. 1.
36. Posner M.I., Nissen M.J., Ogden W.C. Attended and unattended processing modes: The role of set for spatial location // Pick H.L., Saltzman I.J. (eds.) Modes of perceiving and processing information. N.J., 1978.
37. Potter M.C., Nieuwenstein M., Strohminger N. Whole report versus partial report in RSVP sentences // Journ. of Memory and Language. 2008. V. 58. № 4.
38. Raymond J.E., Shapiro K.L., Arnell K.M. Temporary suppression of visual processing in an RSVP task: An attentional blink? // Journ. of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 1992. V. 18. № 3.
39. Reicher G.M. Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material // Journ. of Experimental Psychology. 1969. V. 81. № 2.
40. Scaife M., Bruner J. The capacity for joint visual attention in the infant // Nature. V. 253. № 5489.
41. Stepanov V., Falikman M. Temporal processing units relocate the attentional blink // Vision Sciences Society 11th Annual Meeting. Abstracts. Naples, FL, 2011.
42. Vakhrushev R.S., Utochkin I.S. Orienting of visual attention by subliminal central cues // Perception. 2011. V. 40. ECVF Abstract Supplement.
43. Wheeler D.D. Processes in word recognition // Cognitive Psychology. 1970. V. 1. № 1.
44. Wolfe J.M. Parallel guidance of visual attention // Current Directions in Psychological Science. 1992. V. 1. № 4.
45. Wolfe J.M., Alvarez G.A., Rosenholtz R.E., Kuzmova Y.I., Sherman A.M. Visual search for arbitrary objects in real scenes // Attention, Perception and Psychophysics. 2011. V. 73. № 6.

Perceptual Chunks and Linguistic Mediation of Visual Attention*

M.V. Falikman

PhD in Psychology, senior researcher at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; leading researcher at the Laboratory for Cognitive Research, National Research University Higher School of Economics

The author reviews modern studies in cognitive psychology on visual attention as a higher mental function and focuses, in particular, on the problem of mediation of perceptual attention. One of the forms of such mediation is the use of visual context and word structure representations as a means of increasing the efficiency of letter stimulus identification in attentionally demanding perceptual tasks. Drawing on various experimental evidence, including her own research, the author provides comparative analysis of the inner and outer mediation forms in attention tasks on letter stimulus identification when such stimulus is presented within a word as holistic language unit, which could be presented either letter by letter or simultaneously. The author also discusses a hypothesis on the perceptual chunking as a possible mediation mechanism and describes two types of perceptual units that vary in their formation mechanisms.

Keywords: higher mental functions, attention, mediation, perceptual task, word superiority effect.

References

1. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnosti ucheniya: neiropsihologicheskii podhod. SPb., 2008.
2. Vygotskii L.S. Izbrannye psihologicheskie issledovaniya: Myshlenie i rech'. Problemy psihicheskogo razvitiya rebenka. M., 1956.
3. Wundt W. Vvedenie v psihologiyu. M., 1912.
4. Gippenreiter Yu.B. Deyatel'nost' i vnimanie // A.N. Leont'ev i sovremennaya psihologiya / Pod red. A.V. Zaporozhca i dr. M., 1983.
5. Gorbunova E.S., Falikman M.V. Effekt prevoshodstva slova v usloviyah «miganiya vnimaniya» // Voprosy psihologii. 2011. № 2.
6. Gorbunova E.S., Falikman M.V. «Effekt prevoshodstva slova» i napravlenie prostranstvennogo vnimaniya // Voprosy psihologii. 2012. № 3.
7. Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu. M., 1984.
8. Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmy volevoi regulyatsii. M., 1991.
9. Kaptelinin V.N. Eksperimental'nye issledovaniya zritel'nogo vospriyatiya slov // Voprosy psihologii. 1983. № 1.
10. Luchshie psihologicheskie testy dlya profotbora i proforientatsii / Otv. red. A.F. Kudryashov. Petrozavodsk, 1992.
11. Neisser U. Poznanie i real'nost'. M., 1981.
12. Pechenkova E.V., Falikman M.V. Model' resheniya perceptivnoi zadachi v usloviyah bystrogo posledovatel'nogo pred'yavleniya zritel'nyh stimulov // Psihologicheskii zhurnal. 2001. № 6.
13. Pozner M. Orientirovka vnimaniya // Kognitivnaya psihologiya: istoriya i sovremennost' / Pod red. M.V. Falikman, V.F. Spiridonova. M., 2011.
14. Romanov V.Ya., Feigenberg E.I. O edinichah graficheskoi deyatel'nosti // Novoe v psihologii. Vyp. 1. M., 1975.
15. Sinicyna M.V. Nishodyashie vliyaniya na obrabotku zritel'noi informatsii v usloviyah metakontrastnoi maskirovki: Diplomnaya rabota. M., 2009.
16. Spiridonov V.F. Zakonomernosti ontogeneticheskogo razvitiya produktivnogo myshleniya // Evristiki tvorcheskogo myshleniya. M., 2000.
17. Stepanov V.Yu. Strategiya chteniya kak sredstvo podderzhaniya vnimaniya pri reshenii perceptivnoi zadachi // Psihologiya. Zhurn. Vysshei shkoly ekonomiki. 2009. T. 6. № 1.
18. Treisman A. Ob'ekty i ih priznaki v zritel'nom vospriyatii cheloveka // Kognitivnaya psihologiya: istoriya i sovremennost' / Pod red. M.V. Falikman, V.F. Spiridonova. M., 2011.
19. Falikman M.V. Urovnevye efekty vnimaniya v usloviyah bystrogo smeny zritel'nyh stimulov // Uchenye zapiski kafedry obshei psihologii MGU / Pod red. B.S. Bratusya, D.A. Leont'eva. M., 2002.
20. Falikman M.V. Obshaya psihologiya. T. 4. Vnimanie / Pod obshei red. B.S. Bratusya. M., 2006.
21. Falikman M.V. Efekty prevoshodstva slova v zritel'nom vospriyatii i vnimanii // Psihologicheskii zhurn. 2009. № 6.
22. Falikman M.V., Pechenkova E.V., Stepanov V.Yu. Vnimanie i perceptivnye edinicy // Kognitivnye issledovaniya. Vyp. 5 / Pod red. T.V. Chernigovskoi, A.A. Kibrika. M., 2012.
23. Biederman I., Glass A.L., Stacy E.W. Searching for objects in real-world scenes // Journ. of Experimental Psychology. 1973. V. 97. № 1.
24. Bruner J.S. Acts of meaning. Cambridge, MA, 1990.
25. Butterworth G.E. The ontogeny and phylogeny of joint visual attention // Whiten A. (eds.) Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mindreading. Oxford, 1991.

* The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No 12 06 00268.

26. *Butterworth G.E., Jarrett N.L.M.* What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint attention in infancy // *British Journ. of Developmental Psychology*. 1991. V. 9.
27. *Carlson L.A., Logan G.D.* Attention and spatial language // *Itti L., Rees G., Tsotsos J. (eds.) Neurobiology of attention*. San Diego, CA, 2005.
28. *Cattell J.M.* The time it takes to see and name objects // *Mind*. 1886. V. 11.
29. *Chun M., Jiang Y.* Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention // *Cognitive Psychology*. 1998. V. 36. № 1.
30. *Egeth H.E., Yantis S.* Visual attention: Control, representation, and time course // *Annual Review of Psychology*. 1997. V. 48.
31. *Falikman M.* On the linguistic mediation of visual attention // *ISCAR 2008. Ecologies of diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms*. Book of Abstracts. San Diego, CA, 2008.
32. *Falikman M.* Word superiority effects across the varieties of attention // *Journ. of Russian and East European Psychology*. 2011. V. 49. № 5.
33. *Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P.* Gaze-cueing of attention: Visual attention, social cognition and individual differences // *Psychological Bulletin*. 2007. V. 133. № 4.
34. *Hollingworth A., Henderson J.M.* Testing a conceptual locus for the inconsistent object change detection advantage in real-world scenes // *Memory and Cognition*. 2003. V. 31. № 6.
35. *Pantyushkov A.M., Horowitz T.S., Falikman M.V.* Is there word superiority in visual search? // *Third International Conference on Cognitive Science: Abstracts*. M., 2008. V. 1.
36. *Posner M.I., Nissen M.J., Ogden W.C.* Attended and unattended processing modes: The role of set for spatial location // *Pick H.L., Saltzman I.J. (eds.) Modes of perceiving and processing information*. N.J., 1978.
37. *Potter M.C., Nieuwenstein M., Strohminger N.* Whole report versus partial report in RSVP sentences // *Journ. of Memory and Language*. 2008. V. 58. № 4.
38. *Raymond J.E., Shapiro K.L., Arnell K.M.* Temporary suppression of visual processing in an RSVP task: An attentional blink? // *Journ. of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1992. V. 18. № 3.
39. *Reicher G.M.* Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material // *Journ. of Experimental Psychology*. 1969. V. 81. № 2.
40. *Scaife M., Bruner J.* The capacity for joint visual attention in the infant // *Nature*. V. 253. № 5489.
41. *Stepanov V., Falikman M.* Temporal processing units relocate the attentional blink // *Vision Sciences Society 11th Annual Meeting. Abstracts*. Naples, FL, 2011.
42. *Vakhrushev R.S., Utochkin I.S.* Orienting of visual attention by subliminal central cues // *Perception*. 2011. V. 40. ECVF Abstract Supplement.
43. *Wheeler D.D.* Processes in word recognition // *Cognitive Psychology*. 1970. V. 1. № 1.
44. *Wolfe J.M.* Parallel guidance of visual attention // *Current Directions in Psychological Science*. 1992. V. 1. № 4.
45. *Wolfe J.M., Alvarez G.A., Rosenholtz R.E., Kuzmova Y.I., Sherman A.M.* Visual search for arbitrary objects in real scenes // *Attention, Perception and Psychophysics*. 2011. V. 73. № 6.

Социально-психологический контекст изучения соматического здоровья и болезни

М.М. Орлова

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии Саратовского государственного университета

В статье излагаются основные подходы к феноменам здоровья и болезни в контексте социальной психологии. Здоровье и болезнь понимаются как реализация субъектности человека в различных формах его бытия, как форма социальной реальности. Автор рассматривает здоровье как ситуацию, являющуюся условием самореализации человека. Суть болезни как социально-психологического феномена заключается в уменьшении объективных возможностей сохранения мотивационной сферы больного и способов реализации этой сферы в условиях телесной болезни и связанных с ней социальных ограничений. Суть здоровья рассматривается как объективно ресурсная жизненная ситуация, отражающая психологическую «цену» здоровья для реализации имеющихся, прежде всего, профессиональных возможностей личности. В качестве перспективных предлагаются системный и структурный подходы, реализуемые в понятиях социально-психологической ситуации, социальной и психологической адаптации, внутренней картины здоровья и болезни, социальной и личностной идентичности. Предлагаются понятия «ситуация болезни» и «ситуация здоровья», а также принципы классификации этих ситуаций.

Ключевые слова: феномен здоровья, ситуации болезни, ситуации здоровья, внутренняя картина болезни, внутренняя картина здоровья, восприятие здоровья, качество жизни, смысл болезни, идентичность больного.

Исследование здоровья становится одним из наиболее актуальных психологических направлений [37]. Создание системных моделей, способных рассмотреть данное явление в различных психологических и социально-психологических контекстах, является необходимостью как для теоретических обобщений, так и для практического использования.

Феномен здоровья большинство авторов рассматривают как включенное в несколько векторов, это дихотомии: индивидуальное — общественное, типичное — индивидуальное, осознанное — бессознательное, как самостоятельная цель — как условие реализации других целей, реальное — идеальное, возможность — невозможность, здоровье — болезнь.

Так, Б.Г. Юдин считает, что понятие здоровья является многоплановым: это некий факт, определяемый медицинскими исследованиями, некая норма и значимая ценность [36]. В.М. Розин [31] делает вывод, что здоровье не является естественным феноменом, это социальный артефакт. Личность вырабатывает индивидуальные, адаптированные к ней самой концепции здоровья. Для личности здоровье — это не только и не столько возможность эффективно действовать в социальном плане, сколько полноценно реализовать себя. Именно поэтому речь идет об идеале здоровья [1; 28; 32; 35]. Это то состояние человека, к которому он стремится, и которое с уверенностью позволяет ему чувствовать себя человеком, быть в ладу с собой.

В феноменологической философии было замечено, что выразить и передать состояние здоровья бывает до-

вольно трудно. Как отмечает современный феноменолог Д. Ледер, опыт здоровья дан нам не изначально, а лишь вторично по отношению к болезни. Здоровье — это «великий отверженный», «быть здоровым — значит, быть свободным от некоторых ограничений и проблем, побуждающих к саморефлексии» [43, с. 1107]. Здоровье определяется не только как отсутствие болезни. М. Мерло-Понти [18] говорил о телесных «я могу» как о всех тех действиях, которые доступны человеку благодаря его состоянию здоровья. Человек тем более здоров, чем шире диапазон доступных ему возможностей. Подход, рассматривающий мерой здоровья человека его продуктивность, безусловно, имеет под собой серьезные экономические основания.

Т.В. Рогачева [29] считает, что теоретическое обоснование возможностей осмысления болезни опирается на два основных подхода: выбор смысла в рамках тех значений, наличие которых предлагает социум, и смысл болезни как феномен, присущий индивидуальности. Формирование смысла болезни происходит на границе внутреннего и внешнего в присущей человеку смысловой реальности.

Таким образом, здоровье и болезнь можно понимать как реализацию субъектности человека в различных формах его бытия. В современной литературе феномен здоровья рассматривается на индивидуальном, социально-психологическом, социальном, социентальном уровнях.

Выделяют ряд моделей здоровья [12]: модель здоровья как внутренней согласованности; адаптацион-

ная модель здоровой личности, которая фокусируется на характере взаимодействия индивида с его окружением, как биологическим, так и социальным; антропоцентрическая модель. При рассмотрении адаптационного подхода особый интерес, на наш взгляд, вызывает понимание здоровья как полноценности, биологической, социальной и личностной. Эта концепция находит свое выражение в работах В.Н. Мясищева [20].

Антропоцентрическая (гуманистическая) модель здоровой личности предполагает рассмотрение личности как самоорганизующейся системы. Она базируется на представлении о динамичной, свободно развивающейся, открытой опыту и ориентированной на высшие ценности личности [11; 17].

Г.С. Никифоров предлагает системный подход к анализу здоровья на биологическом, психологическом и социальном уровнях [28], используя принцип надежности согласно концепции «надежности биологической системы», предложенной А.А. Маркосяном [21].

В. Рогачева анализирует смысл болезни, представленный в психологических концепциях, в следующих моделях: болезнь в системе «социум-человек»; болезнь как проявление конфликта между сознанием и подсознанием; трансцендентный опыт болезни, болезнь как следствие неудовлетворенности потребностей.

Таким образом, понятие здоровья является многомерным, что предполагает применение системного и структурного подхода в исследовании.

Реализацией структурного подхода можно рассматривать понятие «внутренняя картина здоровья», которое имеет сложную структуру [33]. Внутренняя картина здоровья (ВКЗ) — это особое отношение личности к своему здоровью, которое выражается в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совершенствованию [1]. В.А. Ананьев рассматривает ВКЗ как самоосознание и самопознание человеком себя в условиях здоровья [2; 28].

Основной компонент ВКЗ — отношение к здоровью, включающее три уровня отражения здоровья: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. ВКЗ может рассматриваться как составная часть Я-концепции. Она включает в себя две большие подсистемы: личностную и социальную идентичность.

В настоящее время в качестве понятия, определяющего отражение болезни в психике человека, наиболее распространен термин, предложенный Р.А. Лурией, — «внутренняя картина болезни» — и рассматривающий внутренний мир больного человека преимущественно с точки зрения его ощущений и размышлений о своей болезни [16]. В.В. Николаева дополнила схему внутренней картины болезни (ВКБ) эмоциональным и мотивационным компонентами, дифференцирующими опосредованную психологическую сторону болезни [23]. Предложенная схема учитывает весьма важный факт: болезнь — это не только болезненные ощущения и их переживания, но и изменения мотивации.

Р.М. Войтенко [13] выделяет следующую систему факторов, обуславливающих ВКБ: биологические факторы; социогенные (изменение роли больного в семье, референтной группе, изменение отношения окружающих к больному); аутопсихологические (снижение самооценки, утрата жизненной перспективы, чувство неполноценности, тревога за собственную судьбу и судьбу родных и близких).

По нашему мнению, ВКБ основывается на самосознании человека и механизмах социально-психологической адаптации [24]. Переживание индивидом своего здоровья или болезни формируется в рамках его жизненного опыта и позволяет ориентироваться в своем состоянии.

ВКБ является динамическим образованием, которое обуславливается изменениями, происходящими в личности в процессе болезни. В.В. Николаевой сформулирован ряд критериев, по которым личность больного определяется как измененная в ходе болезни. Такими критериями являются, во-первых, изменение содержания ведущего мотива деятельности; во-вторых, замена содержания ведущего мотива содержанием более низкого порядка (например, мотив «самообслуживания» при ипохондрии); в-третьих, снижение уровня опосредованности деятельности (деятельность упрощается, ее целевая структура обедняется); в-четвертых, сужение основного круга отношений человека с миром (сужение интересов, обеднение мотивационной сферы); в-пятых, нарушение степени критичности и самоконтроля [22]. Подвергаются переосмыслению и другие виды деятельности. Так, работа становится прежде всего способом отвлечения от болезни. А.Ш. Тхостов, описавший сходную симптоматику у больных с онкологической депрессией, обозначил ее как «сдвиг цели на мотив» — феномен, обратный «сдвигу мотива на цель» (А.Н. Леонтьев, 1972), механизму развития мотивации. Сфера интересов, контактов, отношений с миром вообще заметно сужается. Возникает множество форм ограничительного поведения, уходов, психологических защит [35].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что понятия «внутренняя картина здоровья» и «внутренняя картина болезни» рассматриваются как субъективное отражение здоровья и болезни в сознании человека, соответственно, здорового или больного. Этот подход остается одним из наиболее продуктивных. Вместе с тем, на наш взгляд, имеет смысл обратить особое внимание на следующее.

- Когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий уровни рассмотрения ВКБ и ВКЗ должны быть дополнены таким уровнем, как социальная и личностная идентичность больного и здорового человека.

- Проводимые исследования необходимо рассматривать в контексте объективных и субъективных условий или ситуации здоровья и болезни, в рамках которых анализируется больной или здоровый человек.

- Проводимый анализ не должен останавливаться на статичных характеристиках, а дополняться анализом происходящих личностных трансформаций.

Социально-психологические теории вносят существенный вклад в изучение здоровья. Интеграция психосоциальных факторов в объяснении болезней в значительной мере связана с работами Дж. Энджела [40; 41]. В 1977–1980 годах Дж. Энджел предложил биопсихосоциальную модель, в рамках которой болезнь и здоровье рассматривались следующим образом: человек — сложная, многозначная система → лечение должно быть целостным → отношения между человеком и внешним миром активны → человек способен к самоконтролю, самореализации и самоуправлению. На основе этой модели, в частности, развивается одна из наиболее популярных концепций «качества жизни», во многих исследованиях рассматривающаяся релевантной здоровью [15].

При анализе влияния социальных факторов на процесс формирования здоровья и отношения к нему обычно рассматриваются факторы возраста [14], пола [10; 28; 49], семейного влияния [28], влияния профессиональной деятельности [28], социально-классовой позиции [46], образования [14], уровня дохода [38].

При исследовании социальных факторов здоровья используются понятия образа жизни, уровня жизни, качества жизни, стиля жизни, субъективного благополучия.

Вопрос оценивания здоровья и болезни получил свое развитие в когнитивных исследованиях: в модели социального научения А. Бандуры [39] и модели социального познания [5; 47; 48]. И.Б. Бовина, автор исследования социальных представлений здоровья и болезни, предлагает рассмотреть проблему прогнозирования здорового поведения именно в соответствии с этими моделями [8]. С позиции модели социального познания люди конструируют, создают образ социального мира, в котором живут и действуют [3; 4]. Это, прежде всего, атрибутивные теории [5], которые могут быть представлены в виде набора правил, используемых людьми для того, чтобы понять себя и окружающий их социальный мир. Индивид в этом случае активно конструирует реальность, которая и определяет его действия.

Каждый индивид имеет собственный опыт болезни и ее лечения, собственные «способы диагностики» своего состояния, использует разнообразные знания, представления о здоровье и болезни, ведь соматические заболевания сопровождают человека на протяжении всей жизни [9]. Как точно заметила В.В. Николаева: «Болезнь является одним из наиболее частых и драматических событий человеческой жизни. Телесные недуги (соматические заболевания) сопровождают человека от рождения до смерти» [22, с. 207].

К. Эрзлиш различает следующие обыденные понятия в отношении болезни: болезнь как деструкция, болезнь как освободитель, болезнь как род занятий. В представлении о болезни неизбежно возникает фигура больного. Здоровье и болезнь — это, по сути, «способ интерпретации общества индиви-

дом» [42, с. 139], «способ отношения индивида к обществу».

В работе Н.В. Антоновой предлагается выделять семь типов восприятия здоровья [6]: недифференцированный (отсутствие болезни); причинный; целевой (здоровье как условие реализации чего-то более важного); гармоничный; жизненаправляющий (здоровье определяется как идеальный образ жизни, который включает семью, детей, творческую деятельность, друзей и др.); активный; мистический.

В.М. Розин [30] определяет здоровье как событийно-социальную реальность, которая включает следующие аспекты: социальный (взаимоотношения между людьми, опосредованные знаковыми системами, деятельностью, социальными институтами), исторический (изменения, обусловленные сменой поколений, возникновением новых социально значимых ситуаций, изменений) и культурный (устойчивость культуры, обеспечиваемая постоянством знаковых систем и языка, используемого людьми).

И.Б. Бовина [8] рассматривает болезнь в тех же методологических параметрах. Субъектно-социальная реальность болезни, по ее мнению, должна включать социальный аспект, связанный с различными социальными практиками здоровья и болезни; исторический — с развитием как научного знания, так и технологий в области медицины; и, наконец, культурный — с учетом традиций, верований, убеждений в отношении здоровья и болезни, свойственных той или иной культуре.

На социальной арене появляется новая фигура — больной, который конструирует свою новую идентичность. Построение этой идентичности особенно важно в случае тяжелой хронической болезни, которая создает определенный разрыв в жизни индивида, в его биографии (жизнь «до» и «после»). Индивиду необходимо теперь адаптироваться к повседневной жизни, к своему месту в ней, переопределить свои отношения с другими, реконструировать прошлое, выработать новую стратегию поведения [43; 44]. Ставя больному тот или иной диагноз на основе обследования, врач, по сути, обозначает биологическое отклонение на языке отклонения социального. Физическое неблагополучие приобретает свое социальное обозначение, что, в свою очередь, указывает на определенные отношения больного с обществом (будь то временное освобождение от работы, помещение в стационар или присвоение группы инвалидности и т. д.).

Таким образом, здоровье и болезнь — это формы социальной реальности, имеющие определенное значение, которое указывает на отношения индивида с обществом.

Анализ психологических, социологических и социально-психологических концепций, анализирующих понятия здоровья и болезни, показывает системность данного явления и возможность его изучения не только в традиционном медицинском смысле, но и в социально-психологическом. На наш взгляд,

наиболее перспективным является подход, рассматривающий здоровье и болезнь как социально-психологическую ситуацию, поскольку он объединяет все перечисленные подходы: социально-психологические представления, качество жизни, внутреннюю картину болезни, идентичность больного, адаптацию к трудной жизненной ситуации, в качестве которой можно рассматривать болезнь и здоровье как адаптационный ресурс в отношении реализации человеком своих целей, не связанных непосредственно со здоровьем.

Анализ понятия ситуации в рамках социальной психологии предполагает систему внешних или независимых по отношению к субъекту условий: стимулы, эпизоды, собственно ситуации, окружение в целом и среда — и субъективную сторону: межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания [18]. Понятие «ситуация» сопряжено с понятием социальных представлений, являющихся как результатом процесса социальной перцепции, так и условием формирования субъективного компонента социальных ситуаций, а также процессами социально-психологической адаптации. Сами требования ситуации не безусловны, а, как указывает Л.И. Анцыферова, опосредованы их субъективной оценкой [7].

Таким образом, здоровье можно рассматривать как ситуацию, являющуюся условием самореализации человека.

Нами разработано и апробировано понятие «ситуация болезни», в котором могут быть объединены все представленные нами подходы [25–27]. Это понятие включает в себя:

- *объективный компонент* — болезнь и ее последствия. Он может рассматриваться как объективно трудная жизненная ситуация и отражать изменившиеся условия психологической деятельности больного, психологическую «цену» болезни, степень утраты прежних возможностей личности. Суть — в уменьшении объективных возможностей сохранения мотивационной сферы больного и способов ее реализации в условиях телесной болезни и ее последствий. В данном случае уместно говорить об изменившемся качестве жизни и степени субъективного неблагополучия, об изменении социальной и личностной идентичности. При определении той или иной ситуации болезни необходимо учитывать тяжесть заболевания, его обратимость, социальный статус больного (инвалида), а также имеющиеся биологические и социальные ресурсы, в частности образование, профессиональные навыки, материальные, социальные и психологические возможности семьи больного;

- *субъективный компонент*, который характеризуется степенью активности самой личности больного, ее направленности, механизмами саморегуляции, особенностями социальной и личностной идентичности на когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях.

Оценка тяжести объективных составляющих болезни лежит в основе классификации ситуаций болезни.

- *Первая*, или начальная ситуация болезни характеризуется минимальным, часто преходящим влиянием вызывающих ее патофизиологических и социальных факторов, и означает, как правило, полную сохранность возможностей реализации основных мотивов личности больного.

- *Вторая*, или промежуточная ситуация вызвана значительным и постоянным влиянием болезни и ее социальных последствий. Однако здесь еще возможна компенсация вызывающих ее факторов: ликвидация обострения, уменьшение тяжести заболевания в ходе лечения, устранение социальных трудностей. Ситуация в целом характеризуется тем, что в разной степени затрудняет реализацию основных мотивов личности больного.

- *Третья*, или конечная ситуация характеризуется крайней выраженностью влияний болезни и ее социальных последствий, существенная компенсация которых уже невозможна. Тяжелое течение заболевания, длительное пребывание в стационаре, инвалидность, разрыв семейных связей и отсутствие поддержки близких — все это, как правило, делает невозможной реализацию прежде значимых мотивов.

Классификация учитывает наиболее общие для большинства здоровых людей стороны их психической деятельности и социальной адаптации и наиболее значимые параметры ее изменений (норма, существенное ухудшение, ломка).

Принцип классификации и смысл, вкладываемый в понятие «ситуация болезни», неспецифичны и, по-видимому, имеют универсальное значение в рамках соматической патологии. Объективные факторы болезни, создавая ту или иную ситуацию, при всем их значении не всегда определяют характер изменения личности больного. Влияние, оказываемое ими в целом, опосредовано прежде всего значимостью для человека тех или иных форм реализации его мотивов, ограниченных или ставших невозможными в связи с болезнью.

На наш взгляд, «ситуация здоровья», по аналогии с «ситуацией болезни», должна включать в себя:

- *объективный компонент* — здоровье как медицинский факт и реальная жизненная ситуация, отражающая психологическую «цену» здоровья для реализации прежде всего профессиональных возможностей личности;

- *субъективный компонент*, характеризующийся степенью значимости здоровья для реализации ведущих мотивов личности, личной и социальной идентичности.

Нами были выделены три типа ситуаций здоровья в зависимости от его значимости для профессиональной реализации:

- *Первая ситуация здоровья* — наличие профессии, связанной с особыми требованиями к здоровью, ситуация, для которой здоровье является условием

профессиональной деятельности, т. е. здоровье как условие достижения.

• *Вторая ситуация здоровья* — здоровье как отсутствие хронических заболеваний, не имеющее непосредственной значимости для профессиональной деятельности и социальной успешности.

• *Третья ситуация здоровья* — ситуация, предполагающая социальные ограничения, не связанные с болезнью. Здоровье в таких ситуациях не является

фактором, обеспечивающим профессиональную успешность, вместе с тем может быть адаптационным ресурсом в трудной жизненной ситуации, т. е. здоровье как ресурс в ситуации утраты.

Рассмотрение здоровья и болезни как социально-психологических ситуаций представляется реализацией системного подхода и дает возможность исследовать психологические составляющие здоровья и болезни в контексте социальных взаимодействий.

Литература

1. *Ананьев В.А.* Психология здоровья. СПб., 2006.
2. *Ананьев В.А.* Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания // Психология: итоги и перспективы. СПб., 1996.
3. *Андреева Г.М.* Наследие А.Н. Леонтьева и современная психология социального познания // Мир психологии. 2003. № 2.
4. *Андреева Г.М.* Образ мира в структуре социального познания // Мир психологии. 2003. № 4.
5. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2005.
6. *Антонова Н.В.* Восприятие своего здоровья и методы психологической самопомощи // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской (15–17 ноября, 2007, Москва). М., 2007.
7. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журн. 1994. Т. 15. № 1.
8. *Бовина И.Б.* Психология здоровья: от когниций к поведению или от поведения к когнициям // Мир психологии. 2007. № 1.
9. *Бовина И.Б.* Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2009.
10. *Боярский А.П., Чернова Т.В.* Общественное мнение о состоянии индивидуального здоровья и качестве медицинской помощи // Здравоохранение Российской Федерации. 1993. № 7.
11. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
12. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
13. *Войтенко Р.М.* Психологические аспекты болезни и инвалидности: Значение в клинике и экспертизе трудоспособности. Таллин, 1981.
14. *Гурвич И.Н.* Социальная психология здоровья: Дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997.
15. *Кром И.Л.* Инвалидизация трудоспособного населения при болезнях системы кровообращения как социальный процесс. Саратов, 2006.
16. *Лурия Р.А.* Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. 4-е изд. М., 1977.
17. *Маслоу А.* Дальние пределы психики. СПб., 1997.
18. *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия. СПб., 1999.
19. *Мокшанцев Р.И., Мокшанцева А.В.* Социальная психология: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
20. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М.; Воронеж, 1995.
21. Надежность физиологической системы и онтогенез // Молекулярные и функциональные основы онтогенеза / Под ред. В.П. Махинько. М., 1970.
22. *Николаева В.В.* Личность в условиях хронического соматического заболевания // Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Под ред. Е.Т. Соколовой, В.В. Николаевой. М., 1995.
23. *Николаева В.В.* Психологические аспекты рассмотрения внутренней картины болезни. Л., 1976.
24. *Орлова М.М.* Внутренняя картина болезни как частный случай социально-психологической адаптации в трудной жизненной ситуации // Международная научно-практическая конференция «Трансформационное общество: проблемы, их решение и перспективы развития». 11.12.2008. Саратов: Российский государственный социальный университет, 2008.
25. *Орлова М.М.* Понятие «ситуации болезни» — объективные и субъективные составляющие // Известия Саратовского университета. Новая серия. Т. 9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 1.
26. *Орлова М.М.* Социально-психологическая адаптация соматических больных и ситуация болезни // Психология системного функционирования личности. Саратов, 2004.
27. *Орлова М.М.* Условия формирования изменений личности больных заболеваниями легких: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982.
28. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000, 2006.
29. *Рогачева Т.В.* Смысловая реальность болеющей личности: структурно-функциональный анализ: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Томск, 2004.
30. *Розин В.М.* Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // Кентавр. 2000. № 22.
31. *Розин В.М.* Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // Мир психологии. 2000. № 1.
32. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4.
33. *Смирнов В.М., Резникова Т.Н.* Основные принципы и методы психологического исследования внутренней картины болезни // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
34. *Тхостов А.Ш.* Интрацепция в структуре внутренней картины болезни: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1991.
35. *Шувалов А.В.* Гуманитарно-антропологические проблемы психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6.
36. *Юдин Б.Г.* Здоровье, факт, норма и ценность // Мир психологии. 2000. № 1 (21).

37. XXIV Европейская конференция по психологии здоровья // Психологический журн. 2011. № 2.

38. *Anderson R.* The development of the concept of health behavior and its application in recent research // Health behavior research and health promotion / Ed. by: R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D.V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988.

39. *Bandura A.* Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory. N. Y., 1986.

40. *Engel G.L.* The biopsychosocial model and medical education: who are to be the teachers? // New England Journ. of Medicine. 1982. Vol. 306. № 13. Apr. 1.

41. *Engel G.L.* The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science. 1977. Vol. 196. № 4286. Apr. 8.

42. *Herzlich C.* Health and Illness: a Social Psychological Analysis. L., 1973.

43. *Leder D.* Health and Disease: 5. The Experience of Health and Illness // Encyclopedia of Bioethics // Ed. by W.Th. Reich. N. Y., 1995. Vol. 2.

44. *Pierret J.* The illness experience: state of knowledge and perspectives for research // Sociology of health and illness. 2003. Vol. 25. Silver anniversary issue.

45. *Pierret J.* Vivre avec la contamination par le VIH: contexte et conditions de la recherche dans les années quatre-vingt-dix // Sciences sociales et santes, 2001. Vol. 19. № 3.

46. *Pierret J.* What social groups think they can do about health // Health behaviour research and health promotion / Ed. by R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D.V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988.

47. *Salovey P.* Health behavior / P. Salovey, A. Rothman, J. Rodin // The Handbook of Social Psychology / Ed. by D. Gilbert et al. 1998. Vol. 2.

48. *Schwarzer R.* Health Psychology / R. Schwarzer, B. Gutierrez-Dona // International Handbook of Psychology / Ed. by K. Pawlik, M. Roscnzwcig. L., 2000.

49. *Waldron I.* Gender and health-related behavior // Health behavior: Emerging research perspectives / Ed. by D.S. Gochman. N. Y., 1988.

Exploring Somatic Health and Illness: Social Psychological Context

M.M. Orlova

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Counseling Psychology, Saratov State University

The paper reviews main approaches to the phenomena of health and illness in the context of social psychology. Health and illness are regarded as implementations of one's subjectness in various forms of his/her being, or as a form of social reality. Health is considered a condition for one's self-actualization, while illness can be viewed as reducing both the possible resources for maintaining the ill person's motivational sphere and the means of its realization in the situation of ill body functioning and the related social restrictions. Similarly, health can then be viewed as an objective resource situation in one's life reflecting the psychological 'cost' of health for the realization of individual capabilities, first of all, professional ones. Among the most perspective approaches to the phenomena of health and illness is the systemic and structural approach based on such concepts, as social psychological situation, social and psychological adaptation, inner picture of health and illness, social and individual identity. The paper also describes the concepts of 'illness situation' and 'health situation', along with the principles of their classification.

Keywords: health phenomenon, illness situation, health situation, inner picture of illness, inner picture of health, health perception, meaning of illness, ill person's identity.

References

1. *Anan'ev V.A.* Psihologiya zdorov'ya. SPb., 2006.

2. *Anan'ev V.A.* Psihologiya zdorov'ya: puti stanovleniya novoi otrasli chelovekoznaneya // Psihologiya: itogi i perspektivy. SPb., 1996.

3. *Andreeva G.M.* Nasledie A.N. Leont'eva i sovremennaya psihologiya social'nogo poznaniya // Mir psihologii. 2003. № 2.

4. *Andreeva G.M.* Obraz mira v strukture social'nogo poznaniya // Mir psihologii. 2003. № 4.

5. *Andreeva G.M.* Psihologiya social'nogo poznaniya. M., 2005.

6. *Antonova N.V.* Vospriyatie svoego zdorov'ya i metody psihologicheskoi samopomoshi // Psihologiya obsheniya: trening chelovechnosti: Tezisy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashennoi 70-letiyu so dnya rozhdeniya L.A. Petrovskoi (15–17 noyabrya, 2007, Moskva). M., 2007.

7. *Ancyferova L.I.* Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacii i psihologicheskaya zashita // Psihologicheskii zhurn. 1994. T. 15. № 1.

8. *Bovina I.B.* Psihologiya zdorov'ya: ot kognicii k povedeniyu ili ot povedeniya k kogniciyam // Mir psihologii. 2007. № 1.

9. *Bovina I.B.* Social'nye predstavleniya o zdorov'e i bolezni: struktura, dinamika, mehanizmy: Diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 2009.
10. *Boyarskii A.P., Chernova T.V.* Obshestvennoe mnenie o sostoyanii individual'nogo zdorov'ya i kachestve medicinskoj pomoshi // Zdravoohranenie Rossijskoi Federacii. 1993. № 7.
11. *Bratus' B.S.* K probleme cheloveka v psihologii // Voprosy psihologii. 1997. № 5.
12. *Vasil'eva O.S., Filatov F.R.* Psihologiya zdorov'ya cheloveka: etalony, predstavleniya, ustanovki: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2001.
13. *Voitenko R.M.* Psihologicheskie aspekty bolezni i invalidnosti: Znachenie v klinike i ekspertize trudospobnosti. Tallin, 1981.
14. *Gurvich I.N.* Social'naya psihologiya zdorov'ya: Diss. ... d-ra psihol. nauk. SPb., 1997.
15. *Krom I.L.* Invalidizaciya trudospobnogo naseleniya pri boleznyah sistemy krovoobrasheniya kak social'nyi process. Saratov, 2006.
16. *Luriya R.A.* Vnutrennyaya kartina bolezni i iatrogennye zabolevaniya. 4-e izd. M., 1977.
17. *Maslou A.* Dal'nie predely psihiki. SPb., 1997.
18. *Merlo-Ponti M.* Fenomenologiya vospriyatiya. SPb., 1999.
19. *Mokshancev R.I., Mokshanceva A.V.* Social'naya psihologiya: Ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2001.
20. *Myasishev V.N.* Psihologiya otnoshenii. M.; Voronezh, 1995.
21. Nadezhnost' fiziologicheskoi sistemy i ontogenez // Molekulyarnye i funkcionallye osnovy ontogeneza / Pod red. V.P. Mahin'ko. M., 1970.
22. *Nikolaeva V.V.* Lichnost' v usloviyah hronicheskogo somaticheskogo zabolevaniya // Osobennosti lichnosti pri pograničnih rasstroistvah i somaticheskikh zabolevaniyah / Pod red. E.T. Sokolovoi, V.V. Nikolaevoi. M., 1995.
23. *Nikolaeva V.V.* Psihologicheskie aspekty rassmotreniya vnutrennei kartiny bolezni. L., 1976.
24. *Orlova M.M.* Vnutrennyaya kartina bolezni kak chastny sluchai social'no-psihologicheskoi adaptacii v trudnoi zhiznennoi situacii // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya "Transformacionnoe obshestvo: problemy, ih reshenie i perspektivy razvitiya". 11.12.2008. Saratov: Rossijskii gosudarstvennyi social'nyi universitet, 2008.
25. *Orlova M.M.* Ponyatie "situacii bolezni" — ob'ektivnye i sub'ektivnye sostavlyayushie // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. T. 9. Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. Vyp. 1.
26. *Orlova M.M.* Social'no-psihologicheskaya adaptaciya somaticheskikh bol'nyh i situaciya bolezni // Psihologiya sistemnogo funkcionirovaniya lichnosti. Saratov, 2004.
27. *Orlova M.M.* Usloviya formirovaniya izmenenii lichnosti bol'nyh zabolevaniyami legkih: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1982.
28. Psihologiya zdorov'ya / Pod red. G.S. Nikiforova. SPb., 2000, 2006.
29. *Rogacheva T.V.* Smyslovaya real'nost' boleyushei lichnosti: strukturno-funkcional'nyi analiz: Avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. Tomsk, 2004.
30. *Rozin V.M.* Zdorov'e kak filosofskaya i social'no-psihologicheskaya problema // Kentavr. 2000. № 22.
31. *Rozin V.M.* Zdorov'e kak filosofskaya i social'no-psihologicheskaya problema // Mir psihologii. 2000. № 1.
32. *Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V.* Antropologicheskii podhod k resheniyu problemy psihologicheskogo zdorov'ya detei // Voprosy psihologii. 2001. № 4.
33. *Smirnov V.M., Reznikova T.N.* Osnovnye principy i metody psihologicheskogo issledovaniya vnutrennei kartiny bolezni // Metody psihologicheskoi diagnostiki i korrekcii v klinike. L., 1983.
34. *Thostov A.Sh.* Intracepciya v strukture vnutrennei kartiny bolezni: Diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 1991.
35. *Shuvalov A.V.* Gumanitarno-antropologicheskie problemy psihologicheskogo zdorov'ya // Voprosy psihologii. 2004. № 6.
36. *Yudin B.G.* Zdorov'e, fakt, norma i cennost' // Mir psihologii. 2000. № 1 (21).
37. XXIV Evropejskaya konferenciya po psihologii zdorov'ya // Psihologicheskii zhurn. 2011. № 2.
38. *Anderson R.* The development of the concept of health behavior and its application in recent research // Health behavior research and health promotion / Ed. by: R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D.V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988.
39. *Bandura A.* Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory. N. Y., 1986.
40. *Engel G.L.* The biopsychosocial model and medical education: who are to be the teachers? // New England Journ. of Medicine. 1982. Vol. 306. № 13. Apr. 1.
41. *Engel G.L.* The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science. 1977. Vol. 196. № 4286. Apr. 8.
42. *Herzlich C.* Health and Illness: a Social Psychological Analysis. L., 1973.
43. *Leder D.* Health and Disease: 5. The Experience of Health and Illness // Encyclopedia of Bioethics // Ed. by W.Th. Reich. N. Y., 1995. Vol. 2.
44. *Pierret J.* The illness experience: state of knowledge and perspectives for research // Sociology of health and illness. 2003. Vol. 25. Silver anniversary issue.
45. *Pierret J.* Vivre avec la contamination par le VIH: contexte et conditions de la recherche dans les années quatre-vingt-dix // Sciences sociales et santii, 2001. Vol. 19. № 3.
46. *Pierret J.* What social groups think they can do about health // Health behaviour research and health promotion / Ed. by R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D.V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988.
47. *Salovey P.* Health behavior / P. Salovey, A. Rothman, J. Rodin // The Handbook of Social Psychology / Ed. by D. Gilbert et al. 1998. Vol. 2.
48. *Schwarzer R.* Health Psychology / R. Schwarzer, B. Gutierrez-Dona // International Handbook of Psychology / Ed. by K. Pawlik, M. Roscnzwcig. L., 2000.
49. *Waldron I.* Gender and health-related behavior // Health behavior: Emering research perspectives / Ed. by: D.S. Gochman. N. Y., 1988.

Концептуальные изменения в представлениях о здоровье и болезни у младших школьников

К.О. Казанская

старший преподаватель кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Б.Г. Мещеряков

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии университета «Дубна»

Представлены результаты лонгитюдного исследования развития представлений младших школьников ($N = 14$) о явлениях болезни и здоровья. Изменения представлений детей о здоровье и болезни оказались структурно и содержательно различными для понятий «болезнь» и «здоровье». Мышление детей о явлениях болезни в первом классе находится на более высоком уровне, чем о здоровье, а в третьем классе эти различия снижаются. Результаты обсуждаются в контексте прошлых и современных зарубежных исследований концептуального развития.

Ключевые слова: детские представления, болезнь, здоровье, младшие школьники, концептуальное развитие, лонгитюд.

Среди различных линий психического развития детей сравнительно мало изучалась линия развития, которая еще не имеет устойчивого и общепринятого названия и которая как отдельная область исследований стала формироваться лишь в последнее время. В российской психологии для этой области чаще всего используется термин «телесность», или «психосоматическое развитие» и делаются попытки использовать в ней теоретический арсенал культурно-исторической психологии. В рамках этого подхода формирование «культурного тела» рассматривается как «процесс закономерного становления механизмов психологической регуляции телесных функций, действий и феноменов» [1, с. 225]. «Телесные», или «психосоматические» феномены характеризуются как «производные от психологических новообразований», «включающие в себя телесные действия, смысловые и когнитивные регуляторы», и рассматриваются по аналогии с высшими психическими функциями (ВПФ), социально и культурно детерминированными и включенными в общую структуру психического [8].

Существенный вклад в развитие данного подхода к психосоматическому развитию могут внести исследования концептуального развития биологических и психологических представлений на протяжении детства. С этой точки зрения особый интерес представляют концептуальные изменения наивно

биологических представлений в период младшего школьного возраста, которые могут выступать в функции «смысловых и когнитивных регуляторов» телесности. Как известно, в этом возрасте развитие мышления выходит на первый план и опосредует другие психические функции [3; 9]. Переноса это положение и на процессы становления различных культурных форм телесного бытия, можно утверждать, что в младшем школьном возрасте берут начало процессы системного интеллектуального опосредования не только классических психических функций, но и явлений телесности (потребностей, функций, действий). А интеллектуальное опосредование, в свою очередь, является необходимым условием для включения рефлексии в психологический план телесности и формирования психологических механизмов ее регуляции.

Очевидно, поступление в школу является кризисной точкой не только на линии психического, но и на линии психосоматического развития. Младший школьник сталкивается с необходимостью научиться самостоятельно контролировать свои психофизиологические состояния, следить за собственным здоровьем и телесным благополучием (например, удовлетворением телесных потребностей или соблюдением режима). Поэтому вполне вероятно ожидать в этом возрасте новый и важный этап развития механизмов произвольной саморегуляции телесных по-

требностей и действий [6; 8], становления «культуры себя»¹.

Изучение телесности с позиций культурно-исторической психологии — направление относительно молодое и естественно, что соответствующие психологические исследования развития телесности немногочисленны, хотя существует немалое число исследований развития детских представлений о здоровье и болезни, основанных на иных теоретических позициях [26; 13]. Наиболее часто эти исследования опирались на теорию интеллектуального развития, разработанную Ж. Пиаже, и общий вывод состоял в том, что представления детей разного возраста о здоровье и, в меньшей степени, о болезни соответствуют нормативной последовательности стадий интеллектуального развития [14; 32; 24]; это выражается в том, что в детских концептах здоровья происходит сдвиг от поведенческих и конкретных признаков к описаниям более абстрактных и обобщенных состояний (см. также [28; 29; 15]).

Однако этот тренд не является единственным, о чем свидетельствует одно из недавних исследований [19], в котором более явной тенденцией в изменении понимания здоровья детьми младшего школьного возраста был переход от неповеденческих концепций (рассмотрение здоровья в противопоставлении с болезнью или через признаки внешнего вида) к концепции здоровья, сфокусированной на поведении. Примечательно, что авторы не связывали себя с какой-либо теоретической концепцией, и эта работа является примером довольно значительной группы исследований, которые имеют, скорее, прикладной — медицинско-педагогический — характер [27; 30; 31].

Начиная со второй половины 1980-х гг. в исследованиях концептуального развития приобрели большую популярность идеи об относительно независимых линиях концептуальных изменений в разных по содержанию наивных теориях (напр.: [16; 17; 25]).

Не отрицая полностью общих правил и законов развития, выведенных такими учеными, как Л.С. Выготский и Ж. Пиаже, концептуалисты (будем для краткости так называть сторонников теорий концептуального изменения) утверждают, что существует специфика процессов развития, зависящая от того, с какой областью (доменом) мысли и действительности эти процессы связаны. Структура и динамика развития детских представлений и понятий в каждой области зависит от самой области знаний (например, представления и понятия физических явлений будут развиваться по траектории, отличной от усвоения языка или математики), а также от того, каков практический и теоретический опыт ребенка в этой сфере, и от того, как усваиваемые явления представлены в его культуре [22; 23].

Вообще идея концептуального изменения опирается на взгляды философа Т. Куна о том, что значе-

ние любого понятия (в том числе научного) приобретает в контексте той теоретической системы, во внутреннюю структуру которой оно включено. Изменения одних понятий данной теории, как и общая смена одной теории другой, вызывают изменения и других включенных в нее понятий, что приводит к несоизмеримости одноименных понятий до и после теоретического изменения [23]. Поэтому, в частности, детские понятия не тождественны взрослым и не тождественны самим себе на разных этапах развития детских представлений о каких-либо явлениях. Следует заметить, задолго до современных концептуалистов близкую точку зрения развивал и эмпирически обосновывал Л.С. Выготский [2]².

Вероятно, более спорным является утверждение, что детские знания в виде понятий, концепций или теорий («наивные», «интуитивные», «имплицитные» теории: наивная физика, наивная биология, наивная психология и т. п.) имеют определенную внутреннюю систему и стройность. Концепции меняются и развиваются подобно тому, как меняются научные парадигмы в истории науки. Но детские концептуальные изменения, в отличие от научных революций, по Куну, не имеют революционного, скачкообразного характера. Изменения накапливаются постепенно, приводя к «концептуальному сдвигу» — «переструктурированию существующей системы знания» [20, с. 240].

С точки зрения основной темы данной статьи следует отметить, что, по результатам исследований [16; 17], важные концептуальные изменения в наивной биологии происходят примерно в диапазоне от 6 до 10 лет, т. е. приходится на младший школьный возраст. С. Кэри [17] считает, что дети дошкольного возраста для понимания и объяснения биологических явлений используют интуитивную психологию; понятие живого существа в этот период включает людей и животных (но далеко не все виды). Ядром концептов животного и человека у дошкольников является их способность действовать, а действия животных объясняются так же, как и действия человека, т. е. преимущественно интенционально (интенциональная каузальность) — на основе желаний и убеждений. Дошкольник понимает и представляет части тела и органы живых существ как то, что необходимо для определенных действий по принципу: один орган — одна функция. Так, по мнению дошкольников, ноги созданы для ходьбы, рты для еды, глаза для того чтобы видеть. Соматические процессы (питание, дыхание и др.) также мыслятся в категориях внешних проявлений и поведения, а не в категориях функционирования всего тела и взаимодействия функциональных систем. Этот этап наивной биологии постепенно изменяется в период младшего школьного возраста, по окончании которого у детей, как и у взрослых людей без специального биологиче-

¹ Это определение М. Фуко в контексте психосоматического развития представляется крайне удачным [11].

² Во избежание терминологической путаницы необходимо обратить внимание, что зарубежные исследователи часто употребляют термин «концепт» (concept) синонимично, взаимозаменяемо с термином «значение» (meaning), при этом специально оговаривается, что речь идет о ментально репрезентированных значениях (см., напр.: [17]).

ского образования, формируется «механистическая» концепция живого организма (в концепт живого существа включаются уже и растения), в которой учитывается вклад телесных процессов и органов в нормальное функционирование телесной машины, а также универсальность некоторых функций в поддержании жизни организмов любого биологического вида. Однако на этом этапе наивные представления об организме характеризуются как контейнерная теория тела [18] — для каждого вещества в теле необходим специальный контейнер (отдел): сердце и сосуды для крови, легкие для воздуха и т. д. Как правило, описанные концептуальные изменения в дошкольном и младшем школьном возрасте относятся к категории спонтанных, не связанных с формальным обучением.

В принципе, соглашаясь с Кэри относительно этапов развития наивной биологии, Инагаки и Хатано [20; 21] оппонировать ей, утверждая и эмпирически обосновывая, что уже старшие дошкольники могут выдвигать неинтенциональные предсказания и объяснения биологических явлений, если материал, о котором идет речь, хорошо им известен. В частности, отмечается, что дошкольники знают о связи между плохой пищей и заболеванием, но механизмы этих явлений им недоступны. Японские авторы не отрицают, что в младшем школьном возрасте происходят существенные изменения в биологических представлениях детей, но считают, что дифференциация наивной психологии и наивной биологии происходит у дошкольников до 5-летнего возраста.

Главная цель настоящего исследования состояла в том, чтобы дифференцированно выявить изменения в представлениях о здоровье и болезни у детей младшего школьного возраста. Учитывая рассмотренные выше обобщения из эмпирических исследований развития наивной биологии, мы выдвигали и проверяли гипотезу, что житейские понятия из области телесности («здоровье» и «болезнь») в начальной школе переходят на качественно иной уровень, т. е. происходит концептуальное изменение. Эта же гипотеза может выдвигаться и на более широком теоретическом основании — концепции Выготского о единстве обучения и развития. Заметим, что изучаемые нами представления детей не относятся к явлениям, которые дети «проходят» в начальной школе. Развитие этих представлений в младшем школьном возрасте можно предсказывать из обоснованного Л.С. Выготским положения о влиянии школьного обучения на развитие спонтанных житейских понятий: «...факт овладения более высоким уровнем в области научных понятий не остается без влияния и на прежде сложившиеся спонтанные понятия ребенка» [2, с. 228].

В чем операционально может выражаться изменение (и развитие) детских представлений? Один из популярных способов исследования состоит в том, что детей просят ответить на вопросы типа: «Что такое <...>?». В этом случае, исходя из самых общих соображений, ожидается, что развитие детских представлений выражается в изменениях, во-первых, об-

щего количества и семантической структуры группового массива признаков и, во-вторых, частотного распределения ответов-определений разного уровня сложности и их логического содержания (например, в уменьшении количества примитивных тавтологических ответов, увеличении количества этиологических признаков, росте числа определений-обобщений и каузальных определений).

Учитывая многочисленные работы по изучению развития мышления детей начальной школы, показывающие значительное влияние на них школьного обучения (в том числе усвоения грамоты), можно сформулировать следующую *операциональную гипотезу*.

Уровень представлений детей о здоровье и болезни будет повышаться от первого года их обучения в школе к третьему, что должно выражаться в усложнении содержательной и формальной структуры детских суждений.

Будут ли эти изменения в равной степени проявляться в отношении представлений детей о здоровье и о болезни? Это один из главных вопросов, ответ на который мы будем пытаться получить.

Сформулированные гипотезы проверялись в лонгитюдном исследовании, в рамках которого на одной и той же выборке (учащиеся одного класса начальной школы) с интервалом в два года проводились индивидуальные беседы с детьми и их родителями. Эта работа осуществлялась во внеурочное время в неформальной обстановке в контексте психологического сопровождения данной группы детей. Принципиальным был качественный и количественный анализ изменений представления детей о строении собственного тела и о таких явлениях, как «здоровье» и «болезнь», на протяжении трех лет.

Отметим, что изучение детских представлений о здоровье и болезни входит составной частью в более широкий круг изучавшихся нами вопросов, связанных с проблемами становления и развития психологических феноменов телесности человека. Первая часть исследования была посвящена развитию представлений о таких «конкретных» понятиях, как внутренние органы и их функции (характеризующие представления об устройстве и работе организма в целом) [см.: 4]. Вторая часть, представленная в настоящей статье, посвящена изучению динамики развития представлений детей о явлениях здоровья и болезни.

Метод

Испытуемые. Первоначальная выборка состояла из 16 детей — учащихся I класса (10 девочек и 6 мальчиков), расположенного на базе ДООУ г. Дубна. На момент начала проведения исследования возраст детей варьировал от 6,2 до 7,5 лет. Два мальчика не смогли принять участие во втором обследовании.

Методика. Прототипом методики сбора информации, несомненно, является метод клинической беседы в духе Пиаже. Известно, что младшие школьни-

ки мотивационно заинтересованы и интеллектуально более готовы к беседе со взрослым, чем к заполнению бумажных опросников.

Беседа имела свободный характер, касалась занятий ребенка и его повседневных дел, в беседе затрагивались вопросы о его самочувствии и том, как и чем он болеет. В беседе также затрагивались такие темы, как здоровье и болезнь. У ребенка спрашивали, знает ли он, что такое здоровье (болезнь), и как бы он объяснил это другому ребенку. Если из ответов ребенка становилось понятным, что испытуемый затрудняется дать ответ, но при этом все же имеет некоторые представления об обсуждаемых явлениях, ему задавались дополнительные вопросы с целью помочь сформулировать свои представления или обобщить свой опыт. С благодарностью принимались любые ответы детей.

В целом беседа велась таким образом, чтобы максимально полно выяснить представления ребенка о здоровье и болезни (что это такое, откуда берется и как сделать так, чтобы не болеть), об устройстве и работе тела и общем контексте здоровья и болезни. У детей также спрашивали, откуда они знают о том или ином упомянутом ими явлении (например, конкретной болезни) или о феноменах функционирования организма. При этом было важно, чтобы ребенок не потерял интереса к обсуждаемым вопросам, так что дополнительной задачей экспериментатора была ориентировка на ситуационный интерес испытуемого к таким «серьезным» темам.

Процедура. Сбор данных осуществлялся в I и III классах, во второй половине учебного года (март-апрель) в 2007 и 2009 гг. С каждым ребенком проводилась индивидуальная беседа в отдельном тихом помещении во внеурочное время. Ни один ребенок не отказался от беседы, хотя некоторые дети соглашались общаться с экспериментатором только после того, как их друзья пройдут через эту процедуру. По времени беседа занимала не более 10–15 минут в зависимости от поведения ребенка, продуктивности его ответов и его общей активности. Все ответы и контекст беседы фиксировались на диктофон и в протоколы.

Способ обработки результатов. Ответы и рассуждения испытуемых о болезни и здоровье обрабатывались в отдельности посредством качественного и количественного анализа.

Из ответов-определений, даваемых детьми для «здоровья» и «болезни», извлекались признаки, которые с точки зрения испытуемого, эти понятия характеризуют. Например, из ответа «здоровье — это когда не болеешь; моешь руки» эксплицитировались два признака: «не болеть» и «мыть руки». Дублирующие признаки не учитывались, т. е. если ребенок в своем ответе упоминал один и тот же признак несколько раз, признак засчитывался единожды. В дальнейшем эти признаки подвергались семантической категоризации.

Для анализа содержания (семантического анализа) использовалось несколько семантических категорий признаков «здоровья» и «болезни», выделенных на основе обобщения и дифференциации всех ответов. Для признаков «здоровья» были выделены следующие категории: «симптоматика», «эмоциональный фон», «этиология», «мотивация и отношение к явлению», «деятельность и социальная включенность», «тавтология» и «другое». Раздел «болезнь» включал в себя весь список категорий «здоровья» плюс категория «соматические болезни». Для наглядности ниже приведем таблицу категорий с поясняющими примерами (табл. 1).

Соотнесение конкретных признаков с категориями было не простой задачей, состав категорий неоднократно уточнялся. Поскольку понятийное мышление в младшем школьном возрасте находится в процессе становления, ответы нередко не имели четкой структуры. Так, многие ответы, имеющие одну форму, могли иметь разное семантическое содержание, и наоборот. Поэтому отнесение некоторых признаков, например к категории «этиология», производилось исходя из контекста беседы с ребенком, а не из структуры ответа (например, ответ «человек может заплакать и расстроиться» мог быть отнесен не к категории «эмоциональный фон», а к категории «этиология», если в своих рассуждениях ребенок заключал, что расстроенные чувства часто могут быть причиной заболевания).

Таблица 1

Примеры соотнесения признаков и категорий для понятий «здоровье» и «болезнь»

Понятие «здоровье»		Понятие «болезнь»	
Категории	Примеры отнесения признака к категории	Категории	Примеры отнесения признака к категории
—	—	Соматические болезни	«Грипп», «ангина»
Симптоматика	«Ничего не болит»; «здоровое зрение»	Симптоматика	«Сопли»; «шарики на горле»
Эмоциональный фон	«Хорошее настроение»; «быть бодрым»	Эмоциональный фон	«Грустно»
Этиология (причинные факторы)	«Пить витамины»	Этиология (причинные факторы)	«Микробы»; «замерз»
Мотивация и отношение	«Нравится не болеть»; «хотеть быть здоровым»	Мотивация и отношение	«Не нравится болеть»
Деятельность и социальная включенность	«Ходить в школу»; «бегать и прыгать»	Деятельность и социальная включенность	«Не ходить в школу»; «Не гулять»
Тавтология	«Быть здоровым»	Тавтология	«Быть больным»
Другое	«Жизнь»	Другое	«Нездоров»

Следующий этап семантического анализа признаков здоровья и болезни состоял из подсчета **частот признаков** в разных категориях. При подсчете учитывались все названные признаки для каждой категории, даже если признак назывался несколько раз разными детьми.

Кроме семантического анализа массива отдельных признаков осуществлялся анализ **содержательной структуры** самих **ответов-определений**, оцениваемой по трем параметрам: по количеству признаков, логическому содержанию и сложности определения.

По первому параметру ответы делились на **одно- и многопризнаковые**. Однопризнаковые ответы содержат в себе лишь один признак, а многопризнаковые — более одного. Например, ответ «болезнь — это значит быть нездоровым» — однопризнаковый, а ответ «здоровье — когда человек здоров; он не хочет болеть» — является двухпризнаковым и относился к категории «многопризнаковый».

Анализ **логического содержания** детских ответов позволил выделить несколько **логических типов определений** (табл. 2):

- однопризнаковые;
- перечислительные;
- обобщающие;
- противопоставительные;
- каузальные.

Таблица 2

Классификация ответов по количеству признаков и логическому содержанию

Однопризнаковые — напр., «не болеть»	Многопризнаковые, в том числе
	Обобщающие — напр., «хорошо есть (много жиров, белков, пара десятков углеводов)»
	Противопоставительные — напр., «играть на свободе, а не лежать в больнице»
	Каузальные ответы — напр., «принимать таблетки, которые тебе прописал доктор, когда болеешь»
	Перечислительные — напр., «жизнь; радость; ходить по спортивным секциям»

Использовалась и еще одна классификация: ответы подразделялись на **простые** и **сложные**. К категории «простые» были отнесены все однопризнаковые и перечислительные ответы, а к «сложным» — обобщающие, противопоставительные и каузальные ответы.

Заметим, что ребенок при ответе мог давать несколько разных типов определений и несколько определений одного типа. В свою очередь, в каждом определении могло содержаться, как уже указывалось выше, несколько признаков. Поэтому при описании результатов число детей (и целостных ответов) может не соответствовать количеству выделенных определений и тем более количеству признаков.

Результаты

В соответствии с лонгитюдным планом исследования необходимо было сравнить уровень представлений о здоровье и болезни, семантически и структурно выраженный в формулировке ответов-определений, в первом и третьем классах у одних и тех же детей. Тем самым мы ожидали обнаружить факт развития представлений младших школьников о явлениях здоровья и болезни.

Анализируя с помощью контент-анализа **семантику** детских представлений, мы выделили 8 семантических категорий для определений «болезнь» и, аналогично, 7 категорий для определений здоровья (см. табл. 1). На ниже расположенном рисунке представлены круговые диаграммы, показывающие частотные распределения ответов по семантическим категориям признаков, указанных детьми для «болезни» и «здоровья» в первом классе и спустя два года в третьем классе.

В таблице 3 показателя количества признаков в категориях представлены в виде процентов (по столбцам). Для определений «**болезни**» отчетливые возрастные изменения (сдвиги в диапазоне от 18 до 24 %) видны по категориям «соматические болезни», «таврология», «этиология» и «деятельность и социальная включенность». По остальным категориям сдвиги не превышают 3 %.

Таблица 3

Определения «болезни» и «здоровья»: распределение ответов разных семантических категорий в I и III классе и значимость различий (критерий углового преобразования Фишера), %

Семантические категории ответов	Болезнь			Здоровье		
	относительные частоты признаков			относительные частоты признаков		
	I класс %	III класс %	Значимость	I класс %	III класс %	Значимость
Соматические болезни	29,55	5,66	0,039			
Симптомы	25,00	24,53	нз	43,75	25,86	нз
Эмоциональный фон	6,82	9,43	нз	18,75	13,79	нз
Этиология	11,36	33,96	0,071	2,08	44,83	0,000
Мотивация и отношение	2,27	0,00	нз	6,25	0,00	нз
Деятельность и соц. включенность	6,82	24,53	0,089	14,58	12,07	нз
Таврология	18,18	0,00	0,009	12,50	1,72	нз
Другое	0,00	1,89	нз	2,08	1,72	нз
Всего	100,00	100,00		100,00	100,00	

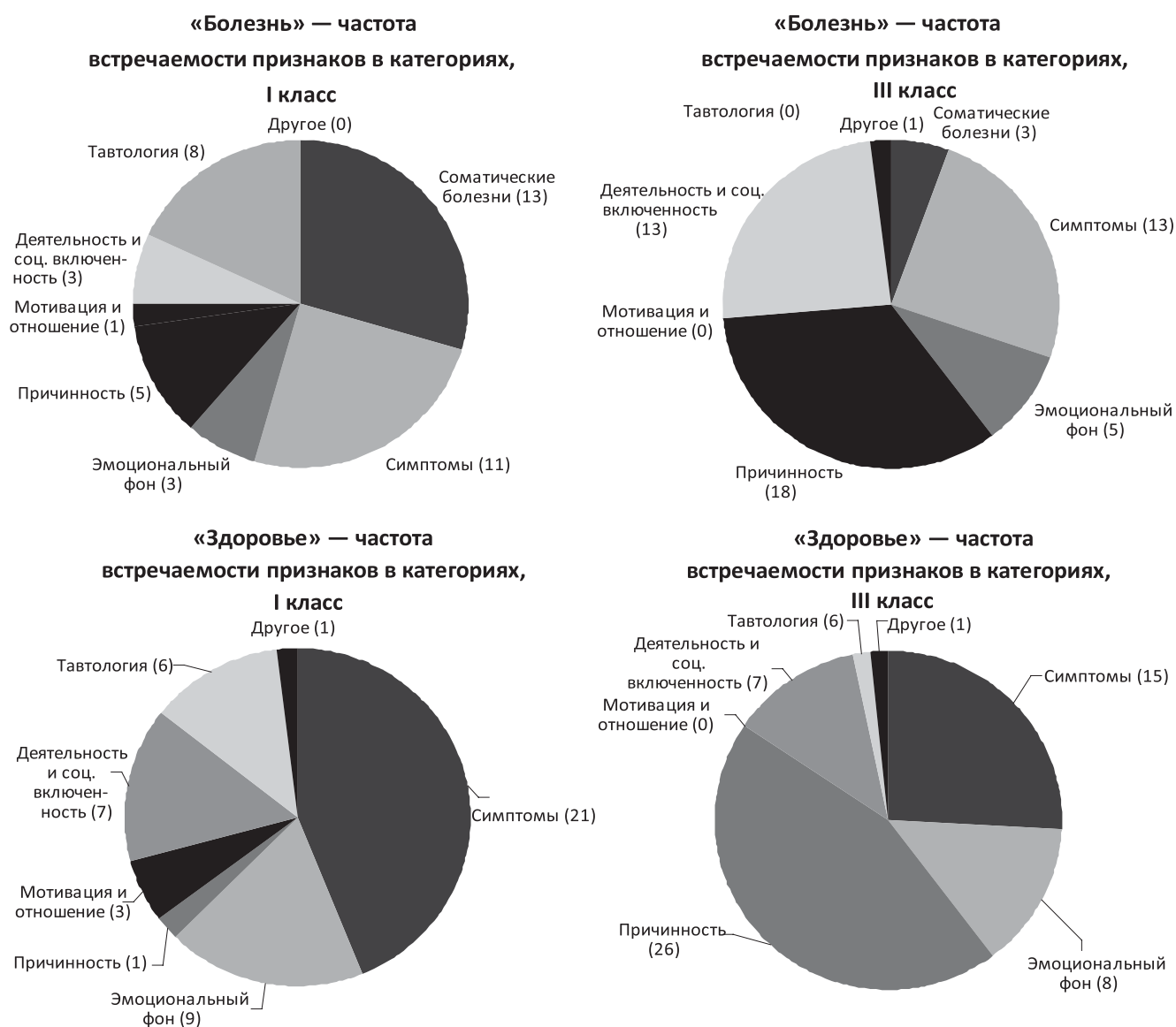


Рис. Частотные распределения категоризированных признаков болезни и здоровья в ответах детей на первом и третьем годах обучения в школе

Статистическую значимость этих частотных изменений мы оценивали с помощью достаточно консервативного критерия углового преобразования Фишера. Существенные различия между возрастными срезами в частотах признаков «болезни» выявлены для категорий «соматические болезни» и «тавтология», а для категорий «этиология» и «деятельность и социальная включенность» эти различия близки к уровню значимости (см. табл. 3).

Для «здоровья» различия между возрастными срезами по категориям «симптомы», «этиология» и «тавтология» составляют, соответственно, 18; 43 и 11 %, но статистически значимым является только увеличение этиологических признаков. В других категориях величина сдвига не превышает 6,5 % и не достигает критического уровня значимости (см. табл. 3).

Анализ **структуры** ответов-определений по количеству признаков в них показал, что в первом классе на вопрос «что такое здоровье» из 14 детей трое дали однопризнаковые ответы, а 11 детей — многопризна-

ковые. В третьем классе все 14 детей дали многопризнаковые определения. При объяснении «болезни» в первом классе двое детей использовали при ответе однопризнаковые и 12 детей — многопризнаковые определения; в третьем классе уже все 14 детей применяли многопризнаковые ответы. Статистический анализ (χ^2 с поправкой Йетса) частот однопризнаковых и многопризнаковых определений для обоих явлений не обнаруживает связи со степенью обучения, т. е. многопризнаковость определений явлений «здоровье» и «болезнь» уже доступна детям в первом классе, причем в основном за счет перечислительных определений.

В связи с тем что один и тот же ребенок мог дать несколько ответов одного или разных типов, возникла необходимость анализировать частотные распределения именно типов ответов (а не числа детей) в первом и третьем классах.

В таблице 4 приводятся частотные распределения детских ответов в первом и третьем классах по

пяти логическим типам для здоровья и болезни. К сожалению, эти данные не удовлетворяют условиям для корректного применения критерия хи-квадрат, поскольку в обоих случаях (здоровье и болезнь) в таблицах сопряженности 2×5 количество клеток с ожидаемым значением < 5 сильно превышает минимально допустимое (20%). И хотя мы не можем использовать хи-квадрат для выводов о значимости или незначимости различий между классами, интересно сравнить величины хи-квадрат для здоровья и болезни, чтобы количественно оценить степень возрастных различий для этих понятий. Для здоровья величина статистики $\chi^2 = 10,46$ почти в три раза превышает ее значение для болезни: $\chi^2 = 3,62$. Это свидетельствует, что в структуре типов определений для здоровья мы обнаруживаем более заметные изменения, чем для болезни. Этот факт, впрочем, не означает, что дети лучше рассуждают о здоровье, чем о болезни, как раз о болезнях дети уже в первом классе рассуждают с помощью более сложных определений (3 каузальных определения и 2 обобщающих).

Таблица 4
Распределение ответов по типам определений здоровья и болезни в I и III классах

Типы определений	Здоровье		Болезнь	
	I класс	III класс	I класс	III класс
Однопризнаковые (простые)	3	0	2	0
Перечислительные	11	15	11	16
Обобщающие (сложные)	1	6	2	1
Противопоставительные (сложные)	2	0	0	0
Каузальные (сложные)	0	2	3	6

В таблице 5 приведены частотные распределения детских ответов по категориям **однопризнаковых**,

перечислительных и сложных (остальные типы) определений в каждом классе для здоровья, болезни и суммарно. Статистический анализ возрастных изменений в структуре определений проводился с помощью непараметрического критерия Вилкоксона для зависимых выборок. Полученные значения статистики этого критерия (Z) приведены в табл. 6 (звездочки указывают на уровень значимости). Поскольку к третьему году обучения, согласно гипотезе, ожидалось увеличение сложных и уменьшение простых (однопризнаковых) определений и для здоровья, и для болезни, использовалась односторонняя проверка значимости возрастных изменений.

Из таблиц 5 и 6 следует, что от первого к третьему классу значимо изменяется **количество всех определений здоровья**. Простые (однопризнаковые) определения здоровья исчезают к третьему классу ($Z = -1,732; p \leq 0,05$), количество перечислительных ($Z = -2,000; p \leq 0,05$) и сложных определений возрастает ($Z = -1,890; p \leq 0,05$), причем последних в 2,5 раза.

Несколько иная картина получена для определений болезни. Однопризнаковые **определения болезни** также исчезают к третьему классу, а количество перечислительных определений возрастает. Среди сложных определений болезни в первом классе одно определение было содержательно неадекватно («был на севере и замерз»). Учитывая этот факт, можно констатировать почти двукратное увеличение сложных определений болезни к третьему классу. Однако только для перечислительных определений подтверждается значимость этих изменений ($Z = -2,236; p \leq 0,05$).

Суммарные показатели для определений здоровья и болезни (см. табл. 6) значимо изменяются от первого к третьему классу по всем трем категориям определений. Возрастает количество сложных определений ($Z = -1,933; p \leq 0,05$). Однопризнаковые определения исчезают ($Z = -2,236; p \leq 0,05$), количество перечислительных увеличивается в полтора раза ($Z = -3,000; p \leq 0,01$).

Таблица 5
Распределение ответов по трем типам сложности определений здоровья и болезни в I и III классах

Категории определений	Здоровье		Болезнь		В сумме	
	I класс	III класс	I класс	III класс	I класс	III класс
Однопризнаковые	3	0	2	0	5	0
Перечислительные	11	15	11	16	22	31
Сложные	3	8	5	7	8	15

Таблица 6
Статистическая проверка значимости возрастных изменений в частотах трех типов определений (критерий Вилкоксона)

Категории определений	Здоровье	Болезнь	В сумме
Однопризнаковые	-1,732*	-1,414	-2,236*
Перечислительные	-2,000*	-2,236*	-3,000**
Сложные	-1,890*	-0,816	-1,933*

* — различие значимо на уровне 0,05;

** — различие значимо на уровне 0,01.

Обсуждение

В результате проведенного анализа полученных данных можно сделать ряд выводов.

Во-первых, разработанный метод анализа определительных ответов детей для понятий здоровья и болезни оказался достаточно чувствительным к возрастным изменениям и позволяет провести сравнительный анализ представлений о здоровье и болезни.

Во-вторых, при межвозрастном сравнении частот указываемых детьми признаков «болезни» выявлено значимое (или маргинальное) увеличение в категориях «соматические болезни», «деятельность» и «этиология» при одновременном значимом снижении тавтологий.

В-третьих, для определений «здоровья» статистически значимо увеличение использования только этиологических признаков; достаточно резкое снижение частот обнаруживается в категориях «симптоматика» (почти на 20 %) и «тавтология» (с 12,5 до 1,7 %, т. е. почти в 7 раз).

В-четвертых, сравнительный анализ структуры определений обнаружил, что дети уже в первом классе для определения болезни и здоровья используют несколько признаков, при этом среди определений болезни чаще, чем при определении здоровья, встречаются сложные определения.

Наконец, при суммарном межвозрастном анализе определений здоровья и болезни установлено значимое уменьшение однопризнаковых и возрастание перечислительных и сложных определений.

В целом предполагавшееся концептуальное изменение подтверждается как при отдельном анализе определений здоровья, так и при общем анализе определений здоровья и болезни. Вместе с тем создается впечатление, что мышление детей о явлениях болезни в первом классе находится на более высоком уровне, чем мышление о здоровье, а в третьем классе эти различия нивелируются. Здоровье, по-видимому, является более абстрактной категорией по сравнению с болезнью. Именно переживание болезни имеет более явное чувственное и эмоциональное содержание, которое позволяет ребенку осознавать свой опыт и приобретать новые знания, а также способствует формированию понятия о здоровье и осознанного позитивного отношения к нему.

Тем не менее необходимо признать, что в младшем школьном возрасте заметные изменения наблюдаются в понимании не только здоровья, но и болезни. По результатам настоящего исследования, к третьему классу исчезают тавтологические ответы о болезни (присутствовавшие в первом классе у пятой части детей), происходит значимое уменьше-

ние признаков в феноменологической категории «соматические болезни» (в 4 раза), а также заметно возрастает количество признаков в категориях «деятельность» и «этиология». Это означает, что в мышлении третьеклассников происходит концептуальный сдвиг с семиотического (симптоматологического, феноменологического) понимания болезни к нозологическому (причинно-следственному, этиологическому). Все вместе это указывает на то, что у третьеклассников, по-видимому, появляются когнитивные средства, дающие возможность осознания и рефлексии собственного опыта болезни и возможность более сложного и содержательного его объяснения.

Сделанные выводы отличаются от того вывода, к которому приходят авторы упоминавшегося во введении исследования определений здоровья американскими детьми младшего школьного возраста (в нем главный концептуальный сдвиг сформулирован как переход от неведенческих концепций здоровья к поведенческим) [19]. Сами авторы также обратили внимание, что этот вывод не совпадает с результатами ряда предыдущих исследований, равно как и тот факт, что болезнь в представлениях современных американских детей не занимает центрального положения, какое фиксировалось в более ранних исследованиях. Эти расхождения авторы объясняют социокультурными факторами, т. е. изменениями в представлениях о здоровье и болезни в американском обществе. Однако, на наш взгляд, еще одной, если не главной, причиной могло быть различие в методиках опроса детей. Авторы рассматриваемого исследования проводили беседу с детьми о здоровье и болезни на основе предварительно выполненных детьми рисунков здорового и нездорового человека. Вполне вероятно, что подобная методика заведомо ограничивала множество учитываемых детьми признаков прежде всего теми, которые легко можно изобразить в рисунке. Отсюда и возникло преобладание у более младших детей таких признаков, как эмоциональные состояния и внешний вид, а у более старших — поведенческие признаки (питание, курение, наркотики, физические упражнения). Ребенку довольно сложно изобразить такие нередко встречающиеся в нашем исследовании причинные объяснения болезни, как, к примеру, наказание за плохое поведение или попадание микробов в нос.

Описанные здесь данные непосредственно не касались представлений детей о причинах здоровья и болезней, содержания объяснений и предсказаний этих явлений. В рамках проводившегося нами лонгитюда осуществлялось дополнительное исследование этого вопроса, результатам которого будет посвящена отдельная публикация.

Литература

1. *Арина Г.А., Николаева В.В.* Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности: между душой и телом. М., 2007.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Психологические исследования / Под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. М.; Л., 1934.
3. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в младшем школьном возрасте // Избранные психологические исследования. М., 1956.
4. *Казанская К.О.* Лонгитюдное исследование представлений младших школьников об органах тела // Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2011. № 2. <http://www.psyanima.ru/journal/2011/2/2011n2a4/2011n2a4.pdf>
5. *Ложкин Г.В., Рождественский А.Ю.* Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержании их жизненных проектов // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2.
6. *Николаева В.В., Арина Г.А.* Принципы синдромного анализа в психологическом изучении телесности // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии. М., 1998.
7. *Николаева В.В., Арина Г.А.* От традиционной психосоматики к психологии телесности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
8. *Николаева В.В., Арина Г.А.* Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1.
9. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 2004.
10. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М., 2002.
11. *Фуко М.* История сексуальности-III: Забота о себе. Киев; М., 1998.
12. *Чебаков Ю.В.* Психологические факторы регуляции телесных феноменов у больных сахарным диабетом типа 1 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 1.
13. *Bartoszeck A.B., Machado D.Z., Amann-Gainotti M.* Graphic representation of organs and organ systems: psychological view and developmental patterns // Eurasia journal of mathematics, science and technology education. 2011. Vol. 7 (1).
14. *Bibace R., Walsh M.E.* Development of children's concepts of illness // Pediatrics. 1980. Vol. 66.
15. *Boruchovitch E., Mednick B.R.* Cross-cultural differences in children's concepts of health and illness // Rev. Saúde Pública. Vol. 31. № 5. 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101997000600002>.
16. *Carey S.* Conceptual Change in Childhood. Cambridge, 1985.
17. *Carey S.* Conceptual Differences Between Children and Adults // Mind & Language, 1988.
18. *Crider C.* Children's conceptions of the body interior // R. Bibace and M. Walsh (eds.). Children's Conceptions of Health, Illness and Bodily Functions. San Francisco, 1983.
19. *Daigle K., Hebert E., Humphries Ch.* Children's understanding of health and health-related behavior: the influence of age and information source // Education. 2007. Vol. 128. № 2.
20. *Inagaki K., Hatano G.* Young Children's Naive Thinking About the Biological World. N. Y., 2002.
21. *Inagaki K., Hatano G.* Young Children's Conception of the Biological World // Current Directions in Psychological Science. 2006.
22. *Inagaki K., Hatano G.* Conceptual Change in Naive Biology // International Handbook of Research on Conceptual Change / Ed. by Stella Vosniadou. N. Y., 2008.
23. International Handbook of Research on Conceptual Change / Ed. by S. Vosniadou. N. Y., 2008.
24. *Kalnins I., Love R.* Children's concepts of health and illness – and implications for health education : an overview // Health Educ. Q. 1982. Vol. 9. № 2–3.
25. *Keil F.C.* Concepts, Kinds and Cognitive Development. Cambridge, MA, 1989.
26. *Meadows S.* The child as thinker. L.; N. Y., 2006.
27. *Mobley C.E.* Assessment of health knowledge in preschoolers // Children's health care. 1996. Vol. 25. № 1.
28. *Natapoff J.N.* Children's views of health: a developmental study // Am. J. Public Health. 1978. Vol. 68.
29. *Natapoff J.N.* A developmental analysis of children's ideas of health // Health Educ. Q. 1982. Vol. 9. № 2–3.
30. *Olvera-Ezzell N.* et al. The development of health knowledge in low-income Mexican–American children // Child. development. 1994. Vol. 65.
31. *Paterson J., Moss-Morris M., Butler S.* The effect of illness experience and demographic factors on children's illness representations // Psychology of health. 1999. Vol. 14.
32. *Perrin E.C., Gerrity P.S.* There's a demon in your belly: Children's understanding of illness // Pediatrics. 1981. Vol. 67.

Conceptual Changes in Perceptions of Health and Illness in Primary School-Age Children

К.О. Kazanskaya

senior lecturer at the Chair of Psychology, Dubna International University of Nature, Society and Man

B.G. Meshcheryakov

PhD in Psychology, professor at the Chair of Psychology, Dubna International University of Nature, Society and Man

The paper presents results of a longitudinal study on the development of health and illness perceptions in primary school-age children ($N = 14$). As it was substantiated by Vygotsky, school education affects the development of child's spontaneous concepts. The authors thus regard 'health' and 'illness' as everyday concepts that children lack the opportunity to study at school. Accordingly the hypothesis was that the children's statements concerning their perceptions of health and illness become more rich and complex over the course of the first three years of study at school. The data was obtained through the clinical interviews, and each child's responses and arguments on health and illness issues were separately analysed, both qualitatively and quantitatively. The changes in the children's concepts of 'health' and 'illness' proved to be very different in their structure as well as in their content. For instance, in children of the first year of school thoughts on illnesses and illness were more elaborated than those of health, whereas in children of the third year such differences no longer existed. For primary school-age children 'health' as a category may be more abstract and less elaborated than 'illness'. The outcomes of the study are finally discussed within the context of the past and contemporary research on conceptual development.

Keywords: children's perceptions, illness, health, primary school-age children, conceptual development, longitudinal study.

References

1. Arina G.A., Nikolaeva V.V. Psihologiya telesnosti: metodologicheskie principy i etapy kliniko-psihologicheskogo analiza // Psihologiya telesnosti: mezhdudushoi i telom. M., 2007.
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya / Pod red. i so vstup. stat'ei V. Kolbanovskogo. M.; L., 1934.
3. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v mladshem shkol'nom vozraste // Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. M., 1956.
4. Kazanskaya K.O. Longitudynoe issledovanie predstavlenii mladshih shkol'nikov ob organah tela // Psihologicheskii zhurnal mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshestva i cheloveka "Dubna". 2011. № 2. <http://www.psyanima.ru/journal/2011/2/2011n2a4/2011n2a4.pdf>
5. Lozhkin G.V., Rozhdestvenskii A.Yu. Fenomen telesnosti v Ya-strukture starsheklassnikov i sodержanii ih zhiznennykh proektov // Psihologicheskii zhurnal. 2004. T. 25. № 2.
6. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Principy sindromnogo analiza v psihologicheskom izuchenii telesnosti // I Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Lurii. M., 1998.
7. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Ot tradicionnoi psihosomatiki k psihologii telesnosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1996. № 2.
8. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Kliniko-psihologicheskie problemy psihologii telesnosti // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 1.
9. Obuhova L.F. Vozrastnaya psihologiya. M., 2004.
10. Thostov A.Sh. Psihologiya telesnosti. M., 2002.
11. Fuko M. Istoriya seksual'nosti-III: Zabota o sebe. Kiev; M., 1998.
12. Chebakov Yu.V. Psihologicheskie faktory regulyatsii telesnykh fenomenov u bol'nykh saharnym diabetom tipa 1 // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2006. № 1.
13. Bartoszeck A.B., Machado D.Z., Amann-Gainotti M. Graphic representation of organs and organ systems: psychological view and developmental patterns // Eurasia journal of mathematics, science and technology education. 2011. Vol. 7 (1).
14. Bibace R., Walsh M.E. Development of children's concepts of illness // Pediatrics. 1980. Vol. 66.
15. Boruchovitch E., Mednick B.R. Cross-cultural differences in children's concepts of health and illness // Rev. Saúde Pública. Vol. 31. № 5. 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101997000600002>.
16. Carey S. Conceptual Change in Childhood. Cambridge, 1985.
17. Carey S. Conceptual Differences Between Children and Adults // Mind & Language, 1988.
18. Crider C. Children's conceptions of the body interior // R. Bibace and M. Walsh (eds.). Children's Conceptions of Health, Illness and Bodily Functions. San Francisco, 1983.
19. Daigle K., Hebert E., Humphries Ch. Children's understanding of health and health-related behavior: the influence of age and information source // Education. 2007. Vol. 128. № 2.
20. Inagaki K., Hatano G. Young Children's Naive Thinking About the Biological World. N. Y., 2002.

21. *Inagaki K., Hatano G.* Young Children's Conception of the Biological World // *Current Directions in Psychological Science*. 2006.

22. *Inagaki K., Hatano G.* Conceptual Change in Naive Biology // *International Handbook of Research on Conceptual Change* / Ed. by Stella Vosniadou. N. Y., 2008.

23. *International Handbook of Research on Conceptual Change* / Ed. by S. Vosniadou. N. Y., 2008.

24. *Kalnins I., Love R.* Children's concepts of health and illness — and implications for health education : an overview // *Health Educ. Q.* 1982. Vol. 9. № 2—3.

25. *Keil F.C.* Concepts, Kinds and Cognitive Development. Cambridge, MA, 1989.

26. *Meadows S.* The child as thinker. L.; N. Y., 2006.

27. *Mobley C.E.* Assessment of health knowledge in preschoolers // *Children's health care*. 1996. Vol. 25. № 1.

28. *Natapoff J.N.* Children's views of health: a developmental study // *Am. J. Public Health*. 1978. Vol. 68.

29. *Natapoff J.N.* A developmental analysis of children's ideas of health // *Health Educ. Q.* 1982. Vol. 9. № 2—3.

30. *Olvera-Ezzell N.* et al. The development of health knowledge in low-income Mexican—American children // *Child. development*. 1994. Vol. 65.

31. *Paterson J., Moss-Morris M., Butler S.* The effect of illness experience and demographic factors on children's illness representations // *Psychology of health*. 1999. Vol. 14.

32. *Perrin E.C., Gerrity P.S.* There's a demon in your belly: Children's understanding of illness // *Pediatrics*. 1981. Vol. 67.

Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива

М.В. Клементьева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Тульского государственного университета

В статье рассмотрено понятие рефлексии жизненного пути. Исследование проблемы развития рефлексии в контексте культурно-исторической парадигмы реализуется через изучение возможностей использования знаковых систем на примере автобиографического нарратива. Эмпирическое исследование рефлексии жизненного пути проведено с помощью авторской методики «История моей жизни». Подробно описаны использованная методика и способ обработки полученных данных. В экспериментальном исследовании участвовали 60 человек в возрасте 20–35 лет. Основным результатом работы являются эвристические возможности авторской методики в изучении механизмов использования субъектом знаково-символических структур (нарративов) в рефлексии. Применение новой психодиагностической методики предполагает оценку показателей нормативности и значимости событий, на основании которых описываются типы рефлексии жизненного пути.

Ключевые слова: рефлексия, жизненный путь, автобиографический нарратив, событие, контент-анализ.

Современный научно-теоретический и практический интерес к внутреннему миру человека ориентирован на поиск концептуального и операционального психологического содержания элементов, детерминирующих саморазвитие человека. Одним из таких понятий, получивших трактовку в категориальном строе психологической науки, является понятие рефлексии.

Традиция психологического исследования рефлексии как предмета изучения определяет методологический принцип ее дефиниций — не существует рефлексии вообще, рефлексия — это всегда «рефлексия над ...», в том смысле, что она не субстанциональна, а интенциональна. Эта особенность рефлексии отражает отсутствие в психологии целостного подхода к пониманию сущности рефлексии и обуславливает избыток противоречивых разноплановых концепций, созданных на основе различных теоретических подходов и методов изучения.

Принимая во внимание сложность и многомерность природы рефлексии, трудность выработки общих эталонов и стратегий развития для всех его проявлений на современном этапе, мы вслед за Д.А. Леонтьевым [13], А.С. Шаровым [19, с. 112–132] и другими исследователями лишь условно можем противопоставить две линии научно-теоретической концептуализации рефлексии.

Согласно первой, понимание рефлексии осуществляется с позиций «интеллектуализма», обходя «жизненную» сферу человека. Эта линия формирует представление о рефлексии как о «мышлении о мышлении» [1; 6; 36 и др.], или самостоятельном интеллектуальном процессе, отличном от мышления (в системомыследеятельностном подходе Г.П. Щед-

ровицкого [19, с. 13–26], в рефлексивно-субъектном подходе В.А. Лефевра [19, с. 177–280]).

Согласно второй линии — «онтологической» — рефлексия погружается в «жизненную» сферу человека и рассматривается как осознанное отношение личности [21; 28; 34 и др.], функция сознания, проявляющаяся в поисках смысла жизни [7], психотехника саморазвития личности [3; 16], способ осознания индивидом себя как субъекта [17; 26], процесс генерации смыслов из «нерефлексивного» [20], базовый механизм самоорганизации психической активности [19, с. 112–132], механизм самоуправления развития субъекта [15], способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя как составляющая личностного потенциала [13], компонент самопонимания, проявляющийся как «осмысленный» результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков» [8, с. 27], процесс самопроектирования и самоосуществления, связанный «с экзистенциальным обращением к предельным смыслам действительного бытия и жизнедеятельности конкретного человека» [29, с. 488] и пр. Таким образом, «онтологическая» сущность рефлексии видится в механизмах прогрессивного саморазвития личности, составляющего основу сознательной активности личности своего «Я» и своей жизни.

Вместе с тем в ряде эмпирических исследований рефлексии фиксируется ее связь с патологическими симптомами [13; 30; 39; 40 и др.], признается контрпродуктивность высокого уровня развития рефлексивности [9]. Наличие «амбивалентного эффекта» рефлексии исследователи связывают с функционированием порога «оптимума» рефлексии [9], некор-

ректным использованием принципиально не сводимых друг к другу форм рефлексии [11; 13; 20 и др.] или рефлексивных процессов, конкретизацией рефлексии в одном из ее проявлений, например, «самодистанцирования» [30], «самомониторинга» [13], «mindfulness» [39] и пр.

Данные факты демонстрируют специфику «онтологической» линии в исследованиях рефлексии, сопряженную со сложностями экстраполяции «интеллектуально» ориентированной традиции трактовки рефлексии на интерпретацию рефлексивных механизмов экзистенциально-личностного развития человека. Однако «рефлексия над» явлениями и фактами «жизненной» сферы человека составляет «подлинную сущность рефлексии» [19, с. 113], понимание которой невозможно без учета ее онтологии. Как справедливо замечает С.Ю. Степанов, в трактовке рефлексии с «акцентом на социально-нормативной опосредствованности мышления при абстрагировании от его личностно-смысловой обусловленности <...> исчезает концептуальный потенциал ее использования как объяснительного принципа и как предмета изучения» [29, с. 487]. В этом смысле перспективными представляются попытки выявить экзистенциально-личностные аспекты рефлексии в современных исследованиях [8; 13; 20; 26; 28; 29 и др.].

Одной из форм проявления рефлексии, погруженной в «жизненную» сферу человека, мы рассматриваем рефлексии жизненного пути. В современной психологии жизненный путь обозначает способ осуществления личностью своей жизни, связанный с выделением в ней уникального, противостоящего универсальному, соотносением с «Я» личности, как представляющим и занятием в этом отношении в позиции рефлексии субъекта [2; 18; 21; 27; 28 и др.]. Наиболее значимым в этом контексте представляется акцент на рефлексивную природу жизненного пути, поскольку здесь человек «выключается» из непосредственного потока жизни, занимая мысленную позицию субъекта вне ее для построения суждений о ней как о процессе развития.

Конечно, рефлексия не является единственно возможной чертой, без которой осуществление жизни не могло бы состояться; существуют и арефлексивные практики удостоверения собственной жизни, ориентирующие человека на иные модусы бытия. Определение рефлексии как имманентной характеристики «жизненного пути» является отличительной чертой современной научной позиции в отношении индивидуальной человеческой жизни, связанной с формированием нового научного подхода к изучению человека в развитии, подчеркиванием ведущей роли личности как субъекта собственного развития.

Необходимость научно-теоретической и экспериментально-практической проработки «рефлексии жизненного пути», с одной стороны, и отсутствие целостной концепции, обосновывающей сущность рефлексии, погруженной в «жизненную» сферу человека, с другой стороны, делает актуальной постанов-

ку проблемы рефлексии жизненного пути как ресурса развития.

Теоретические предпосылки исследования рефлексии жизненного пути могут быть представлены совокупностью следующих положений.

Во-первых, исследование рефлексии жизненного пути опирается на традицию понимания в психологии *подлинно человеческой жизни как рефлексивного отношения субъекта к себе и собственному бытию*, заданного работами С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко и их последователями. Согласно этому положению следует дифференцировать «чистые» факты непосредственного жизненного опыта индивида, существующие сами по себе, пребывающие вне субъективных оценок и суждений, от фактов рефлексии, пронизывающих наличное бытие — идеи, мысли, настроения и т. п., и делающих первые осознанной реальностью. Особо подчеркивается социально детерминированная специфика рефлексии как отличительного свойства собственно человеческой, культурно-обусловленной психики.

Во-вторых, в реализации *способности личности занять позицию субъекта* по отношению к себе и своей жизни ведущая роль отводится рефлексии [5; 7; 8; 17; 18; 21; 26 и др.]. Благодаря рефлексии человек может сделать свою жизнь «предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [26, с. 161], поскольку рефлексия связывается с «самоисследованием», результатом чего становится переосмысление человеком самого себя и своих отношений [8; 15; 20; 19; 29 и др.]. Занимая позицию рефлексии субъекта, человек обращается к основаниям собственных действий [6], поступков [7], знаний [8], поднимается до уровня субъекта, автора своей жизни, приобретает свободу выбора [16; 21; 26 и др.]. Одним из условий реализации данного механизма рефлексии является специфическое рефлексивное, *двойственное «со-бытие»*, схватывающее в акте рефлексии одновременно и взгляд на себя как на объект рефлексии, и себя как субъекта этого акта [13].

В-третьих, *рефлексия осмысливается как динамический момент, как процесс «рефлексирования»*, синхронизирования психических активностей, в результате которого происходит регуляция поведения [19, с. 117], процесс конструктивного преодоления стереотипов деятельности, поведения, отношения [3; 29], «активный субъектный процесс порождения смыслов» [20, с. 84], процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [17]. Наиболее актуальным этот процесс признается в ситуациях *жизненных противоречий*, где рефлексия выполняет регулятивную функцию, обеспечивает мобилизацию личностных ресурсов, способствует продуктивному изменению нецелесообразного поведения, деятельности, отношения. Такая теоретико-методологическая установка делает категорию рефлексии одной из центральных в современных психологических исследованиях развития, понимаемого как противоречивый процесс, сопряженный с преодолением чело-

веком противоречий, барьеров в развитии. Проявляясь в тех средах, которые отличает наличие проблемно-конфликтной ситуации, рефлексия выступает фактором и условием генезиса новообразований личности [3; 6; 8; 15; 16; 18; 20; 29 и др.], развития жизненного пути личности [18; 27; 28 и др.], порождения новых информационно-когнитивных моделей мира из существующих в «субъектном тезаурусе» человека [15], принятия личностью своих возможностей, ограничений, тревог ответственности и свободы [2; 18; 21], порождения смыслов [20; 29 и др.], генерации субъектности [26] и пр. На эту роль рефлексии указывал еще Л.С. Выготский, отмечая, что «новые типы связей и соотношение функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании» [5, с. 239]. Особо подчеркивается роль рефлексии в обеспечении целостности развития личности посредством направленного прокладывания личностью центральной «жизненной дороги» (Л.С. Выготский [4; 5]), самоопределения личности в мире, саморегуляции [12; 13; 15; 19, с. 112–132 и др.], «расширения» сознания [30].

В-четвертых, развитие рефлексии видится через *функциональный механизм структурно-уровневого движения, определяющего саморазвитие системы*, где сама рефлексия выступает как компонент того целого, которое рефлексивируется [1; 5; 6; 7; 9; 11; 17; 26; 29 и др.]. Противопоставляя низкие и высокие уровни рефлексивного отображения, исследователи преимущественно высшие уровни связывают с личностным уровнем самоопределения [29], духовным уровнем развития человеческой субъектности [26], с возможностью достижения самоотношения и самопринятия [13] и пр., а низкие понимают как механизмы, регулирующие «отдельные исполнительские действия, выполняемые по готовой стандартной программе» [12, с. 27], отвечающие за прерывание автоматизированной активности и моделирование своих переживаний [19, с. 7–12], сопоставление ситуации с промежуточными результатами действия [7] и пр. Характерным также является акцент на внутреннюю дифференцированность рефлексии, ее феноменологическую неоднородность, воплощенную в разнообразии «моделей смотрения на себя» [15], форм рефлексивного отношения [13], уровней разворачивания рефлексии [26 и др.] и др.

Перечисленные положения формируют контекст исследования *рефлексии жизненного пути*, в рамках которого рефлексия жизненного пути рассматривается нами как процесс *исследования и преобразования жизненного пути на основе открытия новых знаний и способов его осуществления*. Ее функционирование мы можем представить в модели, образованной системой сменяющих друг друга модусов — «слов» *рефлексии*, различающихся по объекту рефлексии, где последующий слой «рефлексивного модуса» в качестве объекта рефлексии включает продукт рефлексии предыдущего.

Условно мы можем выделить два слоя — поверхностный и глубинный, движение и смена которых оп-

ределяют функционирование и развитие рефлексии. *Поверхностный слой* образует рефлексия непосредственного жизненного опыта, результатом которой является жизненный путь личности, а *глубинный слой* — рефлексия жизненного пути, его когнитивных и ценностно-смысловых оснований, которые имплицитно содержит рефлексия жизненного опыта, но открытие которых не требуется для его рефлексии. В глубинном слое рефлексия не останавливается после осознания жизненного пути как целого. Здесь происходит выход за пределы известного жизненного пути, отказ от жизненных ценностей и смыслов, которые воплощает сформированный в рефлексии жизненный путь. Это движение позволяет субъекту по-новому увидеть свой жизненный путь и себя как рефлексивирующего субъекта. Переход в глубинный слой проявляется только как результат активности человека. Этот переход осуществляется после того, как рефлексия непосредственного опыта (поверхностный слой) признается субъектом как недостаточная.

Изучение проблемы развития рефлексии в контексте культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского [4; 5] реализуется нами через изучение возможностей использования знаковых систем (на примере автобиографического нарратива) как психологического орудия в развитии рефлексии жизненного пути.

Психологическая операционализация положения о принципиальной дифференциации непосредственной жизни и ее рефлексии в рамках культурно-исторической концепции находит отражение в тезисе, согласно которому разведение представления о действительности и собственно действительности сопряжено с *рефлексией средств сознания* [4; 7]. Описание рефлексии в контексте культурно-исторической психологии раскрывает ее как «психотехнику» — психологическое средство [16], включенное в процесс саморазвития личности. Подчеркивая опосредованность рефлексии сложными, многомерными знаками, авторы отмечают возможность ее трансляции в культуре.

Поиск подобных знаковых образований, опосредующих рефлексии жизненного пути, целесообразно начать с исходных, преобладающих до настоящего времени в культуре структур удостоверения себя. Вслед за Е.Е. Сапоговой [23; 24] и другими исследователями [22; 30; 32; 37 и др.] в качестве *знаковой структуры, операционализирующей рефлексии жизненного пути в сознании действующего субъекта, мы рассматриваем автобиографический нарратив*. Экстраполируя на автобиографический нарратив идею Л.С. Выготского об «инструментальности» психической жизни человека [4], мы рассматриваем его как интериоризованную структуру, используемую субъектом в рефлексии жизненного пути.

Мы полагаем, что автобиографический нарратив содержит в себе структуры, выступающие средствами рефлексии жизненного пути. В качестве таких структур мы исследуем набор *формально-синтаксических характеристик*, к которым относятся сюжет,

фабула, мотив, герой, жанр и др., в которых зафиксированы некие обобщенные значения особенностей отношения человека к собственной жизни [22; 23; 24; 31; 32; 36 и др.], позволяющие представить любой автобиографический нарратив как систему структурных компонентов. Данный подход основан на понимании автобиографического текста как психологического операционального наполнения процессов самосознания, рефлексии, смыслообразования в нарративной и дискурсивной психологии [22; 30; 32; 37], в культурно-исторической психологии [23; 24], культурной психологии личности [28].

Автобиографический нарратив нам представляется адекватной формой репрезентации явлений рефлексии жизненного пути еще и потому, что позволяет совместить преимущества психобиографического метода, помещая в фокус психологического анализа план сознания человека, и нарративного подхода, в соответствии с которым сознание субъекта может быть представлено сквозь призму возникновения и сохранения нарративов. Интеграция концептуальных подходов культурно-исторической и нарративной психологии в качестве методологического обоснования исследования рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографических текстов позволяет формализовать психобиографический метод, традиционно используемый в психологических исследованиях жизненного пути.

Анализ рефлексии жизненного пути на материале автобиографического нарратива позволит, во-первых, объяснить проявления рефлексии жизненного пути в структурно-динамических аспектах; во-вторых, раскрыть средства разворачивания способов фиксации и интерпретации фактов исследуемого явления, а также верификации получаемых результатов; и, в-третьих, определить границы применения инструментальных разработок.

В связи с тем что создаваемые и интерпретируемые автобиографические нарративы воплощают знаково-символическую и рефлексивную активность субъекта, возникает необходимость выявления общих закономерностей построения автобиографического нарратива и их представление в качестве *модели рефлексии жизненного пути*.

Рассматривая автобиографический нарратив как интериоризованную структуру, используемую субъектом в рефлексии жизненного пути, адекватными мы считаем структурно-семиотический подход к анализу текстов [14; 35 и др.] и метод нарративного анализа [31; 32; 36], связанные с попытками вычленивать и описать объяснимые формально-синтаксические структуры и различимые фиксированные смыслы повествования. Здесь автобиографический нарратив выступает как гипотетическая, логически законченная структура определенной сложности, несущая смысловую нагрузку, посредством возможных комбинаций формально-синтаксических характеристик.

Традиционной единицей формализации рассматривается «событие текста» как конструктор для преоб-

разования недифференцированного континуума сырых данных опыта или воображения в вербальные структуры, которые используются для того, чтобы говорить об опыте в повествованиях и таким образом его осмысливать. Однако, как показывают эмпирические исследования [14; 24; 31; 32 и др.], не все «события текста» несут одинаковую смысловую нагрузку: выделяются «ядерные», ключевые в построении нарратива события и такие, включение которых в нарратив часто не является обязательным. «Ядерные» события — события, наиболее полно передающие смысл жизненного пути как целого, смыслообразующие события.

В соответствии с пониманием нарратива в структурно-семиотическом подходе [14; 35 и др.] чем более маловероятным является событие, тем больше объем информации (и смыслов) заложен в нем, а «чем в большее количество дешифрующих структур входит тот или иной конструктивный узел текста одновременно, тем индивидуальнее его значение» [14, с. 127]. Это дает нам возможность рассматривать в качестве критериев анализа количества и логики используемых элементов интегрированной структуры автобиографического нарратива следующие показатели.

1) *Показатель «нормативности»* — мера объема информации, содержащейся в данном событии, выраженной частотой включения инвариантных событий в один нарратив;

2) *показатель «значимости»* — мера объема информации, содержащейся в данном событии, выраженной частотой включения повторяющихся событий в разных «дешифрующих» контекстах одного нарратива.

Каждое событие в содержании автобиографического нарратива становится неравноценным — ему придается «вес», который является не только качественным, но и количественным показателем в структуре текста. Изменение показателя «нормативности» — движение от предельной «нормативности» до ее отсутствия: чем большее количество инвариантных событий использует субъект в построении автобиографического нарратива, тем выше показатель «нормативности». Выделение уровней «нормативности», отражающих количество событий в стереотипных сценариях автобиографии, позволяет оценить степени освоения «сценариев жизни», описывающих стереотипные модели развития.

Межуровневые переходы «нормативности» характеризуют динамику овладения инвариантной структурой автобиографического нарратива, процесс его интериоризации, а, следовательно, показатель «нормативности» может быть использован для оценки выраженности одного из слоев (поверхностного и глубинного) рефлексии жизненного пути.

Изменение показателя «значимости» связано с изменением степени стабильности структуры автобиографического нарратива, с повторением «ключевых» событий в ситуации использования известного количества дешифрующих нарративных

контекстов в интерпретации событийного материала. Чем в большее количество контекстов нарратива включается событие, чем чаще используется событие субъектом, тем выше показатель «значимости». Выделение уровней «значимости», отражающих доминирующие смыслы жизни, позволяет оценить степень устойчивости изменений «сценария жизни».

Межуровневые переходы «значимости» характеризуют динамику трансформаций структуры автобиографического нарратива, процесс его преобразования и, следовательно, показатель «значимости» может быть использован для оценки выраженности одного из слоев (поверхностного и глубинного) рефлексии жизненного пути.

Качественное своеобразие рефлексии поверхностного и глубинного слоев может быть обнаружено во взаимосвязи показателей нормативности и значимости автобиографического нарратива.

Как дополнительные критерии, позволяющие получить качественную оценку содержания рефлексии жизненного пути на материале автобиографического нарратива, могут быть привлечены параметры оценки: 1) *осмысленности* — меры текстовой объективации смыслов событий, выраженной количеством (частотой упоминания) личностных смыслов и значений, приписываемых событиям; 2) *нарративности* — меры расширения нарративных значений на события жизни, выраженной частотой использования формально-синтаксических характеристик (нарративных фигур: сюжет, герои и пр.) в изложении событий.

Разработка качественно новой единицы психологического анализа — рефлексии жизненного пути, требует проведения эмпирического исследования, для осуществления которого требуется новый методический инструментарий. Необходимость разработки авторской методики обусловлена, с одной стороны, существующей методологией исследования рефлексии, в соответствии с которой рефлексии можно исследовать только в конкретной ситуации [1; 3; 12; 13; 15; 17; 20; 26; 29 и др.], а с другой — отсутствием адекватных диагностических методик, поскольку как особая феноменологическая область рефлексия жизненного пути не являлась предметом специального исследования.

На основе сформулированных выше представлений нами была разработана методика диагностики рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива — «История моей жизни» [10].

Далее описывается исследование, целью которого была разработка параметров оценки рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива. Основными задачами исследования стали: 1) разработка метода исследования рефлексии жизненного пути на основе анализа созданных автобиографических нарративов; 2) построение аппарата для формализации критериев оценки нарративов; 3) анализ формализованных нарративов.

Методы и методики исследования: методика «История моей жизни» [10]. Обработка данных осуществлялась с помощью контент-анализа [33]. Статистическая обработка включала вычисление средних и корреляционный анализ в пакете статистических программ STATISTICA 6.0.

Метод

Испытуемые. В исследовании приняли участие 60 человек (мужчины и женщины) в возрасте 20–35 лет (социальные характеристики испытуемых не учитывались).

Методика «История моей жизни» и процедура ее проведения. Экспериментальная ситуация предполагала предъявление серии заданий, ориентирующих испытуемых на рассказ (нарратацию) событий жизни. Как задания использовались «матрицы жизни» — таблицы, заполнение которых предполагало создание испытуемыми различных контекстов изложения конкретных событий жизни.

В качестве таких контекстов мы использовали следующие. 1) Личностный — произвольное выделение событий с точки зрения субъективной значимости; 2) возрастной — выделение значимых событий в соответствии с возрастными этапами; 3) темпоральный — выделение значимых событий в контексте временной перспективы жизни; 4) профессиональный — выделение значимых событий в условиях профессионализации; 5) семейный — события, сопряженные с семейной жизнью; 6) идеальный — события идеальной жизни; 7) вымышленный — события придуманной жизни; 8) фатальный — события, определяющие судьбу человека; 9) традиционный — нормативные события, обязательно присутствующие в жизни каждого человека; 10) уникальный — события, подтверждающие неповторимость индивидуальной жизни самого испытуемого.

Каждый контекст изложения был задан формой таблицы, пример которой представлен ниже (рис.).

Таблица 1. Выделите наиболее значимые события, которые сделали Вас и Вашу жизнь именно тем, что есть			
Название события	Свой возраст на момент события	Ранг события по степени его значимости для жизни в целом (по 5-ти балльной шкале, где 5 — самое значимое)	Опишите событие, его смысл. Опишите все свои воспоминания, касающиеся КАЖДОГО из указанных Вами события: сцены, образы, ощущения, переживания, запахи, звуки, вещи, действия, участники и т. п. Старайтесь быть как можно более конкретным, включайте все, что помните, даже то, что кажется Вам незначительным
1.			
.....			
Закончите формулу жизненного пути, объединяющую все перечисленные Вами события:			
Жизненный путь человека — это			

Рис. Фрагмент методики «История моей жизни»

Инструкция: «Ниже представлены таблицы-«матрицы» событий жизни. Ваша задача — заполнить таблицы, указав наиболее значимые события, соотносимые с одним из контекстов жизни (личностным, возрастным, временным, профессиональным, семейным, идеальным, вымышленным, фатальным, традиционным, уникальным). Для каждого события укажите: а) название события, б) свой возраст на момент свершения события, в) ранг события по степени его значимости для жизни в целом; г) комментарий конкретного эпизода жизни; д) идею, объединяющую события в формулу жизненного пути. Заполните таблицы в соответствии с их названием и указанием информации в соответствующих ячейках. Начните с первой таблицы. В таблицы 2–10 можно включать события, которые Вы отметили в табл. 1, а также добавлять новые события. События в таблицах могут повторяться».

Среднее время заполнения 10 таблиц — 1 час.

В процессе первичной обработки данных по методике контент-анализа нами были выделены в качестве K -переменных понятийные концепты, характеризующие «тему события», «смысл события» и «нарративные фигуры» (использование аллюзий, ссылок на литературные и фольклорные сюжеты, персонажей, мотивы и пр.).

Каждая K -переменная характеризуется набором конкретных языковых репрезентантов (ЯР), совокупность которых образует величину абсолютной частоты встречаемости. Абсолютная K -переменная определялась как совокупность абсолютных частот ее значений, т. е. ЯР. Поскольку в языковой структуре одно и то же понятие может выражаться различными способами, мы определили список значений, или ключевых слов, входящих в каждую K -переменную. Абсолютные величины K -переменных были преобразованы в условные. Необходимость вычисления условной величины K -переменных обусловлена значительной разницей в длине анализируемых текстов — «матриц событий жизни», так как анализируемые тексты неравнозначны по количеству описываемых событий и по объему описаний.

Условная частота для K -переменной — $pr(K)$ — вычислялась по формуле [33]:

$$pr(K) = f(K) : L(t),$$

где $f(K)$ — абсолютная частота K -переменной, а $L(t)$ — длина текста, измеряемая количеством слов.

Полученные частотные тестовые показатели K -переменных были преобразованы в шкальные с помощью алгебраической нормализации тестовой шкалы с использованием параметров средних значений и стандартного отклонения. Это позволило сформировать шкалы нормативности, значимости, осмысленности и нарративности.

Шкала нормативности. Оценка по данной шкале определялась по частоте упоминаний K -переменной «тема события» в однородной группе ис-

пытываемых. В результате первичной обработки абсолютной K -переменной «тема события» был сформирован обобщенный список «событий», ответы («события») из которого были распределены в три списка на основании частоты ответов в группе. Используя присвоенные «событиям» баллы, для каждого испытуемого вычислялся уровень нормативности.

Шкала значимости. Использовалось классическое определение меры вероятности случайных событий в теории вероятностей [25], согласно которому числовое выражение меры объективной возможности появления события равно отношению числа случаев упоминаний события к общему числу единственно возможных и равновероятных. Используя значения частотных тестовых показателей условной K -переменной «тема события», для каждого протокола был составлен список «событий», ответы («события») из которого были распределены в три списка на основании частоты ответов в протоколе (всех событий, упоминаемых в 10 «матрицах» одного протокола). На основании присвоенных «событиям» баллов для каждого испытуемого вычислялся уровень значимости.

Затем, принимая модель стандартизации Е.Р. Торrance [38], мы использовали критерии оценки для шкал нормативности и значимости: минимальная оценка — 0 баллов для событий с частотой 2 % и менее; максимальная оценка — 2 балла для ответов с частотой 5 % и более случаев; 1 баллом оценивались события, встречающиеся в диапазоне $2\% \leq n \leq 5\%$. Показатели осмысленности и нарративности не подвергались стандартизации.

Таким образом, анализ структуры автобиографического нарратива ориентирован на оценку уровней: 1) нормативности — степень выраженности инвариантной структуры автобиографического нарратива, определяемой по шкале нормативности; 2) значимости — степень устойчивости структуры автобиографического нарратива, определяемой по шкале значимости; 3) осмысленности — меры объективации смыслов событий, включенных в автобиографический нарратив, определяемой по условной величине K -переменной «смысл события»; 4) нарративности — меры расширения нарративных значений на события жизни, определяемой по условной величине K -переменной «нарративные фигуры».

Результаты

Предварительный анализ полученных данных показал, что все 60 испытуемых заполнили 10 «матриц», что в совокупности составило 600 таблиц. Каждая из таблиц-«матриц» содержала 5–7 (реже 2–3 или 9–12) событий.

Нами был выявлен средний балл и доверительный интервал для среднего, что позволило выделить уровни развития показателей (табл. 1).

Таблица 1
Уровневая типизация показателей оценки структуры и содержания автобиографического нарратива

Показатели		Уровень	Интервалы
Структура	Нормативность	Высокий	1,44 и выше
		Средний	От 0,8 до 1,44
		Низкий	0,8 и ниже
	Значимость	Высокий	1,1 и выше
		Средний	От 0,75 до 1,1
		Низкий	0,75 и ниже
Содержание	Осмысленность	Высокий	0,7 и выше
		Средний	От 0,3 до 0,7
		Низкий	0,3 и ниже
	Нарративность	Высокий	0,5 и выше
		Средний	От 0,2 до 0,5
		Низкий	0,2 и ниже

Средний балл по шкале нормативности составил 1,12 балла (доверительный интервал – 0,22), что указывает на выраженность инвариантной структуры в автобиографическом нарративе; по шкале значимости – 0,92 (доверительный интервал – 0,18), отражая устойчивость структуры автобиографического нарратива. Среднее значение осмысленности – 0,5 (доверительный интервал – 0,20), нарративности – 0,35 (доверительный интервал – 0,15), что характеризует нарративы как осмысленные, но незначительно нарративизированные. Как показал анализ, лишь в некоторых описаниях событий жизни и интерпретациях испытуемые использовали нарративные фигуры, что свидетельствует о вариативности нарративизации как одной из форм рефлексии жизненного опыта.

Корреляционный анализ показателей нормативности, значимости, осмысленности, нарративности с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена выявил некоторые значимые корреляции.

Таблица 2
Корреляции индексов нормативности, значимости, осмысленности и нарративности

Показатели	Показатели		
	Значимость	Нарративность	Осмысленность
Нормативность	0,18	0,20	0,17
Значимость		-0,23*	0,26*
Нарративность			0,28*

Примечание: * – данные являются статистически значимыми при $p < 0,05$

Данные табл. 2 демонстрируют значимую положительную связь между нарративностью и осмысленностью, что указывает на смыслопорождающий потенциал нарративных конструкций. Отрицательная корреляционная связь нарративности со значимостью свидетельствует о влиянии культурно-обусловленных интерпретационных структур на содержание рефлексии жизненного пути как значимого – повышение субъективной значимости только тех со-

бытий, изложение которых исключает (или минимально допускает) использование нарративных фигур. Положительная корреляционная связь между осмысленностью и значимостью характеризует значимые события как полисмысловые, насыщенные множеством смыслов и значений.

Интерпретируя выделенные факты, мы можем отметить, во-первых, устойчивость жизненного пути, обусловленную установлением нарративной связи, объединением смыслообразующих событий в актах рефлексии. Во-вторых, высокую вариативность интерпретации событий в рефлексии различных контекстов жизни, где лишь некоторые могут быть соотнесены с нарративными моделями.

Далее, для выявления качественного своеобразия рефлексии поверхностного и глубинного слоев все протоколы были разделены на четыре группы: первую группу составили испытуемые с показателем по шкале нормативности $> 0,8$ и показателем по шкале значимости $> 0,75$; вторую группу – испытуемые с низким показателем по шкале нормативности ($< 0,8$) и по шкале значимости $> 0,75$; третью группу – испытуемые с низкими показателями по шкалам нормативности ($< 0,8$) и значимости ($< 0,75$); четвертую группу – испытуемые с низким показателем по шкале значимости ($< 0,75$) и показателем по шкале нормативности $> 0,8$. В табл. 3 представлены средние значения для показателей нормативности и значимости в образованных группах.

Таблица 3
Средние значения значимости и нормативности

Показатели	Средние значения			
	Первая $N = 26$	Вторая $N = 8$	Третья $N = 15$	Четвертая $N = 11$
Нормативность	1,43	0,55	0,62	1,39
Значимость	1,2	1,15	0,53	0,61

Анализируя протоколы испытуемых, мы обнаружили следующие особенности.

Для первой группы с выраженной рефлексией стереотипного набора событий над уникальными характерно осмысление жизненного пути как размеренного, заранее известного. Субъект описывает события в контексте интериоризированной инвариантной структуры автобиографического нарратива. Приспосабливая к нормативной структуре события, автор лишает их специфических, уникальных черт; в итоге жизненный путь существует в сознании настолько, насколько он укладывается в легализованное и стереотипное представление о нем. Данный тип рефлексии отличает прагматическая направленность, связанная со стремлением не только сделать свой жизненный путь предметом собственного осмысления, но и транслировать его содержание в качестве приемлемых моделей жизни, что позволяет определить данный тип как *объяснительный*.

Люди, использующие второй и третий типы рефлексии, конструируют уникальную историю изменений, акцентируя индивидуальные поворотные

пункты жизни. В этом контексте рефлексия предельно сужает объяснение произошедшего — существенным моментом становится неповторимость ситуации жизни; стремясь уловить уникальность, неповторимость своей жизни, субъект осуществляет поиск присущих только ему событий. Различие между рефлексией у испытуемых второй и третьей групп связано со значимостью событий. Рефлексия, характерная для второй группы, ориентирована на оценку уникальных событий как значимых, важных; в результате структура автобиографического нарратива отличается не только аномальностью, но и устойчивостью. Рефлексия жизненного пути здесь развивается как преобразование инвариантной структуры автобиографического нарратива на основе открытия новых знаний упорядочивания событий, реализации собственной, оригинальной позиции личности, ее самостоятельной сущности в условиях созидания собственной жизни. Это позволяет определить данный тип рефлексии как *жизнетворческий*.

В отличие от предыдущего типа рефлексия, характерная для испытуемых третьей группы, ориентирована на понимание уникальных событий как малозначимых. Субъект пытается схватить одновременно различные фрагменты жизни, ничем не ограничивая их; жизненный опыт остается необобщаемым, осмысливается фрагментарно и представляет собой мозаику ассоциативно связанных элементов — событий. В попытке уловить всю многоаспектность жизни он теряет способность увидеть за отдельным, частным и раздробленным общее, выходящее за пределы каждой отдельной частности. На этом основании мы определили данный тип рефлексии как *ситуационный*.

Рефлексия испытуемых четвертой группы направлена преимущественно на нормативные события. Однако, в отличие от испытуемых первой группы, в четвертой группе испытуемых события, включенные в автобиографический нарратив, оцениваются как малозначимые. Данные результаты могут свидетельствовать, что люди, использующие этот тип рефлексии, отчужденно относятся к своему жизненному пути, растождествляя Я-субъективное и Я-нарративное; жизненный путь осознается ими как «внешний», независимый от самого субъекта, а события — как неважные для смысло-

вых структур личности. Мы обозначили данный тип рефлексии как *формализованный*.

Интерпретируя в контексте описанной ранее «двухслойной модели» рефлексии выявленные в эмпирическом исследовании типы рефлексии жизненного пути, можно соотнести их следующим образом: *жизнетворческий* тип — с рефлексией глубинного слоя, а другие три типа — с рефлексией поверхностного слоя. Очевидно, что «поверхностная» рефлексия представляется более дифференцированной, образованной разноуровневыми типами рефлексии, сопряженными с различными механизмами осмысления жизненного опыта (интериоризация, эксцизирование, растождествление), изучение которых составляет ближайшую задачу исследования.

Выводы

1. Рефлексия жизненного пути рассматривается нами как процесс исследования и преобразования жизненного пути на основе открытия новых знаний и способов его осуществления.

2. Основанием исследования функционального механизма ее развития в контексте культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского выступает тезис об «инструментальности» психической жизни человека. В соответствии с данным тезисом мы рассматриваем автобиографический нарратив как интериоризованную знаковую структуру, используемую субъектом в рефлексии жизненного пути.

3. Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива осуществлено с помощью представленной в работе авторской психодиагностической методики «История моей жизни» и предполагало оценку показателей нормативности, значимости, осмысленности и нарративности событий, составляющих содержание автобиографического нарратива.

4. В результате исследования было выявлено качественное своеобразие типов рефлексии жизненного пути, выраженное в структурных и содержательных характеристиках автобиографического нарратива. Наиболее значимые отличия обнаружены в характере связи между показателями нормативности и значимости событий жизни.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. М., 1983.
2. Анянцев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
3. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. 2009. № 3.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2004.

5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.
8. Знаков В.В. Самопонимание как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5.

10. Клементьева М.В. Психологические ресурсы жизненного пути: структура, содержание, методика исследования. КГ, 2012.
11. Ключко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1991.
12. Кулоткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979.
13. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011.
14. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998.
15. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем // Развитие личности. 2001. № 1.
16. Низовских Н.А. Человек как авто самого себя: психо-семантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М., 2007.
17. Петровский В.А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // «Психология» (Журн. Высш. шк. экономики). 2008. № 1.
18. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.
19. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е. Лепского. М., 2009.
20. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа) // «Психология» (Журн. Высш. шк. экономики). 2010. № 2.
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
22. Сакутина Т.М. История жизни: метапсихологический план исследования // Рекурсивное и дискурсивное в структуре смыслообразования. М., 2004.
23. Сапогова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
24. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
25. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2003.
26. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.
27. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативно-го кризиса перехода к взрослости. Челябинск, 2007.
28. Старовойтенко Е.Б. Отношения личности: Философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4.
29. Степанов С.Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 2006.
30. Ферро А. Психоанализ: создание историй. М., 2007.
31. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
32. Фридман Дж., Колбс Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия. М., 2001.
33. Шалак В.И. Контент-анализ. Приложения в области политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. М., 2004.
34. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
35. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М., 2005.
36. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.
37. Bruner J.S. Life as narrative // Social Research. 1987. № 54 (1).
38. Millar G.W. Millar G.W., Torrance E.P. The Torrance Kids at Mid-Life: Selected Case Studies of Creative Behavior. Westport, 2001.
39. Farber B.A. Psychological mindedness: Can there be too much of a good thing? // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 1989. № 26 (2).
40. Fenigstein A. Self-consciousness and its relation to psychological mindedness // W.E. Piper, M. McCallum (eds.). Psychological mindedness: A contemporary understanding. Mahwah, N. J., US, 1997.

Reflecting on Life through Autobiographical Narrative: Exploring the Perspectives

M. V. Klementyeva

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Tula State University

The paper addresses the issue of reflecting on life from the cultural-historical perspective, focusing in particular on the use of sign systems in creating an autobiographical narrative. An empirical research was carried out on a sample of 60 subjects aged 20–35 years using a technique called 'The History of My Life' developed by the author. The paper gives a detailed description of how to use this technique and to evaluate the obtained data. Most importantly this technique enables to explore one's use of sign and symbolic structures (narratives) in reflection. Applying this new technique implies evaluating the normativeness and significance of the events underlying the types of life reflection.

Keywords: reflection, life, autobiographical narrative, event, content-analysis.

References

1. *Alekseev N.G.* Ispol'zovanie psihologicheskikh modelei myshleniya v izuchenii i diagnostike shahmatnogo tvorchestva // Issledovanie problem psihologii tvorchestva / Pod red. Ya.A. Ponomareva. M., 1983.
2. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001.
3. *Anikina V.G.* Refleksivnyi trening kak sredstvo razresheniya konfliktnykh situatsii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 3.
4. *Vygotskii L.S.* Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 2004.
5. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya / Pod red. D.B. El'konina. M., 1984.
6. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
7. *Zinchenko V.P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psihologii. M., 1997.
8. *Znakov V.V.* Samoponimanie kak kognitivnaya i ekzistencial'naya problema // Psihologicheskii zhurnal. 2005. T. 26. № 1.
9. *Karpov A.V.* Refleksivnost' kak psihicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 5.
10. *Klement'eva M.V.* Psihologicheskie resursy zhiznennogo puti: struktura, sodержanie, metodika issledovaniya. KG, 2012.
11. *Klochko V.E.* Initsiatsiya myslitel'noi deyatel'nosti: Avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 1991.
12. *Kulyutkin Yu.N.* Refleksivnaya regulyatsiya myslitel'nykh deystvii // Psihologicheskie issledovaniya intellektual'noi deyatel'nosti. M., 1979.
13. *Leont'eva D.A., Averina A.Zh.* Refleksivnost' kak sostavlyayushaya lichnostnogo potentsiala // Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / Pod red. D.A. Leont'eva. M., 2011.
14. *Lotman Yu.M.* Struktura hudozhestvennogo teksta // Lotman Yu.M. Ob iskusstve. SPb., 1998.
15. *Mirmanova M.* Refleksiya kak mehanizm razvitiya samoorganizuyushih sistem // Razvitie lichnosti. 2001. № 1.
16. *Nizovskikh N.A.* Chelovek kak avto samogo sebya: psihosemanticheskoe issledovanie zhiznennykh principov v strukture samorazvivayushchey lichnosti. M., 2007.
17. *Petrovskii V.A.* Sostoyatel'nost' i refleksiya: model' chetyreh resursov // Psihologiya (Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki). 2008. № 1.
18. Psihologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problema teorii i istorii / Pod red. A.V. Brushlinskogo. M., 1997.
19. Refleksivnyi podhod: ot metodologii k praktike / Pod red. V.E. Lep'skogo. M., 2009.
20. *Rossohin A.V.* Psihologiya refleksii izmenennykh sostoyanii soznaniya (na materiale psihoanaliza) // Psihologiya (Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki). 2010. № 2.
21. *Rubinshtein S.L.* Chelovek i mir. M., 1997.
22. *Sakutina T.M.* Istoriya zhizni: metapsihologicheskii plan issledovaniya // Rekursivnoe i diskursivnoe v strukture smysloobrazovaniya. M., 2004.
23. *Sapogova E.E.* Avtobiograficheskii narrativ v kontekste kul'turno-istoricheskoi psihologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
24. *Sapogova E.E.* Sobytie v strukture biograficheskogo teksta // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.
25. *Sidorenko E.V.* Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii. SPb., 2003.
26. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Osnovy psihologicheskoi antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze. M., 2000.
27. *Soldatova E.L.* Struktura i dinamika normativnogo krizisa perehoda k vzroslosti. Chelyabinsk, 2007.
28. *Starovoitenko E.B.* Otnosheniya lichnosti: Filosofsko-psihologicheskie i refleksivnye modeli // Mir psihologii. 2006. № 4.
29. *Stepanov S.Yu.* Psihologiya tvorchestva i refleksii v sovremennykh social'nykh praktikakh // Psihologiya tvorchestva: Shkola Ya.A. Ponomareva / Pod red. D.V. Ushakova. M., 2006.
30. *Ferro A.* Psihoanaliz: sozdanie istorii. M., 2007.
31. *Frankl V.* Chelovek v poiskakh smysla. M., 1990.
32. *Fridman Dzh., Kombs Dzh.* Konstruirovaniye inyh real'nostei: istorii i rasskazy kak terapiya. M., 2001.
33. *Shalak V.I.* Kontent-analiz. Prilozheniya v oblasti: politologii, psihologii, sociologii, kul'turologii, ekonomiki, reklamy. M., 2004.
34. *Chesnokova I.I.* Problema samosoznaniya v psihologii. M., 1977.
35. *Eko U.* Rol' chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta. M., 2005.
36. *Yudin E.G.* Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M., 1997.
37. *Bruner J.S.* Life as narrative // Social Research. 1987. № 54 (1).
38. *Millar G.W., Millar G.W., Torrance E.P.* The Torrance Kids at Mid-Life: Selected Case Studies of Creative Behavior. Westport, 2001.
39. *Farber B.A.* Psychological mindedness: Can there be too much of a good thing? // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 1989. № 26 (2).
40. *Fenigstein A.* Self-consciousness and its relation to psychological mindedness // W.E. Piper, M. McCallum (eds.). Psychological mindedness: A contemporary understanding. Mahwah, N. J., US, 1997.

Языковые и возрастные аспекты категориального восприятия цвета¹

О.А. Гончаров

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии
Сыктывкарского государственного университета

Н.Н. Князев

студент института социальных технологий Сыктывкарского государственного университета

Статья продолжает серию исследований, рассматривающих проблему языковой детерминации цветовосприятия. Основное внимание уделено возрастным изменениям межкатегориального и внутрикатегориального различия цветов. С помощью компьютерного варианта методики зрительного поиска проведено сравнительное исследование русских и коми детей, в котором одновременно анализировалось влияние четырех факторов: родного языка, возраста, цвета и положения целевого стимула. В связи с особенностями цветообозначений в разных языках одна и та же задача представляла для русскоязычных детей межкатегориальное различие цветов, а для комиязычных — внутрикатегориальное. Межкатегориальное различие благодаря вербальному кодированию цвета требует меньше времени по сравнению с внутрикатегориальным. Результаты подтвердили предположение о влиянии родного языка на особенности цветоразличения, что является одним из аспектов гипотезы лингвистической относительности Сепира—Уорфа. Влияние лингвистических механизмов на особенности восприятия и различения цветов в онтогенезе усиливается.

Ключевые слова: гипотеза лингвистической относительности, зрительный поиск, межкатегориальное и внутрикатегориальное различие цветов, функциональная асимметрия мозга.

Введение в проблему

В настоящее время мы проводим серию исследований, посвященных *лингвистической детерминации* восприятия цвета. Эта довольно старая по научным меркам проблема рассматривается главным образом сквозь призму *гипотезы лингвистической относительности*. Данная гипотеза была сформулирована американскими лингвистами Сепиром и Уорфом и гласит, что особенности структуры каждого конкретного языка (лексические, синтаксические или семантические) определенным образом организуют мышление человека, что, в свою очередь, отражается на концептуальном и чувственном познании внешней действительности [5]. Мягкий вариант лингвистической относительности предполагает, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают и постигают мир [3; 9]. Более жесткий вариант, именуемый *лингвистическим детерминизмом*, утверждает, что между языковыми системами и познавательными процессами существует однонаправленная причинно-следственная связь. За долгую историю гипотезы Сепира—Уорфа была проведена масса лингвистических, антропологических и психологических исследований, но они так и не предоставили

убедительных эмпирических данных, подтверждающих или опровергающих данную гипотезу. Общий обзор проблемы лингвистической относительности не входит в задачи данной статьи, поскольку его трудно найти в ряде других работ [2—4].

В психологии излюбленной областью проверки гипотезы лингвистической относительности на протяжении полувека остаются процессы восприятия и классификации цветов. Разложение солнечного света представляет собой непрерывный спектр цветовых изменений, но в каждом языке этот спектр кодируется дискретно названиями конкретных цветов. В отличие от многих других объектов кросс-культурных исследований, процессы различения и классификации цветов легко поддаются объективному контролю — к определенному названию всегда можно подобрать эталонный образец цвета, а точность и скорость различения близких цветовых оттенков можно измерить количественно. Результаты серии ранних исследований, выявивших детерминированные языком различия в восприятии и запоминании цветов [1; 3; 8], подверглись серьезной критике в конце 1960-х гг. в теории фокальных цветов Берлина—Кея [6; 14]. Согласно ей для каждого цветового интервала имеется один общепринятый наиболее близкий эталон цвета,

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 11-06-00178-а.

называемый фокальным. Несмотря на существенные различия в вербальной дискретизации цветовых интервалов в разных языках, люди в задачах на классификацию и запоминание склонны выделять одни и те же фокальные цвета. В результате было сформулировано положение об универсализме обработки цветовой информации на основе общих нейрофизиологических механизмов зрительной системы, не зависящих от особенностей языка и культуры [6], и это затормозило кросс-культурные исследования цветовосприятия почти на 30 лет.

Новый импульс в изучении лингвистических аспектов цветовосприятия был дан в нашем веке в связи с развитием компьютерных технологий и разработкой новых экспериментальных процедур, в которых возможен строгий хронометрический анализ и количественная регистрация данных на различных этапах перцептивной и когнитивной обработки информации. Первое серьезное подтверждение гипотезы Сепира—Уорфа было получено в 2006 г. в эксперименте Джилберт с соавторами [13]. Процедура данного эксперимента предполагает предъявление на экране монитора 12 цветных квадратов, расположенных по кругу (рис. 1, А, см. цветную вкладку). Один из квадратов (целевой стимул) по цвету немного отличается от 11 остальных (дистракторы). Испытуемому нужно как можно быстрее указать, в какой половине экрана (правой или левой) появлялся целевой стимул. Дистракторы и целевой стимул могли представлять собой два оттенка одного цвета (*задача внутрикатегориального различения*) или два разных цвета (*задача межкатегориального различения*). На рисунке 1, Б примером первой задачи является поиск зеленого квадрата среди зеленых квадратов другого оттенка (стимулы из пары АВ), а примером второй — поиск синего квадрата среди зеленых (стимулы из пары ВС). Более быстрое выполнение межкатегориальной задачи по сравнению с внутрикатегориальной при прочих равных условиях свидетельствует о том, что именно языковые обозначения детерминируют скорость различения цветов. В эксперименте также контролировалось условие предъявления целевого стимула в правой и левой частях экрана (или полуполях зрения).

Результаты показали, что время реакции на межкатегориальные различия в цветах (ВС) меньше, чем на внутрикатегориальные различия (АВ и CD) только в том случае, когда целевой стимул предъявлялся в правое полуполе зрения, а в левом различия меж- и внутрикатегориальных ответов оказались несущественными. Авторы объяснили это тем, что информация из правого поля зрения преимущественно поступает в левое речевое полушарие мозга, которое в большей степени связано с лингвистическим категориальным анализом цветов.

В последующих работах те же авторы уточнили границы и закономерности влияния лингвистической категоризации на цветовосприятие [10]. В частности, аналогичные результаты были получены в другом диапазоне цветового спектра (сине-фиолетовом) и на другом стимульном материале. Было так-

же установлено, что уорфианский эффект имеет место не только в правом, но и в левом поле зрения, хотя и в меньшей степени. Авторы объяснили этот факт тем, что обработанная в левом полушарии мозга информация о лингвистическом кодировании цветов спустя какое-то время передается в правое полушарие по комиссуральным нервным волокнам [10]. Аналогичные по процедуре исследования с применением функциональной магнито-резонансной томографии выявили в левом полушарии мозга участки, специфически связанные с лингвистической обработкой цветовой информации. К ним относятся нижнетеменная доля (поле 40 по классификации Бродмана) и задняя часть верхней височной извилины (поле 22) [17; 18].

Другим интересным аспектом данной проблемы являются возрастные закономерности лингвистической детерминации цветовосприятия. Вполне логичным выглядит предположение, что уорфианский эффект начинает сказываться в определенном возрасте в силу развития языка и дифференциации лингвистических форм. Тем не менее получены данные, что категориальные цветовые эффекты могут носить прелингвистический характер, т. е. наблюдаться до становления языка. При этом локализация областей мозга, связанных с обработкой категориальной информации о цвете у детей и взрослых, может существенно различаться. Уже довольно давно получены интересные данные, свидетельствующие о ранней прелингвистической природе универсальной категоризации цветов. С помощью метода привыкания установлено, что 4-месячные младенцы так же, как взрослые, делят цветовой спектр на четыре основных цвета: красный, желтый, зеленый и синий [7]. Например, если младенцу сначала показали один оттенок синего цвета с длиной волны 480 нм, то в дальнейшем он больше внимания уделил зеленому цвету (510 нм), а не другому оттенку синего цвета (450 нм). Привыкание распространяется на оттенки внутри синего цвета, а зеленый цвет, несмотря на равную спектральную удаленность, воспринимается как новый стимул.

В эксперименте Франклин с соавторами [12] исследовалась скорость внутри- и межкатегориального различения цветов у взрослых испытуемых и у 4–6-месячных младенцев по схеме, близкой к эксперименту Джилберт [13]. Младенцы не могли дать мануального ответа, в какой половине зрительного поля появлялся целевой стимул, вместо этого фиксировалось время поворота глаз в сторону стимула. Время реакции и у взрослых и у младенцев было меньше в том случае, когда целевой стимул и дистракторы относились к разным цветовым категориям. Однако, в отличие от взрослых, у младенцев межкатегориальное цветовое различение протекало быстрее внутрикатегориального, только когда целевой стимул предъявлялся в левое полуполе зрения, т. е. в правое полушарие. Авторы пришли к выводу о существовании некой врожденной прелингвистической способности к категоризации цветов, которая функциони-

рует на основе правополушарных мозговых механизмов. С возрастом усиливается роль левополушарных вербальных процессов, и ведущая роль в обработке категориальной информации о цвете плавно перетекает из правого в левое полушарие [11; 12]. На этот вывод следует обратить внимание, поскольку в дальнейшем он будет иметь значение для интерпретации результатов нашего эксперимента.

В области кросс-культурных исследований серьезное подтверждение языкового влияния на цветовосприятие получено в эксперименте Уинавера и соавторов [19]. Они обратили внимание, что в русском языке существует обязательное деление синего цветового диапазона на два оттенка (голубой и синий), чего не наблюдается в подавляющем большинстве языков мира. Конечно, представители других народов могут произвести аналогичное деление, но это происходит в довольно редких случаях, когда нужно конкретизировать определенный оттенок и для этого приходится использовать дополнительные определения (например, в английском языке голубому цвету будет соответствовать «light blue», а синему — «dark blue»). Авторы предположили, что у русскоязычных испытуемых различение голубого и синего будет иметь межкатегориальную основу, а у англоязычных различение идентичных оттенков — внутрикатегориальную. В эксперименте участвовали русскоязычные эмигранты, проживающие на территории США, и урожденные англоязычные американцы. Процедура эксперимента состояла в предъявлении трех квадратов (рис. 2, А, см. цветную вкладку). Верхний квадрат выступал в качестве эталона, цвет одного из двух нижних квадратов был идентичен верхнему, а цвет другого отличался. Испытуемому нужно было как можно быстрее указать, какой из нижних квадратов (левый или правый) такого же цвета, как и верхний. Цвета квадратов подбирались из 20 оттенков сине-голубого спектра (рис. 2, Б). В двух группах испытуемых граница цветов практически не различалась и в среднем проходила между 8-м и 9-м образцами на рис. 2, Б. Соответственно в основной серии цвета двух нижних квадратов могли попадать в одну цветовую категорию (оба синих) или в разные (синий и голубой).

Результаты эксперимента показали значимое превосходство в скорости межкатегориальных ответов над внутрикатегориальными только у русскоязычных испытуемых. Другими словами, американцы проводили различение двух оттенков синего или синего и голубого цветов примерно с одинаковой скоростью, а русские различали синий и голубой гораздо быстрее, чем два оттенка синего или два оттенка голубого цвета. Таким образом, результаты данного эксперимента демонстрируют лингвистическое влияние на цветовосприятие, что в целом является аргументом в пользу гипотезы Сепира—Уорфа. Тем не менее эти результаты были оспорены в ряде исследований, в которых сравнивались процессы цветоразличения у англоязычных и корейских испытуемых [15; 16].

В 2010 г. мы провели кросс-культурное исследование [2], в котором постарались учесть разработки вышеописанных экспериментов. По аналогии с работой Уинавера с соавторами [19] в исследовании приняли участие две выборки (русские и коми), для одной из которых определенная задача представляет собой межкатегориальное различение цветов, а для другой — внутрикатегориальное. В отличие от русского, в коми языке весь сине-голубой диапазон обозначается одним словом («лӧз»). Как и в английском, в коми языке можно выделить светло-синий («кельыдлӧз») и темно-синий («пемыдлӧз») оттенки, но обычно это применяется в довольно редких случаях, когда нужно конкретизировать определенный оттенок. Сама процедура эксперимента была построена на процедуре быстрого зрительного поиска по аналогии с работой Джилберт [13] с некоторыми модификациями. На черном фоне экрана появлялись 12 квадратов, расположенных по кругу. 11 квадратов-дистракторов были голубого цвета. Целевой стимул-квадрат в разных пробах случайным образом появлялся в любой из 12 позиций и мог быть либо зеленого, либо синего цвета. В русском и в коми языках зеленый и голубой цвета обозначаются разными словами, следовательно, для обеих групп поиск зеленого квадрата среди голубых представлял задачу межкатегориального различения. Задача поиска синего квадрата среди голубых для русских испытуемых является также межкатегориальной, а для коми — внутрикатегориальной.

Результаты показали, что в задании на поиск зеленого квадрата среди голубых не наблюдалось различий по среднему времени реакции между двумя группами, зато поиск синего квадрата среди голубых вызвал у комиязычных испытуемых значимо большие трудности, чем у русских. Таким образом, было подтверждено влияние специфики вербального кодирования цветовых интервалов в разных языках на скорость различения цветов.

Кроме этого, мы проанализировали время реакции при предъявлении целевого стимула в левой и правой частях экрана. В эксперименте Джилберт с соавторами выявилось доминирование левого полушария мозга в обработке вербальной цветовой информации [13]. В нашем исследовании время поиска межкатегориальных и внутрикатегориальных цветовых различий не зависело от появления стимула в левой или правой частях экрана. Этот результат был с осторожностью проинтерпретирован с позиции возрастных изменений в функциональной асимметрии мозга. В отличие от описанной работы, мы проводили исследование на детях школьного возраста, и, возможно, отсутствие межполушарных различий объясняется онтогенетическим переходом обработки категориальной цветовой информации из правого в левое полушарие [11; 12].

Задачи и гипотезы исследования

Сейчас мы решили продолжить данное направление исследований, в котором помимо уточнения ра-

нее полученных данных была поставлена новая главная задача — *проанализировать возрастные изменения влияния языкового фактора на различение цветов*. В новом исследовании кроме фактора родного языка (русский и коми) контролировался возрастной (младший и старший школьный возраст). Для комиязычных детей возрастные изменения языкового кодирования цветов тесно связаны с усвоением второго языка (русского). В современных условиях, которые сложились в Республике Коми, дети в сельской местности преимущественно начинают говорить на родном языке, но с годами они все активнее используют русский язык. Часто к старшему школьному возрасту родной язык оттесняется на второй план, и ребенок даже думать начинает на русском языке. Можно предположить, что по мере усвоения русского языка комиязычные дети постепенно переходят ко все более дифференцированному кодированию цветов.

В связи с этим по рассматриваемой проблеме можно выдвинуть две альтернативные гипотезы. Первая гипотеза основана на возрастном усилении использования русских названий цветов. Старшие дети с большей легкостью могут кодировать различные оттенки с помощью «иноязычных слов» (синий и голубой) по сравнению с младшими детьми. Соответственно, в младшей группе коми детей поиск синего квадрата на фоне голубых в большей степени отражает задачу внутрикатегориального различения, а в старшей — задачу межкатегориального различения. Логично предположить, что *различия по времени реакции русских и коми детей с возрастом должны уменьшаться*.

Другая гипотеза предполагает, что с возрастом в целом усиливается языковая детерминация восприятия и различения цветов независимо от специфики усвоения второго языка. Представьте ситуацию, в которой коми дети вообще бы не знали второго языка или иноязычных способов кодирования цветов. С возрастом усиливаются возможности лингвистического кодирования цветов, соответственно, старшие дети (и русские, и коми) легче выполняют задачу межкатегориального поиска по сравнению с младшими, а на внутрикатегориальный поиск возраст не оказывает существенного влияния. Для русского языка поиск и зеленого и синего квадрата среди голубых представляет задачи межкатегориального различения, следовательно, с возрастом выполнение обеих задач должно улучшаться примерно в равной степени. Для коми языка поиск синего квадрата среди голубых отражает внутрикатегориальное различение, менее подверженное возрастным изменениям. В связи с этим можно ожидать, что с *возрастом различия в ответах русскоязычных и комиязычных детей будут усиливаться*. Основная задача данного исследования состоит в выявлении того, какая из этих двух альтернативных гипотез окажется верной.

Мы также решили уточнить, какое влияние стороны предъявления целевого стимула оказывает на результаты. Преимущество правой половины зри-

тельного поля в скорости обработки информации о межкатегориальных цветовых различиях указывает на то, что за вербальное кодирование цветов главным образом отвечает левое полушарие мозга [13]. В прошлом исследовании мы не выявили различий в обработке межкатегориальной и внутрикатегориальной цветовой информации разными полушариями [2]. Возможно, влияние на результаты оказали онтогенетические изменения в функциональной асимметрии полушарий. Как было написано выше, имеются данные о врожденной прелингвистической способности к категоризации цветов на основе правополушарных механизмов. С возрастом усиливается роль левополушарных вербальных процессов, и ведущая роль в обработке категориальной информации о цвете переходит к левому полушарию [11; 12]. Возможно, у детей в нашей выборке процесс миграции функций еще не завершен, и, следовательно, различия в право- и левостороннем предъявлении целевых стимулов оказались несущественными. Поэтому в настоящем исследовании мы отдельно проанализировали изменения в результатах детей от младшего к старшему школьному возрасту при предъявлении стимулов в левой и правой частях экрана.

Метод

Характеристика испытуемых. Исследование проводилось на территории Усть-Куломского района Республики Коми в 2011 г. Всего были обследованы 97 детей (46 мальчиков и 51 девочка), из которых у 54 родным является русский язык, а у 43 детей — коми. Испытуемые были представлены двумя возрастными группами: младший и старший школьный возраст. В первую возрастную группу вошли 42 учащихся I—III классов в возрасте от 6 до 10 лет (средний возраст 8 лет). У 15 детей ведущим является коми язык, остальные 27 — русскоязычные дети. Вторую группу составили 55 учащихся VIII—XI классов в возрасте 15—18 лет (средний возраст 16,5 лет). Из них у 27 родным являлся русский язык, а у 28 — коми. Соотношение полов в обеих возрастных группах было примерно одинаковым. Все дети проживали в сельской местности в одинаковых экологических условиях. Таким образом, по параметрам пола, образования и условий проживания выборку можно считать относительно гомогенной. Обследование детей проводилось в первой половине дня в кабинете школьного психолога.

Методика. Процедура исследования разработана на основе вышеописанных техник, использованных в работах Джилберт и Уинавера с некоторыми модификациями [13; 19]. Специально для данного эксперимента была разработана новая компьютерная программа, которая предоставляет более широкие возможности варьирования стимульным материалом, регистрации и обработки результатов. Стимульный материал предъявлялся на жидкокристаллическом мониторе (LCD) с диагональю 15". Во всех испытани-

ях на сером фоне предъявлялись 12 квадратов (размером 2,5 × 2,5 см), расположенных по кругу с радиусом 6 см. Из них 11 квадратов выступали в роли дистракторов и были окрашены в голубой цвет. Двенадцатый квадрат являлся целевым стимулом, его положение менялось в случайном порядке, а цвет был либо зеленым, либо синим. Расположение стимульного материала на экране можно увидеть на рис. 3 (см. цветную вкладку).

Яркость монитора оставалась максимальной. Цвет стимулов подбирался в соответствии с классификацией RGB (red-green-blue). Каждый из использованных цветов по трем цветовым компонентам имел следующие значения: зеленый (R = 0, G = 255, B = 0), синий (R = 0, G = 0, B = 255), голубой (R = 0, G = 255, B = 255). Ни у одного испытуемого не возникло сомнений в правильной идентификации данных цветов.

Во время испытаний испытуемый располагался перед монитором на расстоянии примерно 50 см. Предлагалась следующая инструкция. «Сейчас на экране появится 12 квадратов, расположенных по кругу. Один из квадратов по цвету отличается от остальных. Если отличающийся квадрат находится в правой половине круга, нажмите клавишу курсора «Вправо». Если отличающийся квадрат находится в левой половине круга, нажмите клавишу курсора «Влево»».

Каждый испытуемый выполнял всего 40 проб, из которых в одной половине проб целевой стимул был зеленым, а в другой – синим. Также в 20 пробах стимул располагался слева и в 20 – справа от центра экрана. Порядок предъявления стимулов был полностью рандомизирован. Регистрировалось время реакции, т. е. интервал между появлением стимулов на экране и нажатием соответствующей клавиши. В обработку шел результат, усредненный по 20 пробам при каждом экс-

периментальном условии. При анализе фактора положения стимула отдельно усреднялись результаты по 10 пробам появления стимула в левой части экрана и по 10 пробам – в правой. Из обработки исключались все пробы, в которых давались ошибочные ответы, а также пробы, в которых время реакции превышало 2 сек. На выполнение всей экспериментальной серии испытуемые тратили не более 5 мин.

Результаты

Обработка данных проводилась методом многофакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями в программе «Statistica 6.0». Одновременно было подвергнуто анализу влияние четырех факторов, среди которых два фактора были межгрупповыми и два внутригрупповыми: 1) родной язык (русский-коми), 2) возрастная группа (младшая-старшая), 3) цвет целевого стимула (зеленый-синий) и 4) положение стимула в поле зрения (слева-справа). Общие результаты обработки представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, из четырех отдельных факторов три оказывают статистически значимое влияние на время реакции испытуемых: язык, возраст и цвет. Однако эти результаты не представляют большого интереса для целей данного исследования. Дети старшего школьного возраста значительно быстрее реагируют на цветовые стимулы по сравнению с детьми младшего школьного возраста при всех условиях ($p < 0,001$), и это вполне объяснимо с физиологической точки зрения за счет созревания нервных связей. Что касается родного языка, то русские дети давали более быстрые ответы по сравнению с коми ($p = 0,033$), что, возможно, объясняется опытом обращения с компьютерной техникой. То же самое

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа по четырем исследуемым факторам (полужирным шрифтом выделены статистически значимые результаты)

Факторы	Степени свободы	Средне-квадратичное	F	p
Язык	1	0,89	4,70	0,033
Возраст	1	31,23	165,92	0,001
Язык × Возраст	1	0,004	0,02	0,881
Знаменатель	92	0,19		
Цвет	1	0,38	11,53	0,001
Цвет × Язык	1	0,04	1,33	0,253
Цвет × Возраст	1	0,59	17,86	0,001
Цвет × Язык × Возраст	1	0,16	4,69	0,033
Знаменатель	92	0,03		
Положение ×	1	0,02	1,13	0,290
Положение × Язык	1	0,01	0,44	0,510
Положение × Возраст	1	0,02	1,16	0,284
Положение × Язык × Возраст	1	0,01	1,03	0,312
Знаменатель	92	0,01		
Цвет × Положение	1	0,03	2,27	0,135
Цвет × Положение × Язык	1	0,02	1,87	0,174
Цвет × Положение × Возраст	1	0,004	0,39	0,533
Цвет × Положение × Язык × Возраст	1	0,01	0,78	0,381
Знаменатель	92	0,01		

можно сказать и о факторе цвета: все испытуемые значимо быстрее различали зеленый квадрат на фоне голубых по сравнению с синим квадратом ($p = 0,001$). Более интересно исследовать влияние родного языка в зависимости от возраста испытуемых и цвета целевого стимула, чему и будет посвящен дальнейший анализ.

Фактор положения целевого стимула не оказывает значимого влияния ни сам по себе, ни при взаимодействии с остальными анализируемыми факторами. Время реакции испытуемых не различается при предъявлении стимула в правой или левой частях экрана независимо от родного языка, возраста испытуемых, а также цвета целевого стимула. В связи с этим в дальнейшем анализе данный фактор рассматриваться не будет.

Из всех результатов главной задачи исследования в наибольшей степени соответствует трехфакторное взаимодействие: цвет \times язык \times возраст. Влияние этого взаимодействия на время реакции оказалось статистически значимым ($F(1; 92) = 4,69; p = 0,033$). Средние результаты времени реакции при трех экспериментальных условиях представлены в табл. 2. В более наглядной форме эти результаты отражены графиком трехфакторного взаимодействия на рис. 4.

Таблица 2

Среднее время реакции в зависимости от трех экспериментальных условий: родного языка, возраста детей и цвета целевого стимула

№ п/п	Родной язык	Возраст детей	Цвет стимула	Среднее ВР (с)	Стандарт. ошибка	N
1	Русский	Младший	Зеленый	1,26	0,06	27
2	Русский	Младший	Синий	1,26	0,07	27
3	Русский	Старший	Зеленый	0,62	0,06	27
4	Русский	Старший	Синий	0,70	0,07	27
5	Коми	Младший	Зеленый	1,37	0,08	14
6	Коми	Младший	Синий	1,33	0,09	14
7	Коми	Старший	Зеленый	0,66	0,06	28
8	Коми	Старший	Синий	0,87	0,07	28

Как видно на рис. 4, обе линии на левом графике расположены выше, чем на правом. Это указывает на то, что среднее время реакции в младшей группе больше, чем в старшей. Все четыре линии восходят от левой к правой части обоих графиков, что свидетельствует о более быстром различении цветов в группе русскоязычных детей по сравнению с комиязычными. Если сопоставить положение зеленых и синих линий на двух графиках, можно заметить, что синяя линия располагается несколько выше зеленой — испытуемые осуществляют поиск зеленого квадрата среди голубых быстрее по сравнению с поиском синего. Таким образом, на рис. 4 в наглядной форме показано ранее отмеченное влияние на время реакции трех отдельных факторов: возраста, языка и цвета стимулов.

Теперь сопоставим положение зеленой и синей линий на левом и правом графике, выражающее взаимодействие факторов возраста и цвета. В младшей

группе детей положение линий почти совпадает, а в старшей группе они заметно разнесены по высоте. Взаимодействие факторов возраста и цвета оказалось статистически значимым ($F(1; 92) = 17,86; p = 0,0001$). Исходя из этого, можно сделать вывод, что с возрастом в обеих языковых группах увеличивается разница между временем поиска зеленого и синего квадрата.

Далее выясним, какая из языковых групп оказывает большее влияние на возрастные изменения в поиске зеленого и синего квадратов. Таким образом, мы подходим к анализу главной задачи исследования. Как видно на левом графике рис. 4, у детей младшего возраста почти нет различий между русскими и коми в поиске зеленого и синего квадратов. Комиязычные дети находят синий квадрат даже быстрее зеленого, хотя это различие не значимо. Двухфакторный дисперсионный анализ, проведенный отдельно по младшим группам, не выявил значимого взаимодействия факторов родного языка и цвета ($F(1; 39) = 0,38; p = 0,543$).

Совсем иная картина наблюдается у детей старшего школьного возраста на правом графике рис. 4. И русские и коми тратят на поиск синего квадрата больше времени, чем на зеленый, но в коми группе эти различия выражены сильнее. Двухфакторный анализ, проведенный отдельно по старшим группам, выявил значимое взаимодействие факторов языка и цвета ($F(1; 53) = 7,64; p = 0,008$). Подытожить эти результаты можно ранее отмеченными результатами трехфакторного взаимодействия возраст \times язык \times цвет ($F(1; 92) = 4,69; p = 0,033$), согласно которым с возрастом влияние родного языка на различение зеленого и синего цветов усиливается.

Возраст * Язык * Цвет; График средних
Эффект трехфакторного взаимодействия:
 $F(1, 92) = 4,692, p = 0,0329^*$

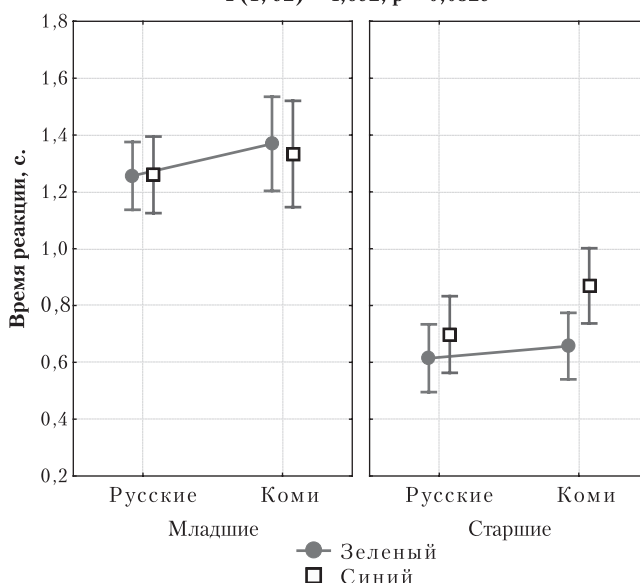


Рис. 4. Два графика, выражающих среднее время реакции испытуемых в зависимости от влияния трех факторов: возраста детей, родного языка и цвета стимула

Обсуждение

В прошлом исследовании было установлено, что комиязычные испытуемые тратят на поиск синего квадрата среди голубых значительно больше времени по сравнению с русскоязычными испытуемыми, но при поиске зеленого квадрата языковые различия оказались незначимыми [2]. В обоих случаях русские выполняли задачу межкатегориального различения, так как в русском языке все три цвета кодируются разными названиями. В коми языке синий и голубой цвета обозначаются одним словом, что переводит эту задачу в разряд внутрикатегориальных и, соответственно, требует больше времени. Языковое влияние на цветовосприятие подтвердилось на основании различий по времени межкатегориального и внутрикатегориального поиска.

Главное отличие настоящего исследования от прошлого состоит в специальном анализе влияния возрастных изменений на межкатегориальное и внутрикатегориальное различение цветов. Ранее выявленное языковое влияние подтвердилось только в группе детей старшего школьного возраста. Языковое кодирование цветовых различий с возрастом приводит к более быстрому поиску межкатегориальных различий, а внутрикатегориальные различия в меньшей степени подвержены возрастным изменениям. Другими словами, в младшей группе коми дети осуществляют меж- и внутрикатегориальные различения примерно с одинаковой скоростью, а в старшей группе заметно сокращается время межкатегориального поиска.

Из двух альтернативных гипотез по данному вопросу результаты подтвердили вторую — различия в ответах русскоязычных и комиязычных детей с возрастом увеличиваются. Несмотря на то что все коми дети с возрастом лучше овладевают русским языком и, соответственно, иноязычными способами кодирования цветов, влияние родного языка и возрастное закрепление родных цветообозначений оказывает более существенное влияние на восприятие и различение цветов. В дальнейшем представляется интересным более точно конкретизировать динамику возрастных изменений лингвистической детерминации цветовосприятия. Для количественного описания возрастных изменений желательно включить в исследование и другие возрасты, например, детей среднего школьного возраста и взрослых.

Другая важная задача, на решение которой было направлено исследование, связана с анализом межполушарных различий в процессах вербального кодирования цветов. В классическом исследовании Джилберт с соавторами установлено, что ана-

лиз межкатегориальных цветовых различий быстрее осуществляется при предъявлении целевого стимула в правое полушарие зрения [13]. Другими словами, лингвистический категориальный анализ цветовых стимулов осуществляется в левом полушарии мозга. В прошлом исследовании на детях старшего школьного возраста нами не было выявлено различий при предъявлении стимулов в правое и левое поле зрения. Тогда мы предположили, что отсутствие различий может быть связано с возрастной миграцией функции категориального цветового анализа из правого в левое полушарие мозга, а возраст исследуемых детей как раз приходится на активную фазу миграционных процессов [2; 12].

Сейчас мы специально подвергли анализу условие право- и левостороннего предъявления целевого стимула в двух возрастных группах. Как показали результаты, фактор пространственного положения стимула не оказал влияния на время реакции ни сам по себе, ни в младшей, ни в старшей возрастных группах. Также оказалось незначимым взаимодействие положения стимула с факторами родного языка и цвета стимулов. На основании отсутствия возрастных изменений мы пришли к выводу, что межполушарные различия не оказывают существенного влияния на вербальное кодирование и восприятие цветов.

Выводы

1. Результаты исследования подтверждают факт влияния языковых различий на процессы восприятия и различения цветов. Одна и та же задача, представляющая в русском языке межкатегориальный поиск, а в коми языке — внутрикатегориальный, потребовала от испытуемых разного времени поиска. Эти данные можно рассматривать как умеренное свидетельство в пользу гипотезы лингвистической относительности Сепира—Уорфа.

2. Языковое влияние на восприятие и различение цветов подвержено возрастным изменениям. В проведенном исследовании оно усиливалось от младшего к старшему школьному возрасту. Возрастное закрепление механизмов кодирования цветов оказалось более значимым по сравнению с усвоением иноязычных способов цветообозначений.

3. Влияние различий в обработке межкатегориальной и внутрикатегориальной цветовой информации в левом и правом полушарии мозга не подтвердилось. Также не обнаружено возрастных изменений в анализе цветовой информации, предъявляемой в правое и левое поле зрения.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977.
2. Гончаров О.А., Князев Н.Н. Лингвистическая детерминация восприятия цветов у русских и коми // Психологический журн. университета «Дубна». 2010. № 2. Электр. версия: www.psyanima.ru
3. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М., 1977.
4. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.
5. Уорф Б.Л. Отношения норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып.1. М., 1960.
6. Berlin V., Kay P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley, CA, 1969.
7. Bornstein M.H. Two kinds of perceptual organization near the beginning of life // Aspects of Development of Competence (ed. W.A. Collins). N. Y., 1981.
8. Brown R., Lenneberg E.H. A study in language and cognition // Journ. of Abnormal and Social Psychology. 1954. V. 49.
9. Davies I.R.L., Corbett G.G. A cross-cultural study of color grouping: evidence for weak linguistic relativity // British Journ. of Psychology. 1997. V. 88.
10. Drivonikou G.V., Kay P., Regier T., Ivry R.B., Gilbert A.L., Franklin A., Davies I.R.L. Further evidence that Whorfian effects are stronger in the right visual field than the left // PNAS*. 2007. V. 104. № 3. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0610132104
11. Franklin A., Drivonikou G.V., Bevis L., Davies I.R.L., Kay P., Regier T. Categorical perception of color is lateralized to the right hemisphere in infants, but to the left hemisphere in adults // PNAS. 2008. V. 105. № 9. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0712286105
12. Franklin A., Drivonikou G.V., Clifford A., Kay P., Regier T., and Davies I.R.L. Lateralization of categorical perception of color changes with color term acquisition // PNAS. 2008. V. 105. № 47. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0809952105
13. Gilbert A.L., Regier T., Kay P., Ivry R.B. Whorf hypothesis is supported in the right visual field but not the left // PNAS. 2006. V. 103. № 2. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0509868103
14. Heider E. Universals of color naming and memory // Journ. of Experimental Psychology. 1972. V. 93.
15. Roberson D., Hanley J.R., Pak H.S. Thresholds for colour discrimination in English and Korean speakers // Cognition. 2009. V. 112. № 3.
16. Roberson D., Pak H.S., Hanley J.R. Categorical perception of colour in the left and right visual field is verbally mediated: Evidence from Korean // Cognition. 2008. V. 107. № 2.
17. Siok W.T., Kay P., Wang W.S.Y., Chan A.H.D., Chen L., Luke K.K., Tan L.H. Language regions of brain are operative in color perception // PNAS Early Edition. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0903627106
18. Tan L.H., Chan A.H.D., Kay P., Khong P.L., Yip L.K.C., Luke K.K. Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision // PNAS. 2008. V. 105. № 10. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0800055105
19. Winawer J., Witthoft N., Frank M.C., Wu L., Wade A.R., Boroditsky L. Russian blues reveal effects of language on color discrimination // PNAS. 2007. V. 104. № 19. Электр. версия: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0701644104

* Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA.

Language- and Age-Related Aspects of Categorical Colour Perception*

O.A. Goncharov

PhD in Psychology, professor at the Chair of General Psychology, Syktyvkar State University

N.N. Knyazev

student at the Institute of Social Technologies, Syktyvkar State University

This paper continues a series of research on the problem of language determination of colour perception, this time focusing on the age-related changes in intercategory and intracategory colour recognition. The authors carried out a comparative research on Russian and Komi children using a computerized version of the visual search test and analysed the effects of the following four factors: children's native language, age, and colour and position of the target stimulus. Due to the specificity of colour naming in different languages the same experimental task actually meant two different challenges: intercategory colour recognition for Russian-speaking children and intracategory for Komi-speaking children. As it was revealed, intercategory recognition required less time than intracategory one, thanks to the verbal colour coding. The outcomes of the research proved that the individual's native language affects his/her colour perception, which, in turn, supports the Sapir-Whorf hypothesis on linguistic relativity. The influence of linguistic mechanisms on color perception and recognition increases over a lifetime.

Keywords: linguistic relativity hypothesis, visual search, intercategory and intracategory colour recognition, functional brain asymmetry.

References

1. Bruner J. Psihologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoi informacii. M., 1977.
2. Goncharov O.A., Knyazev N.N. Lingvisticheskaya determinaciya vospriyatiya cvetov u russkih i komi // Psihologicheskii zhurn. universiteta "Dubna". 2010. № 2. Elektr. versiya: www.psanima.ru
3. Cole M., Skribner S. Kul'tura i myshlenie. M., 1977.
4. Matsumoto D. Psihologiya i kul'tura. SPb., 2002.
5. Whorf B.L. Otnosheniya norm povedeniya i myshleniya k yazyku // Novoe v lingvistike. Vyp.1. M., 1960.
6. Berlin B., Kay P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley, CA, 1969.
7. Bornstein M.H. Two kinds of perceptual organization near the beginning of life // Aspects of Development of Competence (ed. W.A. Collins). N. Y., 1981.
8. Brown R., Lenneberg E.H. A study in language and cognition // Journ. of Abnormal and Social Psychology. 1954. V. 49.
9. Davies I.R.L., Corbett G.G. A cross-cultural study of color grouping: evidence for weak linguistic relativity // British Journ. of Psychology. 1997. V. 88.
10. Drivonikou G.V., Kay P., Regier T., Ivry R.B., Gilbert A.L., Franklin A., Davies I.R.L. Further evidence that Whorfian effects are stronger in the right visual field than the left // PNAS*. 2007. V. 104. № 3. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0610132104
11. Franklin A., Drivonikou G.V., Bevis L., Davies I.R.L., Kay P., Regier T. Categorical perception of color is lateralized to the right hemisphere in infants, but to the left hemisphere in adults // PNAS. 2008. V. 105. № 9. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0712286105
12. Franklin A., Drivonikou G.V., Clifford A., Kay P., Regier T., and Davies I.R.L. Lateralization of categorical perception of color changes with color term acquisition // PNAS. 2008. V. 105. № 47. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0809952105
13. Gilbert A.L., Regier T., Kay P., Ivry R.B. Whorf hypothesis is supported in the right visual field but not the left // PNAS. 2006. V. 103. № 2. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0509868103
14. Heider E. Universals of color naming and memory // Journ. of Experimental Psychology. 1972. V. 93.
15. Roberson D., Hanley J.R., Pak H.S. Thresholds for color discrimination in English and Korean speakers // Cognition. 2009. V. 112. № 3.
16. Roberson D., Pak H.S., Hanley J.R. Categorical perception of colour in the left and right visual field is verbally mediated: Evidence from Korean // Cognition. 2008. V. 107. № 2.
17. Siok W.T., Kay P., Wang W.S.Y., Chan A.H.D., Chen L., Luke K.K., Tan L.H. Language regions of brain are operative in color perception // PNAS Early Edition. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0903627106.
18. Tan L.H., Chan A.H.D., Kay P., Khong P.L., Yip L.K.C., Luke K.K. Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision // PNAS. 2008. V. 105. № 10. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0800055105.
19. Winawer J., Witthoft N., Frank M.C., Wu L., Wade A.R., Boroditsky L. Russian blues reveal effects of language on color discrimination // PNAS. 2007. V. 104. № 19. Elektr. versiya: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0701644104.

* The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 11-06-00178-a.

Восприятие художественного текста пожилыми людьми и дошкольниками: согласование смыслов

Д.И. Белостоцкая

аспирант факультета психологии Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики»

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, академик, действительный член РАО,
ординарный профессор факультета психологии Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики», главный редактор научного журнала «Культурно-историческая психология»,
член редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология»

В работе представлена попытка установить сходства и различия восприятия художественного текста у пожилых людей и дошкольников. Испытуемыми были как благополучные лица пожилого возраста и дошкольники, так и дети и пожилые люди, проживающие в приютах. В качестве контрольной выступила группа молодых людей. Всего приняли участие 60 человек, по 20 в каждой возрастной категории. Испытуемому зачитывался рассказ К. Паустовского «Старый повар», фабула которого построена на описании «мертвой жизни» и «живой смерти». После этого проводилось полуструктурированное интервью. Результаты исследования показывали высокое сходство понимания, эмоциональных реакций и общность извлекаемых экзистенциальных смыслов дошкольниками и пожилыми людьми. Дети выделяют и порождают смыслы на основе непосредственного живого восприятия и переживания. Пожилых людей характеризует постопосредованная непосредственность. У контрольной группы доминирует опосредованное восприятие, даже отчужденное от смысла произведения.

Ключевые слова: детство, старость, сироты, одиночество, смысл, смерть, вчувствование, переживание, непосредственность, центрация, децентрация, непосредственность, постопосредованная непосредственность.

Пусть говорят: любовь крылата, —
Смерть окрыленное стократ.
Еще душа борьбой объята,
А наши губы к ней летят.

И столько воздуха и шелка
И ветра в шепоте твоём,
И, как слепые, ночью долгой
Мы смесь бессолнечную пьем.
О. Мандельштам

Человек начался с плача по умершему.
М. Мамардашвили

Введение

Жизнь есть требование от бытия смысла и красоты — таково лучшее гуманитарное определение жизни, данное физиологом А.А. Ухтомским. Смысл, конечно же, укоренен в бытии, но его нужно суметь извлечь, реализовать, выразить, постро-

ить свой и придать его бытию. Художники вольно или невольно, каждый по-своему, в меру сил и таланта создают свои миры красоты и смысла. Их произведения становятся важнейшим источником (кладезем) смыслов и носителями прекрасного. Предъявляя свои произведения зрителю, читателю, слушателю, художники делятся с ними своим «про-

странства внутренним избытком», в том числе особым, избыточным видением мира и пониманием его смысла. «Избыток видения — почка, где дремлет форма и откуда она и разворачивается, как цветок» [1, с. 106]. В.В. Кандинский писал, что истинное произведение искусства, отделившись от художника, получает самостоятельную жизнь, становится личностью, становится *существом*. Оно живет, действует и участвует в созидании духовной атмосферы [7, с. 98]. О. Манделштам, как один из создателей акмеизма, не без гордости характеризовал это поэтическое течение, говоря: *мы смысловики*. Погружение в искусство способствует преобразению обывательной жизни, превращению существования в осмысленное, плодотворное бытие.

Со своей стороны, психологи Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Дж. Брунер, В. Франкл и другие, рассматривавшие жизнь как решение задачи на смысл (в том числе и на личностный), подчеркивали, что извлечение смысла вплетено в восприятие прекрасного и является важнейшим условием его понимания.

Нескончаемы споры о том, что чему предшествует в истории человечества, этика (смысл) или эстетика (красота). И. Бродский решительно утверждал, что эстетика — мать этики. Конечно, поэт был не настолько наивен, чтобы согласиться с тем, что *красота спасет мир*. Так или иначе, но проблема извлечения и понимания смысла произведения искусства остается, ее обсуждение важно не только для психологии искусства, но и для общей психологии, и для психологии развития. При всей взаимосвязи этики и эстетики извлечение, понимание, приятие смысла художественного произведения может изучаться (и изучается) относительно независимо от восприятия прекрасного. Одной из причин этого является расплывчатость и спорный критерий оценки последнего. Несомненно, истинное произведение искусства, как и подлинно научное достижение, должно удовлетворять требованию «внешнего совершенства и внутреннего оправдания», сформулированному А. Эйнштейном в контексте его размышлений о науке. Известно, что для самого Эйнштейна и многих других ученых эстетические критерии оценки правдоподобности научных результатов играли не последнюю роль.

В искусстве внешнее совершенство — это красота, прелесть, пленительность произведения; внутреннее оправдание — это его сила, смысл, которые менее очевидны и далеко не всегда легко прочитываются. Интересная и поучительная характеристика восприятия и понимания произведения искусства дана философом и литературоведом М.О. Гершензоном в его книге «Мудрость Пушкина»: «Пленительность искусства — та гладкая, блестящая, переливающаяся радугой ледяная кора, которою остывает как бы огненная лава художественной души, соприкасаясь с наружным воздухом, с явью. <...> Ясно только одно, чем сильнее кипение, тем блестящее и радужнее форма <...> Певучесть формы привлекает инстинктивное внимание людей; еще не зная, какая ценность скрыта в художе-

ственном создании, люди безотчетно влекутся к нему и воспринимают ради внешних чар. Но вместе с тем блестящая ледяная кора скрывает от них глубину, делает ее недоступной; в этом мудрая хитрость природы. Красота — приманка, но красота — и преграда. Прекрасная форма искусства всех манит явным соблазном, чтобы весь народ сбегался глядеть; и поистине красота никого не обманет, но слабое внимание она поглощает целиком, для слабого зора она непрозрачна: он осужден тешиться ею одной, — и разве это малая награда? Лишь взор напряженный и острый проникает в нее и видит глубины, тем глубже, чем он острее. Природа оберегает малых детей своих, как ценяет, благодетельной слепотою. Искусство дает каждому вкушать по силам его: одному всю истину, потому что созрел, другому часть, а третьему показывает лишь блеск ее, прелесть формы для того, чтобы огнепалая истина, войдя в неокрепшую душу, не обожгла ее смертельно и не разрушила ее молодых тканей» [3, с. 228—229].

Мы позволили себе привести этот длинный пассаж о многослойности произведения искусства, так как высказанные в нем идеи послужили одним из отправных пунктов нашего исследования. Если совместить типы восприятия «одного», «другого», «третьего» в «одном», то получим уровни или стадии макрогенеза, например, зрительного образа, характерные для восприятия как такового. Психология пришла к изучению уровней (актов) макро-, а затем и микрогенеза восприятия, внимания, памяти, понимания много позже по сравнению с тем, когда М.О. Гершензон дал свое не столько психологическое, сколько художественное описание восприятия произведения искусства. Сегодня в когнитивной психологии анализ подобных актов звучит как изучение глубины обработки информации. Перед психологией искусства стоит задача распространения «уровневого подхода» на эмоциональную сферу.

Попробуем выразить это иначе. Для характеристики восприятия и понимания художественного произведения (как и других объектов) воспользуемся привычным психологическим штампом: восприятие идет «извне внутрь», от внешней к внутренней форме, к смыслу. Когда речь идет о формировании перцептивных, мнемических, умственных действий, этот процесс называется интериоризацией, «погружением чего-либо в себя», «вращиванием» и т. п. В отличие от интериоризации, «погружение себя в какой-либо объект», условно назовем *интроекцией*, которая в случаях восприятия произведений искусства сопровождается вчувствованием. Сочетание этих различных актов ведет к тому, что не только мы читаем произведение, но и оно читает нас. Ведь оно живо. И как сказал литературовед В.В. Мерлин: Ему весело!

Как интериоризация, так и интроекция имеют непосредственное отношение к проблеме смысла. В первом случае интериоризируются ведь не предметы-вещи, а предметные значения и смыслы, извлекаемые или рождающиеся в актах интроекции, вчувствования и понимания. Интериоризируются и не внеш-

ние предметные действия. Они как были внешними, так ими же и остаются или совершенствуются именно как внешние. Интериоризируются их превращенные формы, операциональные значения и смыслы.

Именно процессы погружения, вчувствования, переживания художественного произведения стали главным предметом нашего исследования. Мы решили выяснить, способны ли неискушенные в эстетическом восприятии и переживании художественных произведений дети-дошкольники извлекать из них экзистенциальные жизненные смыслы. Если сформулировать эту задачу в терминах М.О. Гершензона, действительно ли Природа оберегает малых детей своих благодетельною слепотою? Может быть, сама Природа не столь слепа и скупа, чтобы так недалеко-видно оберегать малых сих от смысла жизни. Когда М. Мерло-Понти говорил, что мы в мире, и *мы приговорены к смыслу*, он не ограничивал этот приговор возрастными рамками. Наша гипотеза состояла в том, что дети-дошкольники, благодаря своей непосредственности, а возможно, и своей эстетической неискушенности не менее, а то и более чувствительны к смыслу художественного произведения, чем взрослые. Естественно, что это предположение возникло не на пустом месте. Психологи много занимались исследованиями детского восприятия пословиц, басен, сказок, спектаклей, рисунков и пр., в которых неизбежно затрагивались вопросы понимания и извлечения детьми смысла. И в этом дети оказывались достаточно состоятельными. А.В. Запорожец изучал виды детских реакций при восприятии спектакля: содействие герою, сочувствие, сопереживание. Однако нас интересовала глубина проникновения детей именно в экзистенциальные, условно говоря, во «взрослые смыслы». Сопоставима ли эта глубина с проникновением взрослых? Конечно, мы согласны с М.М. Бахтиным, что смысловые глубины так же бездонны, как и материя, и учить, что применительно к смыслу понятие «глубина» весьма относительно. То же нужно сказать и о понятии «смысловая перспектива».

Наша гипотеза не слишком претенциозна. Философы и поэты в своих оценках возможностей и способностей даже не дошкольников, а младенцев, значительно добрее психологов. У Бл. Августина, Г.Г. Шпета, П.А. Флоренского, М. Хайдеггера, М. Волошина, О. Мандельштама, М.К. Мамардашвили, В.В. Бибихина мы можем найти утверждения, что дети с рождения обладают предопытной способностью к схватыванию смысла. Эта способность называется по-разному: интеллигибельной, т. е. разумной интуицией, улавливающей укорененный в бытии смысл; усредненной и смутной бытийной понятностью (лучше бы — понятливостью), позволяющей улавливать смысл; доопытными началами; нерасчлененным интегральным единством: могу-мыслью-понимаю; потенциальной готовностью быть; единством скрытого, нерасщепленного корня жизни, который испускает из себя расходящиеся акты, называемые нами психическими функциями, процессами и т. д. (см.: [6; 7]). Может быть, развитие этих идей,

их опытная верификация приблизят нас к разгадке шарады, оставленной нам А. Эйнштейном: *Самое непонятное в этом мире, что он понятен!*

Вторая гипотеза имеет самое тесное отношение к проблематике культурно-исторической психологии в собственном смысле слова. Едва ли кто-нибудь будет спорить, что для нее главным словом является *опосредование — медиация*. Произведение искусства может рассматриваться наряду с другими знаково-символическими медиаторами как медиатор смысла. Овладение медиаторами приводит (учит) к опосредованному восприятию и пониманию мира, в том числе и мира искусства. Такое обучение коварно, оно может подавить непосредственность восприятия обоих миров. А мы на собственном опыте знаем и ценим, например, прелесть восприятия недоназванного мира, о котором писал В. Набоков, порой завидуем детской непосредственности и радуемся, когда она возвращается к нам. Замечательный педагог Г.В. Бабушкина говорила: Я ухожу к себе в детство за идеями. Конечно, искусство учит опосредованию, но для своего восприятия требует непосредственности, погружения, вживания, вчувствования в него; *отрешения* (Г.Г. Шпет), *отстранения* (В.Б. Шкловский) от назойливости мира. Этот парадокс мы попытаемся разрешить в своем исследовании.

Методика исследования

Человек всегда находится в поисках смысла, и тем не менее даже от взрослого человека трудно ожидать вразумительного ответа на вопрос, что такое смысл, в том числе и тот, который он ищет. Смысл не дан, а задан. Примем в качестве рабочей данную М.М. Бахтиным диалогическую характеристику смысла: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [1, т. 6, с. 409]. Соответственно, для оценки проникновения в смысловые глубины того или иного произведения нужно уметь задавать «правильные вопросы». Однако мы не столь самонадеянны, чтобы гарантировать правильность своих вопросов и тем более правильность своей оценки ответов, которые нам дают респонденты. Выход из этого щекотливого положения состоит в расширении контингента испытуемых. Это позволяет сравнивать и оценивать глубину проникновения в смысл детей, молодых людей и стариков. Наши суждения о смысле, извлекаемом испытуемыми из произведения, носили косвенный характер. Мы судили о нем по уже сказанному слову, а сказанное слово, согласно М.М. Бахтину, есть смертная плоть смысла [там же, с. 202]. Но все же смысла! Естественно, испытуемым зачитывалось одно и то же произведение и задавались одни и те же вопросы. При этом характер и сложность вопросов соизмерялись, в первую очередь, с самим произведением, а не с возрастом испытуемых. Мы лишь усиливали вопросы, содержащиеся в нем, акцентировали на них внимание.

Нелегко было найти произведение, бесспорно обладающее *внешним совершенством*, содержащее в себе экзистенциальные смыслы, небольшое по объему, способное настолько заинтересовать и увлечь испытуемых, чтобы вызвать у них желание не только ответить на вопросы, но и поговорить о нем с экспериментатором. Наконец, оно должно было эмоционально затрагивать представителей разных возрастных групп. Нам повезло найти замечательный рассказ К. Паустовского «Старый повар», отвечающий всем этим трудно совместимым требованиям. Этот рассказ, как и всякое подлинное произведение искусства, характеризуется не только сверхсказанностью, но и недосказанностью, наличием в нем «пустых мест», своего рода «смысловых скважин текста» [4], открывающих простор воображению и фантазии читателя (слушателя).

Сюжет рассказа. Действие происходит зимним вечером 1786 года в Вене. Автор рисует перед читателем убогую обстановку: старый сад, ветви старых деревьев, старый клавесин, старый пес и старый слепой человек, умирающий в старом доме. Стоит мрачная погода: зима, ветер несет последние сухие листья, идет снег.

Дочь старика Мария внимает его мольбам и отправляется на поиски человека, который мог бы помочь очистить его совесть перед смертью. Мария обращается к случайному прохожему. К. Паустовский, не называя его имени, дает скупое описание нового персонажа: невысокого роста, молодой и изящный незнакомец несоизмеримо жив в сравнении со всем, что его окружает. Он признается, что не имеет к церкви никакого отношения, но возьмет на себя роль исповедника, положившись на власть, данную ему искусством. Старик рассказывает ему историю, случившуюся очень давно. Он говорит о тяжелой болезни жены и о том, как во имя ее выздоровления он украл из хозяйского сервиза золотое блюдо. Кража не помогла женщине вернуть здоровье, но легла тяжелым камнем на его совесть. Незнакомец решительно и сразу отпускает ему этот грех. Но неизвестному исповеднику кажется мало этого, он хочет помочь умирающему чем-нибудь еще. Пообещав заботиться о его дочери, незнакомец выслушивает совершенно невыполнимое по своему замыслу желание старика: тот хочет вернуться в молодость, увидеть жену в первый день их встречи, солнце и цветущий весенний сад. Незнакомец садится к клавесину, мертвому как дом и сад старика, и начинает играть. Он играет так, что мечты и фантазии старика воплощаются в реальность в последние минуты его жизни. Музыка так прекрасна, что даже старый пес показывается из будки. Старик видит жену, а музыкант помогает увидеть цветущий сад, сопровождая музыку его красочным описанием. Музыкант превращает унылый сад в цветущий, весенний и солнечный, и этот момент становится самой живой и эмоциональной частью всего рассказа. Это чудесное видение становится необыкновенным счастьем для старика. В последние минуты своей жизни старик хочет узнать имя незнакомца, подарившего ему столько жизни в одно краткое

мгновение. Музыкант оказывается ни кем иным, как Вольфгангом Амадеем Моцартом. Услышав имя, старик умирает. Автор возвращает читателя в реальность последней строкой, завершая рассказ описанием сада, засыпанного не живыми весенними цветами, а «цветами мокрого снега» [9].

Повествование К. Паустовского подлинно диалогично, соответственно, оно многосмысленно. В завершающей его части самым мощным средством диалога служит музыка. Именно ее преобразующие и возрождающие силы, власть над жизнью и смертью, ее значимый смысл стали предметом художественного изображения писателя. М.М. Бахтин сказал бы, что предметом художественного изображения стал значимый смысл, т. е. *идея*. Идея человечности, выраженная через описание смерти. Именно поэтому рассказ К. Паустовского «Старый повар» был выбран для нашего исследования.

Схема диспозиции рассказа. Диспозиция, по Л.С. Выготскому, — это хронология описанных в рассказе событий. Диспозиция часто не совпадает с композицией произведения. В рассказе К. Паустовского таких расхождений нет. Схема нам понадобилась для того, чтобы сопоставлять с ней пересказ и данные испытуемыми ответы на вопросы, композиция которых не совпадала с диспозицией рассказа. Она облегчала также сравнение ответов, полученных от разных возрастных групп испытуемых. В схеме диспозиции события были разбиты на две группы. Одна группа содержит все, что происходило до музыки, вторая — после. Мы дали им парадоксальные названия, воспользовавшись оксюморонами: первую обозначили как «мертвая жизнь», вторую — «живая смерть».

I. Мертвая жизнь

- a. Сад
- b. Старик
- c. Просьба старика
- d. Мария находит незнакомца
- e. Музыкант
- f. Исповедь
- g. Последние желания старика

II. Живая смерть

- a. Музыка
- b. Старик
- c. Пес
- d. Сад
- e. Музыкант
- f. Смерть старика

В первой и во второй частях имеются совпадения: сад, старик и музыкант. Первые три изменяются в ходе рассказа под влиянием четвертого — музыки. Пользуясь схемой, можно было отчетливо наблюдать, на чем концентрировали свое внимание испытуемые. Характеристика композиционных схем, строившихся на основе ответов испытуемых, будет приведена ниже.

Выборка испытуемых. Контингент испытуемых состоял из трех возрастных групп: дети дошкольники, молодые люди (контрольная группа) и пожилые люди (старики).

Возрастной критерий для детей был прост: они должны были уже уметь воспринимать текст и давать на него обратную связь — это нижняя граница; верхняя — дети, не попавшие в школьную образовательную систему. Для пожилых людей нижняя граница — 70 лет (начало старческого возраста), максимальной планки не ставилось. Каждая из крайних возрастных групп делилась на две подгруппы: дошкольники — «благополучные» и проживающие в сиротских приютах; старики — «благополучные» и проживающие в домах престарелых. Общий объем выборки — 60 человек, из которых 20 стариков, 20 детей и 20 — контрольная группа (табл. 1).

Процедура исследования. Исследование проводилось с каждым испытуемым индивидуально, в закрытой комнате (рабочий кабинет, комната в квартире или в доме для сирот/престарелых). Изначально испытуемым сообщалось, что они прослушают текст, который прочитает вслух экспериментатор (первый автор статьи), после чего им будут заданы пять вопросов, на которые можно отвечать в свободной форме. Время чтения рассказа — 15 минут. Вопросы относились к действующим лицам и событиям рассказа. Четыре вопроса относились к основным «опорным точкам», или «смысловым единицам рассказа» (по аналогии с исследованиями П.И. Зинченко, посвященным сравнению произвольного и непроизвольного запоминания текстов). В качестве таких единиц выступили сад, старик, музыкант, музыка. Пятый вопрос звучал следующим образом: «Что для вас самое главное в этом рассказе?» Ответы испытуемых записывались на магнитофон. Экспериментатор в протоколе фиксировал особенности поведения испытуемых и общее время таких полуструктурированных интервью.

Обработка результатов. Было проведено сопоставление диспозиционного анализа текста рассказа с композицией ответов испытуемых. Осуществлен феноменологический анализ текстов интервью, проанализированы особенности поведения испытуемых. Проведен контент-анализ этих же текстов и, наконец, частотный анализ встречаемости выделенных смысловых единиц текста, расклассифицированных

по следующим категориям: персональные характеристики; экзистенциальные данности; время (сослагательное / абсолютное); позитивные качества (аспекты); эмоции, переживания, личное отношение; вопросы. Категория «персональные характеристики» говорит о степени личной включенности в восприятие рассказа, а также о привнесении интимных моментов, таких как семья, мама и т. п. Категория «экзистенциальные данности» самая важная, она говорит о выделенных испытуемыми смыслах и о степени их заинтересованности в экзистенциальных проблемах. Об этом же говорит и «время». Оно выделено в отдельную категорию, поскольку в ответах обнаружен целый ряд его важных подразделений. Категория «позитивные аспекты» (добро) свидетельствует об ожидании и стремлении к счастливому концу рассказа. В нее включено слово «белый», так как оно часто встречается как знак доброго, красивого, светлого. Категория «эмоции» также говорит о степени включенности испытуемых в рассказ, о вживании в него, о переживании изложенных в нем событий и описанной в нем судьбы старого повара. Наконец, последняя категория «вопросы» включена вынужденно. Их задавали только дети и старики. Сделаем еще одну оговорку. Слово «видеть» включено в категорию «экзистенциальные данности», поскольку оно означает «прозрение», являющееся ключевым моментом рассказа. Не должно смущать включение в эту категорию и слова «собака». Она действует как полноправный герой рассказа. Описание автором ее поведения подчеркивает и усиливает впечатление о силе воздействия музыки.

Результаты и их обсуждение

В таблицах 2–4 представлены основные результаты контент-анализа ответов разных групп испытуемых; в табл. 2 приводятся частоты ответов в целом по каждой возрастной группе, тогда как в табл. 3 и 4 сравниваются частотные данные для групп детей и пожилых людей с разными социальными условиями.

Таблица 1

Описание выборки

Группа	Число респондентов	Пол (%)	Возраст (лет)
«Благополучные» старики	10	Ж — 50 М — 50	Минимум — 75 Максимум — 98 Среднее — 81,2
Старики, проживающие в домах для престарелых	10	Ж — 40 М — 60	Минимум — 70 Максимум — 95 Среднее — 79,7
«Благополучные» дошкольники	10	Ж — 50 М — 50	Минимум — 5 Максимум — 6,5 Среднее — 5,6
Дошкольники, проживающие в сиротских приютах	10	Ж — 60 М — 40	Минимум — 5 Максимум — 6 Среднее — 5,2
Контрольная группа	20	Ж — 60 М — 40	Минимум — 17 Максимум — 25 Среднее — 20,25

Таблица 2

Сетка контент-анализа: представлены все дети, пожилые люди, контрольная группа и автор

Категории	Слово	Дети	Пожилые люди	К. Гр.	Паустовский
Персональные характеристики	Мне	9	17	0	4
	Я	26	75	1	20
	Ты	6	2	0	0
	Мама	4	2	0	0
	Дедушка	14	0	0	0
	Семья	5	0	0	0
Экзистенциальные данности	Смерть	90	27	12	7
	Одиночество	11	15	2	1
	Видеть	50	50	7	7
	Мочь	35	34	12	6
	Память	11	17	8	2
	Красота	41	8	5	0
	Счастье	15	15	3	0
	Любовь	36	34	15	2
	Человек	2	43	4	4
	Собака	37	10	3	3
Время (сослагательное/абсолютное)	Время	8	10	2	3
	Никогда/Всегда	14	10	0	1
	Если	9	8	0	1
	Бы	12	21	2	4
Позитивные аспекты	Хорошее	47	12	5	4
	Добро	25	20	5	0
	Помощь	12	22	15	1
	Волшебство	14	21	3	0
	Белый	23	12	0	1
Эмоции, переживания, личное отношение	Очень	100	45	13	3
	Радость	12	1	1	3
	Боль	18	17	1	1
	Плакать	12	2	0	1
	Страшно	6	2	0	0
	Хочу (хотелось бы)	11	16	0	4
	Знаю	4	10	0	1
Поэтому	9	0	1	0	
Вопросы		20	18	0	0

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимо различные результаты (по ф-критерию Фишера). Там, где выделены все три графы, результаты у всех трех групп различны. Так, мы видим, что результаты контрольной группы практически все значимо отличаются от результатов детей и пожилых людей. Там, где нет выделения цветом (в основном у детей и пожилых людей), различий в результатах нет. «Тезаурус» автора не сравнивался с ответами испытуемых по этому критерию.

Таблица 3

Сетка контент-анализа (дети и старики благополучные; старики и дети без семей)

Категории	Слово	Дети		Пожилые люди	
		благополучные	без семьи	благополучные	без семьи
Персональные характеристики	Мне	7	10	7	2
	Я	39	36	10	16
	Ты	0	2	4	2
	Мама	0	2	1	3
	Дедушка	0	0	12	2
	Семья	0	0	0	5
Экзистенциальные данности	Смерть	12	14	52	38
	Одиночество	4	11	3	8
	Видеть	29	21	32	18
	Мочь	15	19	16	19
	Память	7	10	5	6
	Красота	1	7	8	6
	Счастье	6	9	7	8
	Любовь	18	16	18	18

	Человек	30	13	1	1
	Собака	7	3	15	12
Время (сослагательное/абсолютное)	Время	5	5	4	4
	Никогда/Всегда	5	5	6	8
	Если	3	5	5	4
	Бы	10	11	3	9
Позитивные аспекты	Хорошее	5	7	33	14
	Добро	14	6	15	10
	Помощь	11	11	10	2
	Волшебство	11	10	5	9
	Белый	8	3	11	12
Эмоции, переживания, личное отношение	Очень	26	19	69	31
	Радость	0	1	5	7
	Боль	7	10	4	14
	Плакать	1	1	7	5
	Страшно	0	2	3	3
	Хочу (хотелось бы)	8	8	8	3
	Знаю	6	4	2	2
	Поэтому	0	0	6	3
Вопросы		8	10	12	8

Таблица 4

Частотный анализ по категориям

Категории	Дети		Пожилые люди		Контр. гр.
	благополучные	без семьи	благополучные	без семьи	
Персональные характеристики	34	30	46	50	1
Экзистенциальные данности	157	134	129	123	73
Время (сослагательное/абсолютное)	24	19	23	26	1
Позитивные аспекты	74	47	49	37	28
Эмоции, переживания, личное отношение	104	68	18	45	16
Вопросы	12	8	8	10	0
Итого	405	306	303	291	119
	721		614		119

Первое, что бросается в глаза при анализе табл. 2–4, — это различия в разнообразии (тезаурусе) и количестве слов, извлеченных из текстов автора и испытуемых и включенных в категории. Богаче всего словарь и число слов у детей — 34/721 и у стариков — 32/614; в контрольной группе по обоим показателям наблюдается резкое уменьшение — 21/119. У автора это соотношение — 23/89. Как это не парадоксально звучит, авторский словарь существенно беднее «категориального словаря» детей и стариков, и автор более скуп в его использовании. Не будем спешить принимать этот факт за скверный анекдот. Эта прибавка обязана мастерству писателя, пробудившему у испытуемых чувства, переживания и язык, необходимый для их описания. М.М. Бахтин в свое время писал, что творческая работа художника воспроизводит созерцателем (не бездеятельным и пассивным, а самоуглубленным). Он противопоставил пару: «творящий-воспроизводящий», «творящий-сотворяющий» традиционной, и все еще живучей в какой-то уродливой форме паре: «производящий-потребляющий», «создающий-наслаждающийся». Комментаторы трудов Бахтина считают, что эти его представления, скорее всего, восходят к статье Вяч. Иванова 1912 г. «Мысли о символизме», в которой он писал: «Слушатель — не только зеркало, только отзвук, только приемлющий»; «воображение слушателя воспроизводит изображенное»; «Потрясенная душа не только воспринимает, не вто-

рит только вещему слову: она обретает в себе и из тайных глубин безболезненно рождает свое восполнительное слово» (см.: [1, т. 1, с. 540]). Вот с таким активным восприятием-воспроизведением, с восполнительным словом мы встретились, анализируя ответы испытуемых. Интроекция в смысловые глубины произведения одновременно есть экстраекция (если угодно — экстериоризация) из глубин собственной души, пусть и достаточно мелких (хотя, кто знает?).

Рождение *восполнительных* слов и частота их употребления младшими и старшими испытуемыми, естественно, потребовали большого времени. Интервью (а по сути — беседа) с пожилыми людьми (без учета чтения рассказа) в среднем длилось 42 мин.; с детьми — 34 мин.; со студентами — 9 мин. Этот, казалось бы, внешний показатель свидетельствует о степени захваченности испытуемых рассказом, вовлеченности в его фабулу и смысл. Об этом же говорит и число вопросов, заданных экспериментатору по ходу интервью.

Сопоставление составленной нами авторской диспозиционной схемы рассказа с композицией ответов на четыре вопроса и свободным комментарием в ответе на пятый вопрос о главном в рассказе показало наличие различий между группами испытуемых. Точнее всего авторской последовательности придерживалась контрольная группа, хотя ее представители часто выпускали некоторые существенные звенья рассказа. Наиболее полными были ком-

позиции, построенные пожилыми людьми. В них наблюдались блуждания между первой и второй частями авторской схемы, вносились новые категории. Дети и пожилые люди концентрировали свое внимание на второй части, включающей в себя все «превращения», описанные автором. Обратимся к анализу содержательных характеристик интервью по отдельным выделенным категориям.

Количество «персональных характеристик» говорит о большей или меньшей степени центрации испытуемых на себе и, как сказал бы Х. Ортега-и-Гассет, своем *обстоянии*. Максимальная центрация наблюдается у пожилых людей и особенно у детей, живущих в приютах. Например, у первых единица «я» встречается 96 раз, у вторых — 64 раза. Слово «семья» встречается только у приютских детей. У них же наиболее часто встречается слово «мама». Они вчитывают в текст то, в чем остро нуждаются сами. Слово «мама» встречается и у стариков. Можно предположить, что это слово означает символ очага, семьи. Что касается контрольной группы, то применительно к ней говорить о центрации вообще не приходится, скорее, об отчужденном отношении к тексту. В этой группе единица «я» встретила всего один раз.

В категории «экзистенциальные данности» смысловым центром является слово «смерть». У детей оно встречается 90 раз, у стариков — 27, у молодых — 12 раз. Хотя взрослые всячески оберегают детей от разговоров о смерти, их интерес к ней неистребим. Может быть, прав О. Мандельштам, говоривший: *Мы в детстве ближе к смерти, чем в наши зрелые года*. Прав был и Б. Пастернак, сказавший: *Смерть не имеет очертаний, что не мешает старому (а иногда и молодому) человеку чувствовать рядом ее дыхание*. Но все же в молодые и зрелые года жизнь и творчество возможны *В сознании минутной силы, в забвении печальной смерти* (О. Мандельштам). Так или иначе, но в числе «экзистенциальных данностей» присутствуют в основном данности светлые (кроме смерти и одиночества). В этом смысле различие категорий «экзистенциальных данностей» и «позитивных аспектов» достаточно условно. Это означает, что как дети, так и старики проникли в смысл рассказа, вчувствовались в ситуацию, возможно даже не столько поняли, сколько почувствовали, что старый повар умер не «оптовой», а своей (*индивидуальной, персональной*, как выразился А.М. Пятигорский) смертью: Он исповедался *другому* (иначе это не исповедь, а продолжающееся саморазрушение) и умиротворился музыкой. Такая смерть была воспринята нашими испытуемыми не как суровая реальность, а как символ, сбывшееся желание, реализовавшаяся мечта, как счастливое завершение повествования. Испытуемые восприняли смерть как возрождение, раскрасили ее в добрые, светлые тона, для чего были использованы такие же встречающиеся у автора слова, как «красота», «счастье», «добро», «волшебство». На эти слова расщедрились даже представители контрольной группы, хотя число таких слов у них было во много раз меньше. Сказанное о живой, своей, персональной смерти подтверждается частым употреблением слова «видеть»

(по 50 раз у детей и стариков). При этом дети и в меньшей степени старики факт появившегося под влиянием музыки внутреннего видения у героя рассказа восприняли буквально как прозрение. Оно оказалось для них не только признаком счастливой смерти, но и вечным, продолжающимся в смерти видением, постоянным счастьем. Аналогичным образом можно интерпретировать высокую частоту употребления слова «мочь». Оно вызвано впечатлением о предсмертном возрастании сил и возможностей у умирающего. Причины подобной светлой характеристики происходящего в рассказе у детей и пожилых людей, видимо, различны. Первые, по К.И. Чуковскому, — неисправимые оптимисты, еще больше усилили своими фантазиями удивление, вызванное фабулой. Вторые спроецировали себя на место героя рассказа, у них возникла усиленная воображением надежда на светлый конец.

Интересны детские реакции на образ собаки. Приютские дети делают ее «бездомной», «слепой», некоторые «переселяют» ее из собачьей будки в дом. Она, как и старик, тоже «прозревает», хотя пес у автора «от старости уже не мог лаять».

Окрашенное печалью слово «одиночество» встречается преимущественно у бессемейных детей и стариков. Они вчитывают в рассказ собственную «нехватку», говорят об одиночестве как о том, что ведет к смерти, хотя герой рассказа вовсе не одинок. Живет с дочерью, которая заботится о нем.

Категория «время» почти одинаково сильно выражена только у детей и стариков. Дети абсолютизируют время (никогда/всегда). У пожилых больше выражена склонность к сослагательному наклонению («если», «бы»), потому что они говорят о своем прошлом, у детей же такого прошлого маловато. Давая герою шанс, чтобы все могло быть по-другому, пожилые люди дают этот шанс и самим себе. Они используют сослагательное наклонение, главным образом, говоря о себе и о своем жизненном опыте. Дети используют это наклонение, говоря об уже умершей жене старика.

Следующая категория — «позитивные аспекты» — это оценка происходящего с помощью этических категорий. Простое слово «хорошее» в основном характерно для детей. Благополучные дети чаще используют его, чем дети-сироты, жизнь которых не отличается особым благополучием. В принципе, категория «позитивные аспекты» более характерна для детей, нежели для стариков и тем более для контрольной группы. Слово «волшебство» чаще встречается у пожилых людей, особенно у неблагополучных. Это одно из ярких проявлений сходства старости и детства, пожилые люди вполне по-детски реагируют на что-то хорошее, происходящее в рассказе. Интересна и трудна для интерпретации частота встречаемости слова «белый». У К. Паустовского это слово встречается 1 раз, у детей — 23 раза, у стариков — 12, в контрольной группе его вообще нет. Возможно, белое ассоциируется с чем-то светлым, красивым, кроме того, из-за склонности к фантазированию дети стремятся к максимально подробному описанию, к украшению описанной реальности рассказа. Например, чаще всего слово «белый»

относилось к розам, дети выдумывали, что в саду росли белые розы (чего не было в рассказе). Бедная, нищая обстановка, описываемая К. Паустовским, вызывает у детей желание ее исправить, поэтому они выдумывают, что в доме были картинки, что у собаки была будка с окошком, что в саду росли дубы, сосны, груши, были и качели, и белки и т. д.

Предпоследняя категория включает в себя эмоциональную сферу и личное отношение. Самое произносимое детьми слово — «очень» (100 раз), у стариков — 45, у контрольной группы — 13. Детям свойственно говорить о чем-то в сильной степени, так же как украшать и воображать. Важно понимать закон эмоциональной реальности фантазии: не имеет значения, реальна действительность или нет, эмоция, которую переживает ребенок, всегда реальна [2, с. 22]. Такое частое употребление этого слова говорит об их эмоциональном восприятии услышанного, они пытаются его усилить. Слово «радость» характерно только для детей, они используют его, описывая всевозможные счастливые пути развития сюжета. Дети лучше распознают негативные эмоции, поэтому у них часто встречаются такие слова, как «страшно», «боль», «плакать». Слово «боль» присутствует в основном детям-сиротам (14 раз, у благополучных — 4), они говорят об этом как о чем-то своем. «Боль» фактически одинаково выражена у стариков и детей (17, 18 раз), в контрольной группе — 1 раз. «Плакать» — для детей естественное выражение боли: «ему было больно, и он плакал», старики о слезах особо не говорили, но сами плакали в конце рассказа. Дети и старики в ходе рассказа выражали собственные желания. Слово «хочу» (не встречающееся у контрольной группы вовсе) чаще выражено у стариков, они идентифицируют себя с главным героем и постоянно возвращаются к своей жизни, поэтому озвучивают свои желания. Последнее слово в этой категории — слово «поэтому». Дети постоянно стремятся находить причинно-следственные связи, им важно понимать почему, из-за чего происходит то, что происходит. Не находя ответов в самом тексте, они дорассказывают, объясняют за автора. «Он (старик) ослеп от слез».

И, наконец, «вопросы». Их нет у контрольной группы, а у стариков и детей практически одинаковое число — 20, 18. Старики чаще задают риторические вопросы, адресованные не интервьюеру, а самим себе. Это вопросы об их прошлом, о человеке вообще, много вопросов о смерти. Дети задают вполне конкретные вопросы, они еще не знают, что не на все вопросы есть ответы. Самые распространенные вопросы детей — это вопросы о смерти. Возможно, их интерес к смерти есть существенный признак зарождения духовности.

Частотный анализ категорий показывает, что дети ставят себя на место человека, к которому испытывают положительные чувства, неосознанно идентифицируют себя с ним. Поэтому всякая боль или несправедливость, имеющая отношение к другому человеку, переживается как своя собственная. В данном рассказе детское участие обострено, потому что главный герой умирает. Дети любят этого старика уже хотя бы за то, что он умирает. Любовь за то, что

умрет [12, с. 305—315]. Похоже на цветаевское: «...еще меня любите за то, что я умру». Работает закон реальности фантазии: не важно, когда жил этот старик, не важно, жил ли он вообще. Главное, что ребенок испытывает такие эмоции, которые говорят ему, что здесь и сейчас он умирает. И ребенок, ставя себя на место героя, умирает тоже. Поэтому, спасая старика, он спасает себя. Кто еще, как не дети, верят в свои эмоции настолько, что готовы созидать и фантазировать? Этой способностью наделены пожилые люди.

Подведем краткие итоги. Нам действительно удалось найти общность смыслов и смысловых категорий, выделяемых стариками и дошкольниками при восприятии художественного текста. Оно эмоционально более насыщено по сравнению с контрольной группой. У них также обнаружен больший интерес к экзистенциальным категориям. Благополучные дети и благополучные пожилые люди уделяют большее внимание позитивным моментам рассказа, в отличие от неблагополучных. Восприятие текста детьми-сиротами эмоционально менее насыщено по сравнению с благополучными детьми. Дети и пожилые склонны к фантазированию, в отличие от контрольной группы. Восприятие пожилых людей центрировано на себе, у детей наблюдается начало децентрации, а децентрация в контрольной группе, скорее, заслуживает наименования «отчуждения» (не путать с «отрешением» и «отстранением»), курс, как минимум, бахтинской вненаходимости. У неблагополучных детей и лиц пожилого возраста восприятие текста опосредовано собственным жизненным опытом, хотя в целом у детей восприятие текста носит непосредственный характер. У пожилых людей выявлен специфический (особый) тип восприятия, который можно назвать «постоопосредованной непосредственностью». У детей более ярко выражен интерес к теме смерти, чем у пожилых людей и контрольной группы.

Мы далеки от мысли абсолютизировать полученные результаты и на их основании делать далеко идущие выводы об уровнях интеллектуальности или чувствительности (эмоциональности, духовности) наших испытуемых. Мы помним, что изучали этико-эстетическую реакцию всего лишь на одно единственное произведение. Возможно, выбери мы другое произведение, результаты были бы иными. Но все же, что получено, то получено на достаточно репрезентативной выборке испытуемых, и едва ли наш результат можно признать артефактом. Конечно, представители контрольной группы, натренированные десятилетним обучением в школе и без перерыва продолжающие эту тренировку в вузе, могли принять поставленную им задачу как учебную, рутинную, как задачу на проверку интеллекта или памяти. Если это и так, то настораживает стойкость подобных установок, непрекращаемость их действия даже при встрече с художественным произведением. К несчастью, их упрочивает все шире распространяющийся грех *нечтения* (И. Бродский). Сказанное не означает, что испытуемые-студенты не способны на интроспекцию, просто она за время их обучения приобрела преимущественно интеллектуальный, а не эмоциональный характер, как у детей и пожилых людей.

Надеемся, что читатель не станет возражать, что рассказ К. Паустовского можно назвать музыкально-поэтическим. У. Блейк говорил, что поэзия поворачивает глаза внутрь своей души. На психологическом языке это означает, что проникая во внутреннюю форму произведения искусства другого человека, мы открываем или строим свою собственную внутреннюю форму, избыток пространства своей собственной души. Тем самым мы становимся интересными другим людям (и даже самим себе). Такой избыток наблюдается уже у детей 5–6-летнего возраста. Благодаря ему они способны самостоятельно извлекать экзистенциальные смыслы, содержащиеся в художественном произведении (и не только в нем!). Интересно, каков сензитивный период зарождения такой способности? Может быть, он начинается с колыбельной? Или с момента рождения? Смысл ведь равновелик жизни. *Смысл есть жизнь. Моя жизнь* (А. Белый). Чужой смысл может вызывать уважение или неприятие, но при этом он остается чужим, не моим. Смысл глубоко индивидуален, и только «я» человека несет за него ответственность. Признание этого простого и далеко не оригинального положения свело бы на нет усилия *печальных наборщиков готового смысла* (О. Мандельштам) и *наглых торговцев смыслом жизни* (М.К. Мамардашвили), в какие бы тоги они не рядились. Индивидуальность смыслов, извлекаемых испытуемыми, не мешала нам устанавливать сходства и различия (не тождество!) между ними.

Заключение

Итак, общность смыслов, как извлеченных, так и внесенных детьми и стариками в повествование К. Паустовского, не вызывает сомнений. Она в большей степени сказала в их реакциях на живую смерть, чем на мертвую жизнь, которая, по сути, есть своего рода нескончаемое умирание. Проще всего объяснить ранний интерес детей к смерти фрейдовским влечением к смерти, локализованным, как и другие влечения, в Оно. А далее вспомнить, что, согласно К. Юнгу, возможности бессознательного наиболее развиты в детском возрасте и в старости. Мы не случайно воспользовались оксюмороном «живая смерть». Анализ интервью, проведенных с детьми и пожилыми людьми, свидетельствует, скорее, о том, что их интерпретация смерти происходит не из влечения к ней, а из влечения к жизни. Отсюда и светлые черты, которыми наши испытуемые наделили смерть. Было бы большим преувеличением сказать, что они понимают, что такое смерть. Как сказал О. Мандельштам: *Сила культуры в непонимании смерти*. Но они знают, что она есть, и понимают ее непонятную значимость в человеческой жизни. Едва ли такое знание и понимание следует считать бессознательным. Если говорить о детях, то это, скорее, бытийное понимание, интеллигибельная интуиция, о которых шла речь выше, или *участное в бытии сознание* (М.М. Бахтин), *работа единого континуума бытия-сознания* (М.К. Мамардашвили). С психологической точки

зрения такие акты вернее всего характеризовать как непосредственное улавливание смысла и понимание, которыми (вместо инстинктов и рефлексов животных) наделен человек как представитель человеческого рода. Если угодно, это можно назвать *постулатом непосредственности*, который, как многим казалось, в психологии был успешно преодолен. К счастью, непосредственность сохраняется в познании, в действии, в чувстве и в жизни вообще. Она, конечно, испытывает на себе огромное давление опосредованности, но ей все же удается пробиваться сквозь надолбы и рвы последней. Разумеется, непосредственность и опосредованность в чистом виде отдельно друг от друга не существуют, они взаимодополнительны, но в этом целом доминанты очевидны. Мало о ком можно сказать так, как А.А. Ахматова о Б.Л. Пастернаке: *Он награжден каким-то вечным детством*. Детство дорогого стоит: *Гений — это сохранение детства на всю жизнь* (П.А. Флоренский). Детская непосредственность — это мгновенная эмоциональная интуиция, это преобладание рождающих смыслов переживаний. А опосредование и дискурсия рождает не смыслы, а значения и понятия (нередко мертвые). Именно переживания у детей и пожилых людей рождали общие смыслы. Конечно, пожилые люди не впадали в детство, поэтому мы характеризовали их восприятие рассказа как опосредованную непосредственность. При обсуждении соотношения непосредственности и опосредованности нельзя не вспомнить параллелограмм развития запоминания, построенный А.Н. Леонтьевым [8]. Он показал, что развитие высших форм памяти идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков. Затем последние «вращиваются» внутрь. Для запоминания этот результат не вызывает сомнения. Результаты, полученные нами, можно было бы представить не в виде параллелограмма, а в виде песочных часов. В их основании и на вершине — эмоциональные сферы детей и стариков, а в перемычке — эмоциональная сфера студентов (контрольная группа). Использование средств, будь они внешними или внутренними, подавляет непосредственность и живость восприятия. Не ясно, что более значимо в полученных результатах? То ли возможность детей улавливать смысл, то ли малая чувствительность, равнодушие к нему студентов. У детей смысл преобладает над значением, побуждает детей умножать его аргументами — фантазиями. У студентов значения преобладают над смыслом, делают их равнодушными к эстетике и к смыслу.

Конечно, получить подобные результаты нам помог К.К. Паустовский. Герой его рассказа вызвал у пожилых людей эффект практически полной центрации на себе. В этом они (вопреки Ж. Пиаже) даже превзошли детей, оказались сверхчувствительны к смыслу. Но и дети вжились и вчувствовались в детский рассказ, они глубоко его переживали и порождали вполне «взрослые смыслы». Их не оттолкнула *блестящая ледяная кора* произведения, и они совершили рейд в его глубины, обнаружив при этом глубину собственного внутреннего пространства.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М., 1996–2003.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 2-е изд. М., 1967.
3. Гершензон М.О. Ключ веры. Гольфстрем. Мудрость Пушкина. М., 2001.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.

5. Зинченко В.П. Сознание как творческий акт. М., 2010.
6. Зинченко В.П. Как слово становится Домом бытия // Человек. 2012. № 5.
7. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М., 1992.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
9. Паустовский К.К. Старый повар. М., 2000. Электронная версия: http://smartfiction.ru/prose/old_chef/
10. Рабинович В.Л. Человек в культуре. Введение в метафорическую антропологию. М., 2008.

Text Perception in Elderly People and Preschool Children: Reconciling the Meanings

D.I. Belostotskaya

PhD student at the Faculty of Psychology, Higher School of Economics

V.P. Zinchenko

PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Science (RAS), professor of the Institute of General Secondary Education of RAS, professor at the Chair of General and Experimental Psychology (Higher School of Economics), academician, chief editor of the Journal of Cultural-Historical Psychology, member of the editorial council of the Journal of Experimental Psychology

The paper aims to explore the similarities and differences in text perception of elderly people and preschool children. The sample consisted both of socially well-adjusted subjects and socially deprived ones living in shelters and orphanages; the control group consisted of young people. The study involved 60 subjects, 20 in each age group. The procedure was as follows: a short story by Konstantin Paustovsky, "The Old Cook", was read aloud to each subject, and a semi-structured interview was carried out afterwards. The outcomes of the study indicate that comprehension and emotional responses in elderly people were similar to the ones in preschool children. Furthermore, the existential meanings grasped by the subjects proved to be quite similar between the groups as well. Children tend to sort out and generate meanings according to their immediate, vivid perception and feelings. As for the elderly, they can be characterized by postmediated immediacy. Finally, perception of persons in the control group was mediated and even estranged from the meaning of the story.

Keywords: childhood, old age, orphans, loneliness, meaning, death, 'feeling into', perezhivanie, immediacy, centration, decentration, postmediated immediacy.

References

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М., 1996–2003.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 2-е изд. М., 1967.
3. Гершензон М.О. Ключ веры. Гольфстрем. Мудрость Пушкина. М., 2001.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.

5. Zinchenko V.P. Soznanie kak tvorcheskii akt. M., 2010.
6. Zinchenko V.P. Kak slovo stanovitsya Domom bytiya // Chelovek. 2012. № 5.
7. Kandinskii V.V. O duhovnom v iskusstve. M., 1992.
8. Leont'ev A.N. Izbrannie psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 1. M., 1983.
9. Paustovskii K.K. Staryi povar. M., 2000. Elektronnaya versiya: http://smartfiction.ru/prose/old_chef/
10. Rabinovich V.L. Chelovek v kul'ture. Vvedenie v metaforicheskuyu antropologiyu. M., 2008.

Ontogeny and history The leading theories reconsidered

Georg W. Oesterdiekhoff

PD Dr. phil. Dr. soz.wiss., Dr. phil university of Bremen, Dr sozwiss university of Duisburg, Habilitation university of Karlsruhe, deputy professor university of Aachen, professor for sociology university of Erlangen Nurnberg, visiting professor universidad de Nacional de Colombia, Bogotá

In the period between 1800 and 1945 or 1970 leading scholars across the sciences based their theories on societal evolution on the comparison ontogeny / history and children / primitives. Although today's leading ideologies seem to have replaced the older approaches, there are some authors who assume that the older theories, widely spread over 150 years and supported by so many great scholars who are famous still today, have been more or less appropriate, whereas the currently leading ideologies tremendously block the advancement of sciences. In the same period when those philosophies as are leading today were conquering the spirit of our time, empirical research actually backed the cognitive-evolutionary theories and falsified both relativism and universalism. To my opinion, the recovery of humanities and social sciences has to be based on appropriate developmental approaches. Therefore I present and discuss the leading scholars who have most comprehensively earmarked the central argumentations, thus also reflecting the history of the developmental approach.

Keywords: anthropological stages, mental age, primitive mentality, historical psychology, Piagetian theory.

Introduction

The comparison between ontogenetic and historical developments goes back at least to scholars from the period of enlightenment. Georg W.F. Hegel resumed this idea in his "phenomenology", and one his most famous disciples, Ludwig Feuerbach (1985), in 1841 built his well-known theory of religion on it, maintaining that a childlike psyche, characterizing all pre-modern peoples, may have caused religion, whereas the industrialized populations surmount religion and establish the atheistic worldview due to their anthropological maturation and their entering of the stage of psychological adulthood.

The founder of sociology, Auguste Comte (1840), attributed childlike anthropological structures to all pre-modern populations and by the recent rise of adult psycho-cognitive structures identified the motor behind the emergence of modern society. The last representative of classical sociology, Norbert Elias, completely adhered to this idea, mainly following Comte's approach. His theory of civilization, published in 1937, based on the distinction between psycho- and sociogenesis, assumed that the history of interactions and institutions might be linked with the history of psyche, fostering each other to originate more civilized nations. Elias completely understood psychogenesis as an evolution of humankind from childlike anthropological structures to adult ones, suggesting that the rise of adult anthropological structures may have caused the modern civilizations.

Leonard Hobhouse (sociology), Karl Lamprecht (history), Hermann Schneider (ancient studies), Emma

Brunner-Traut (Egyptology), Edward Tylor (ethnology), Ernst Cassirer (philosophy), and others more or less followed this prime idea of psychogenesis. Many representatives of early developmental psychology such as Stanley Hall, James Mark Baldwin, Heinz Werner, William Stern, Jean Piaget, Wolfgang Zeininger, Felix Kruger, and others shared views in favour of the comparison ontogeny/history and child/ancient man. Many early psychoanalysts such as Carl Gustav Jung or Erich Neumann supported these ideas, too. In the past decades especially Christopher Hallpike (1979), Laura Ibarra (2007), Jurgen Habermas (1976), Georg Oesterdiekhoff (1997–2013), Charles Radding, and some others made corresponding contributions.

The comparison mentioned was not born but strengthened by the evolutionary theory of Charles Darwin. Developmental psychology and the idea of parallels between ontogeny and history partly originated from evolutionary theory, especially represented by scholars such as Ernst Haeckel, Pierre Janet, and Édouard Claparède. In the period especially between 1850 and 1950 (to a lesser degree until 1970 or even later) some scholars from numerous disciplines referred to this idea. Not all scholars but some of them understood that this idea might imply the recognition of the similarity of ancient man and children. In the era mentioned it was common or widespread to understand greater parts or all pre-modern populations as so-called "primitives" or some of them even as "savages". There was hardly any ethnologist or sociologist who denied using these terms. However, only minor parts of scientists identified primitiveness with childlike stages or primitives with children. Scientists spoke about primi-

tive thinking, primitive religion, and primitive societies but usually did not reduce primitive structures to childlike structures. Only some of them identified the core structures of primitives with childlike structures. Only this smaller section used child psychology as a basis to describe the thinking and behavior of primitives.

"The topos of the childlike nature of savages runs as a constant thread through 19th century literature and continues well into the 20th century. Numerous writers held to this assumption, among them early writers on child psychology such as Preyer, Sully, and Stern, who often made comparisons between savages and children" (Jahoda 1999: 229).

The ideological landscape changed dramatically especially after 1970 or 1980. Ideologies of "cultural relativism" and "unity of mankind" replaced the previously leading theories of evolution, civilization, and psychogenesis. This change originated from anti-colonialism, student revolt, and damaged self-esteem of the West due to the World Wars, not from empirical falsifications of the older approaches. Whoever studies contemporary humanities and social sciences cannot even imagine how differently scholars understood history, pre-modern societies, and modern civilizations 50 or 100 years ago. Some authors contend that today's leading ideologies have led to a dramatic loss of scientific notions and foundations regarding these coherences (references in Oesterdiekhoff 2011 b, 1997, 2000). Data collected in the course of the past decades strongly support the older approaches but have been ignored because they do not suit the leading ideologies.

There are only two scientific approaches capable of examining the comparisons ontogeny / history and primitives / children, namely the developmental approach and psychometric intelligence research. Intelligence research found out that massive gains of intelligence have taken place over the past generations in modernizing nations around the world. All pre-modern nations achieve scores much lower than those characterizing modern nations. There is not one pre-modern nation to achieve scores beyond 75. Even educated European, American, or Japanese populations, a century ago or even somewhat later, had mean scores below 75, although they scored better than any other population worldwide at that time (Flynn 2007, 2008; Rindermann 2008; Oesterdiekhoff 2009 a).

Intelligence psychologists use to measure the "mental age" or "developmental age" of tested persons. Adult humans achieving scores between 20 and 70 have the "mental age" of children aged between 4 and 13 (Vernon 1969: 19). Intelligence testers usually have been attributing to pre-modern populations, no matter from which race, culture, and region, a "mental age" of children in this range (Maistriaux 1955: 415; Vernon 1969: 77, 142; Porteus 1937). Correspondingly, the Flynn effect describes the cognitive maturation of greater parts of humankind in the past generations. Thus, psychometric intelligence research seems to be obliged to regard the cognitive abilities of pre-modern populations as childlike.

The developmental approach, moreover, leads to the consideration that not only the reasoning abilities but the whole psyche and personality of pre-modern peoples are engaged in childlike structures. In the same period when cognitive-evolutionary theories declined in favour of relativism and universalism, empirical research produced proof that the evolutionary assumptions are right and today's leading ideologies are wrong. In the period between 1930 and today Piagetian testers conducted more than 1.000 empirical surveys in different social settings around the world, in order to examine the stage theory. They found out that all humans around the world develop at least the first two stages in more or less the same way. However, not all adult humans develop the third stage, the stage of concrete operations. Pre-modern populations entail greater parts of adults who stay predominantly on the pre-operational stage. The final peak of pre-modern populations is spread between pre-operational and concrete operational stages. If pre-modern populations develop concrete operations, then only partially, incompletely with regard to the successful percentages and to the tasks and fields of world experience as well. Pre-modern populations scatter therefore partially on pre-operational structures and partially on half-developed concrete operations. They do not establish the fourth stage, the stage of formal operations. This adolescent stage unfolds between the tenth and twentieth year of age, but only in modern, industrial societies. The lack of formal operations among pre-modern populations covers their entire world experience, the cognitive development regarding all logical, physical, social, and moral phenomena. Therefore, this fact does not only concern reasoning abilities but the entire development of psyche and personality. There has not been one related empirical study that did not verify this main conclusion of 80 years of Piagetian cross-cultural psychology (Dasen & Berry 1974; Dasen 1977; Poortinga 1977; Mogdil & Mogdil 1976; Flynn 2007; Hallpike 1979; Oesterdiekhoff 1997–2013). "In particular it is quite possible (and it is the impression given by the known ethnographic literature) that in numerous cultures adult thinking does not proceed beyond the level of concrete operations, and does not reach that of prepositional [formal] operations, elaborated between 12 and 15 years of age in our culture" (Piaget 1974: 309).

The empirical results of Piagetian cross-cultural psychology thus confirm the findings of intelligence approach, nay, they enlarge and deepen them. James Flynn meanwhile sees his insights regarding the real nature of IQ gains supported by developmental approach. "I want to say that Georg Oesterdiekhoff brought a Piagetian interpretation of the past to my attention" (Flynn 2007: 82). Adult humans on pre-operational and concrete operational stages more or less stay on anthropological stages of children between 5 and 13, whereas humans on the formal stages reach anthropological summits beyond ten, therefore staying on adolescent stages. This implies that adult humans from different cultures attain anthropological peaks that are spread between those of small children aged 5 via older chil-

dren aged 10 and adolescents some years older. The anthropological peak of modern humans can differ between 0 and 15 years of development from that of pre-modern humans; the usual differences amount between 3 and 10 years.

Both approaches obviously come to the same conclusion regarding the comparisons children / primitives and ontogeny / history. Maistriaux (1955: 416), basing his insights on classical intelligence tests, concludes: "En tout cas, le comportement des primitives semble en tous points semblable à celui des enfants". Gellathy (1987: 37), starting out from Piagetian tradition, defines: "In this respect the performance of traditional peoples is closely paralleled by that of young children in industrial societies".

Christopher Hallpike (1979) determines that primitives and children share the same qualitative development (cognitive stages) but differ in their quantitative development (life experience and knowledge). However, the impact of the qualitative development on reasoning, worldview, and behavior is extraordinary.

This essay here does not present the related empirical findings and is not meant to discuss them. I have written ten books and numerous essays on these data, where the reader can find these data and conclusions comprehensively presented and considered. The objective of this essay is rather or exclusively to present the leading scholars who earmarked the comparisons mentioned and to work out their appropriate core argumentations. The questions are how close they really came to a proper theory regarding the comparisons and to define and to comprehend the anthropological nature of primitive (and modern) man. If the empirical data, won by both traditions in the past decades, actually give evidence to the older theories and falsify today's leading ideologies (the tacit basic assumptions and the mental spirit of our time), then it is useful to resume the evolutionary theories in order to check them. Here I am going to examine only their way of basing the comparisons mentioned. I have chosen James Mark Baldwin, Heinz Werner, Jean Piaget, Christopher Hallpike and Georg W. Oesterdiekhoff as those who have worked out the central approaches to the matter. Of course, one might as well present Stanley Hall or others, but most of them did not sufficiently focus their central argumentations. I dare contend that in the past 50 years only Hallpike and myself came close to the central point of the matter. In the prior decades Baldwin, Werner, and Piaget were the most illuminating scholars in this regard. Thus I think that my selection is justified.

James Mark Baldwin (12.1.1861–8.11.1934)

Baldwin, who had studied psychology under the guidance of Wilhelm Wundt in Leipzig, followed ideas of Leonard Hobhouse regarding the relationship between ontogeny and history. He coined not only the term genetic epistemology but also many other terms, concepts, and ideas Jean Piaget took over when unfolding his stage theory later on. Baldwin (1915) divided human ontogenesis into three stages of development. The first is the pre-logical stage during which the child

makes no differences between subjective and objective ingredients of experience. The child is subjected to the concrete perception of things; he or she acts intuitively and pragmatically. The next stage is the logical stage, where ideas and representations gain superiority over acting. Assumptions, ideas, and hypotheses conquer the mind of the child. At the third stage, the hyperlogical stage, the interpretative mode of action becomes contemplation and the erection of values and ends.

Baldwin assumed that these ontogenetic stages shape the possibilities for the start of societal developments. The stages humans of a given society go through allow for the development of social structures. Thus he surmised the existence of strong correspondences between ontogeny and ethnogenesis or history. Therefore he maintained the existence of three stages of the development of culture in history, which correspond to the three ontogenetic stages. The development of law, customs, institutions, and rites unfolds on the basis of certain stages which emerge from the ontogenetic stages. Societies cannot develop beyond the possibilities humans have at hand in their minds. Institutions and customs show characteristics that directly emerge from one of the three stages, namely that certain stage on which the humans of a given society are staying respectively. Social progress is possible only when humans advance toward the next higher stage. Then institutions, customs, and procedures unfold the possibilities that are embedded in this certain stage. This way Baldwin contends the causal and logical priority of ontogeny: it is always ontogenetic advancements that cause historical and societal progress. Thereby he already recognized a dialectical development: The societal stages may feed back to ontogenetic developments and support them.

Heinz Werner (11.2.1890–14.5.1964)

Heinz Werner, in Hamburg until 1933, then working in the USA, published an influential book in 1926. The last German edition is from 1970; the American edition from 1948 was also very successful for some decades. He understood all psychological life as being under the common law of development. Development starts from instincts via primitive forms of behavior and cognition to higher stages. Every form of life is therefore attributable to certain stages and therefore comparable to other forms. An overall theory thus encompasses animals, mentally handicapped humans, children, primitives, and educated adults. Similar to Lurija (1982), Werner (1959/1948) dedicated his above mentioned main work to all these five groups. All chapters, covering the entire development of psyche and personality, systemically include descriptions of these five groups and corresponding comparisons. The chapters deal with (1) developmental theory, (2) perception and representations, (3) space and time, (4) actions, (5) reasoning, (6) worlds of experience, including magic, and (7) personality. With regard to humans, he gave evidence to very far-reaching parallels between children, mentally handicapped persons, and primitives according to all dimensions mentioned. Only modern humans differ

from these three other groups, due to the higher developmental stages they attain.

Children and primitives share a substantial and material understanding of functions and features (Werner 1959: 26, 98), an animistic interpretation of reality (Werner 1959: 38–66), emotional responsiveness and spontaneity (Werner 1959: 67–70), color categorization (Werner 1959: 80–83), traditionalism (Werner 1959: 100 f), an eidetic organization of perception and memory (Werner 1959: 112–118), a tendency to fancy and peculiarities regarding to narrate (Werner 1959: 121–131), categories of space and time (Werner 1959: 140–150), modes of action (Werner 1959: 158–167), a lack of abstractions and deductions (Werner 1959: 230–270), a close relationship between subjective and objective parts in cognitions (Werner 1959: 295–299, 305), an understanding of dreams, myths and plays (Werner 1959: 298 f, 304–315), an adherence to magic (Werner 1959: 284–316), and beliefs in metamorphosis of beings and the humanlike mind of animals (Werner 1959: 387–391).

Only modern humans have surmounted all these features due to cognitive growth, whereas children and primitives share these features because the latter are only manifestations of primitive forms of psyche and cognition. Werner actually does not leave any domain to primitives that children do not occupy. Conversely, he does not describe any features of children which are not found among primitives, no matter he is aware of this argumentation and procedure or not. One should conclude that the roots of primitiveness are lower stages of psyche, characterizing both children and primitives to the same degree. Logically, one might expect that Werner would consequently maintain to be the first to have proven the childlike anthropological stage of pre-modern man with regard to every aspect. Werner seems to go some steps in this direction, but he does not draw this conclusion because he does not really recognize it. He says that there exists an inverse relation between the rate of early development on the one hand and the extent of later and adolescent development on the other hand. Therefore, primitives would develop faster at the earlier stages of their lives but would then not attain the higher stages typical to modern humans (Werner 1959: 20–36). This implies that with primitives he identifies an earlier stop of ontogenetic development. If this was not so, it would be inexplicable how the described parallels between children and primitives could exist and persist.

Building on his data one might conclude that all primitives are staying on anthropological stages of children of an age of more or less 5 to 10. One might conclude that only modern man attained anthropological stages beyond the tenth developmental year and therefore typical adolescent stages of psyche and cognition. In fact, Werner's book was the first in the history of sciences that produced sufficient proof of the childlike psyche of primitive man, covering all central aspects and dimensions of psyche and cognition. However, there is a gap between the results he actually presented and the awareness of them in his mind. In his book he never

writes "primitives are staying on anthropological stages of children aged 5 to 10 and share with them all relevant psycho-cognitive structures, apart from some forms of knowledge and life experience". Thus, he did not find the right formula and overall interpretation of the data.

Werner (1959: 18–20) obviously backs off from starting a serious theoretical consideration upon the relationship children / primitives. He dedicates only a few pages to this central point, missing any relevant and comprehensive reflection and conclusion. He actually failed with understanding the decisive coherences. As a summary he only says that there are functional parallels between these two groups. But, in fact, there are no parallel developments. There is only one developmental path from infancy to adulthood. If primitive adults share all central features with children, then their ontogenetic development stops at childlike stages. Thus Werner has delivered some decisive data, sufficient to draw groundbreaking conclusions, but refuses to draw them or to develop a theory capable of interpreting the data collected. Furthermore, he missed clear expositions regarding the groups, nations, and cultures belonging to the classification of primitives. He did not describe the causes for the anthropological advancement of modern man. Additionally, he totally missed the reflection on ontogeny / history and on the role of his theory for social change and the history of humankind, which Baldwin had already started. Nonetheless, to my opinion, his book is one of the most important books ever written in the history of sciences.

Jean Piaget (9.8.1896–16.9.1980)

Jean Piaget is the most influential and most sophisticated developmental psychologist in the history of sciences. To my opinion, he is the greatest scholar in the whole realm of all humanities and social sciences in the entire history. I dare contend that not one economist, ethnologist, psychologist, or sociologist delivered such groundbreaking contributions as he did. Piaget is something like the Newton or the Darwin of all "soft" disciplines. Some decades ago, the *TIMES* chose him to be one of the most influential persons worldwide, out of a selection of hundred other persons. However, according to the books he wrote, he is largely only a child psychologist. Instead he preferred the designation to be a genetic epistemologist and not only a child psychologist. But this designation depends on the seriousness and the success of having transferred the notions won in child psychology to other domains and especially to the history of consciousness, reason, and culture. If he had completed this task or if he had conducted it more successfully as he actually did, it would be more appropriate to call him a genetic epistemologist, thus transcending the limits of being only a child psychologist. Additionally, it would be easier to understand Piaget as the Newton or the Darwin of all humanities and social sciences. Other authors carried out the transfer work he had already started but never seriously worked out or completed.

Piaget followed core concepts and ideas of Baldwin. He worked out the most influential stage theory up to

now. He divided the ontogenetic development in four stages. The sensory-motor stage of the small infant covers the first 18 months of life. The second stage, the pre-operational stage, creates language and reasoning. The third stage, the stage of concrete operations, enables logical co-ordinations regarding objects when they are given to the senses. The fourth stage, the formal-operational stage, starts the evolution of abstract, logical, combinatorial, experimental, and theoretical thinking, and surmounts the childlike view at the world. Often Piaget has the tendency to maintain or at least suggest that all humans worldwide develop the four stages against an inherent and more or less automatic program. However, his books are full of remarks that show his opinion that by no means every adult person reaches the two higher stages. He often writes that the so-called primitives do not reach the operational stages.

Piaget saw himself as a genetic epistemologist because he used the study of children only as a medium in order to understand the history of mind, consciousness, reason, culture, and sciences. Child psychology was a laboratory in order to reconstruct the psyche of Pleistocene man, primitive man, and ancient man. Thus, he followed similar ideas as Baldwin had done. He always referred in his books to the primitives, presented by ethnology, and to antiquity, especially to the classical Greek philosophers, when he applied his concepts to historical phenomena. The identification of certain historical and childlike structures is found in probably all of his books and in many of his articles. His books on causality (Piaget 1969) and chance (Piaget 1975 b) are full of corresponding remarks. His book on the worldview of children (Piaget 1959) entails indications that all four main features of children's philosophy, conceptual realism, animism, magic, and artificialism, disclose the same phenomena in primitive societies and therefore their worldview and religion. His book on morals (1932) shows that every phenomenon that characterizes the morals of children accounts for the morals, laws, and legislations of pre-modern societies, too. Objective responsibility, belief in immanent justice, belief in eternal status of rules, and adherence to severe punishment refer both to children and pre-modern nations.

In sum, the list of correspondences between children and primitives then entails all logical, physical, social, and moral phenomena. The list of common structures covers all aspects of psyche and personality and all understandings of logic and reality. Thus, there are no psycho-structural differences between children and primitives. Consequently, there is no difference between child psychology and historical psychology.

The usual procedure is that Piaget writes his books on children and inserts sometimes very short sections or only some sentences regarding the resemblances to the corresponding historical phenomena. He did not write books on the historical evolution of psyche, reason, morals, law, arts, religion, politics, economics, cultures, etc., based on the insights won by developmental psychology. Only with the reconstruction of the history of sciences he makes an exception. He dedicates some

books (1975 a, vol. 8-10; with Garcia 1989) to the history of sciences, using the study of children as a theoretical basis. I would like to say that Piaget had realized his core ideas and his actual targets when he had completed to reconstruct the history of culture and society to the same degree as the reconstruction of sciences. The hints in his books indicate already that he believed in the possibility of explaining the evolution of legislation, law, democracy (1932), the decline of religion and magic, and the process of disenchantment and secularisation (1959), and the rise of industrial society (1975 a, vol. 10) in terms of developmental psychology.

However, he did neither complete the transfer from child psychology to history nor the research into the psycho-cognitive structures of primitive or pre-modern man. The neglect of the latter question is especially embarrassing because he had all the tools available in order to develop a psychology of primitive adults. He never established a stage theory of adult humans, something like a Historical Psychology or Anthropology, ranging from primitive to modern humans, covering tribal societies, ancient civilizations, and modernizing nations. Additionally, he never even wrote such a comprehensive book in this regard as Werner had accomplished. Based on Piagetian cross-cultural psychology, it would have been possible to execute such a work. This research industry conducted more than 1.000 empirical surveys among numerous ethnicities, social milieus, classes, and nations on all five continents, from the Thirties up to now. Their results point into a clear direction and are applicable to deceased populations, having lived in tribal and ancient societies as well. All humans develop the first two stages more or less the same way. There are primitive tribes where the adults remain predominantly bound to the pre-operational stage. Usually pre-modern populations, no matter from what race, region, and continent, develop concrete operations only partially, with regard to successful percentages among the population and with regard to tasks as well. Thus, pre-modern populations consist of humans staying either on pre-operational or on half-developed concrete operations. All related surveys have proven that the establishment of formal operations is exclusively connected to modern populations, due to school education and other cultural enhancements, affecting brain and psyche since birth (see the samplers edited by Dasen & Berry 1974; Dasen 1977; Poortinga 1977; Eckensberger 1979 and the overviews in Hallpike 1979; Oesterdiekhoff 1997, 2000, 2009 a, 2011 a, 2012 a, b).

According to this empirical evidence, it is clear that pre-modern populations, both in contemporary and past societies, are mainly staying on anthropological stages of children between 5 and 10 or 12 years. Only modern populations attain anthropological peaks between 10 and 20. When modern peoples develop sub-stage A of formal operations, then their peak is spread between 10 and 15. If they climb up to sub-stage B, then their developmental age goes beyond that limit, which concerns 30–50 % of modern populations (Schröder 1989; Mogdil & Mogdil 1976, vol. 3: 149). Thus, Piagetian cross-cultural psychol-

ogy has fully confirmed the core targets of Piaget, compelling his whole work on children. Furthermore, these cross-cultural results have also largely given empirical evidence to the approaches of Baldwin and Werner, additionally the related assumptions of the classical authors of sociology, ethnology, and other historical disciplines mentioned in the first chapter.

But Piaget was as incapable as Werner of developing an anthropological theory regarding the relationship children / primitives. He never devoted any essay or any chapter to this task which was the driving force of his whole life work. He never wrote a comprehensive book on the psychogenesis of humankind, on the anthropology of primitive man, on stage theory with regard to adult primitive and modern man, or on the development of culture based on the cross-cultural psychology his approach was dedicated to, whose empirical results he could study over several decades. He even did not follow the related endeavours of Werner and Baldwin. He always only found some sentences regarding the relationship children / primitives. He repeatedly formulated that all humans have to go through the same stages; therefore the identical structures of ontogenetic and primitive adult phenomena would be quite normal (Piaget 1975 a, vol. 9: 253). This conclusion on the subject remains completely insufficient. Piaget stops thinking at a point from where it should start. He did not formulate that "populations of pre-modern societies in world history are staying on anthropological stages of children usually aged 5 to 10, and differ from them only in life experience and knowledge". Although he had actually given evidence to this summary, as Werner had already done, he did not formulate it. I summarize that Piaget backed off from the decisive conclusions to the same degree as Werner. Furthermore, apart from the history of sciences, he ignored the transfer from psychology to historical phenomena such as law, religion, politics, customs, and cultures more or less in the same way as Werner had done.

Christopher Hallpike (19.4.1938)

The ethnologist C. Hallpike was the first author who delivered a groundbreaking summary and interpretation of Piagetian cross-cultural psychology, approximately 40 years after its beginning. The test psychologists were not able to develop a theory capable of interpreting, of understanding and using the data they had collected. Usually the left hand did not know what the right hand was trying. They had no idea of the far-reaching possibilities their data offered to them (see the samplers edited by Dasen & Berry 1974; Eckensberger 1979; Dasen 1977; Poortinga 1977). Hallpike (1979) was the first to apply these data to the interpretation of phenomena known in ethnology, sociology, and history on a sophisticated level. His first achievement was to accept the data and not to ignore or belittle them. Then, he understood that primitive populations are staying predominantly on pre-operational stages and only partially, if at all, on concrete operational stages. Furthermore, he realized that only modern populations

are staying on formal operational levels. That was what the data had actually revealed – and he collected and assigned these data. He showed these things in his book "Foundations of primitive thought" especially with regard to logic and physics, with regard to symbolism, classification, numbers, measurement, conservation of volume, space, time, conceptual realism, causality, chance, and probability.

Therefore, he was the first who delivered a masterpiece of transferring Piagetian child psychology on the social sciences. There were some others before who delivered such transfers, especially to sociology, namely Jürgen Habermas, Jean Ziegler, and others. But their books had not the high quality as Hallpike's book had. Thus, Hallpike was the first who reached the actual objective of Piaget of interpreting history and culture, and he was the first to establish a groundbreaking link between child psychology and ethnology. His book was the first great breakthrough in ethnological theory since the days of Lucien Lévy-Bruhl, who wrote his outstanding books between 1910 and 1940, being more or less the most influential ethnological thinker between 1910 and 1970. It is by no means difficult to understand the ethnological data in the light of child psychology. If child psychology did not exist one would have to create it in order to have a theory capable of illuminating and explaining ethnological phenomena. The structural identity of children and primitives causes the full correspondence between ethnographic data and developmental theory. Hallpike displayed that from now on ethnology had a true theory to explain thinking, worldview, and behavior in primitive societies.

25 years later he wrote the second book related to this topic, "The evolution of moral understanding" (2004), not as breathtaking as the first one. He ignored many decisive fields, both with regard to psychological theory building and with regard to ethnological and historical data. Nonetheless, it is one of the few great books on moral development in history.

Hallpike's first great book (1979) has nearly the relevance of the book of Werner (1959). It is also useful to say that it is the first great breakthrough regarding the research into the relationships children / primitives and ontogeny / history since 1926, when Werner's book was published, if we consider that Piaget did not write a central book on the subject. It is 53 years from 1926 and 1979. Furthermore, it delivered decisive material in order to develop an anthropological theory of primitive and modern man, thus elaborating Piaget's main objectives.

However, regarding the decisive anthropological conclusions Hallpike is not much more aware and considerate than Werner and Piaget had been. He dedicates a chapter (1.4) to the comparison children / primitives which has a length of less than five pages. There he writes that primitives share with children the same pre-operational and concrete-operational stages but differ in life experience and knowledge. But he estimates life experience and knowledge very high, so that he seems to deny the psycho-structural identity of children and primitives. He is by no means clear in the chapter (and in the

rest of the book) and backs off from thinking about the comparisons nearly the same way as Werner and Piaget before him. He does not formulate "95 % of pre-modern populations having lived in the whole history of humankind stayed on anthropological stages of children of modern culture aged 5 to 10, with regard to every aspect and peculiarity, apart from their different knowledge and life experience respectively". Obviously he is not of the opinion that he has the most important knowledge of humans at hand as social sciences have ever found in the 300 years of their history. This is because he does not grasp the depth and the scope of this breathtaking discovery. He does not realize that primitives have a completely different personality and psyche, due to their lower anthropological stage. He does not recognize that they experience all things in life differently in comparison to modern humans. He seems to think that primitives differ from modern humans only by some cognitive techniques or by some additional features (see chapter 1.3). He does not regard that the differences have a complete character and that primitives live in totally different mental worlds and therefore in completely different cultures. He does not earmark that primitive humans differ from modern ones by 3, 5, 10, and sometimes more developmental years. He has no idea that the determination of the pre-formal structure of the primitive personality provides a structural equation of primitives and children. The common anthropological peak or developmental age is the decisive point, not life experience, and knowledge. He does not conclude that this discovery has at least the same importance for all humanities and social sciences as the evolutionary theory of Charles Darwin for biology or the theories of Isaac Newton and Albert Einstein for physics. Furthermore, Hallpike's transfer of child psychology to ethnology does not include that he grasps the necessity to reconstruct all humanities and social sciences on this basis. Moreover, he does not conceive of the possibility and necessity to reconstruct the whole history of societies, religions, customs, law, philosophy, technologies, and everyday activities against this new theoretical foundation. However, he was the first to elaborate the link ontogeny / history in the Piagetian tradition on a high level, thus realizing Piaget's actual research interests.

Georg W. Oesterdiekhoff (21.10.1957)

Among the 25 books I have written there are ten books alone dedicated only to the combination of Piagetian theory on the one hand and humanities and social sciences on the other. I have done more than anybody else in the history of sciences to accomplish the transfer from child psychology to humanities and social sciences, from Piagetian theory to history, sociology, and ethnology, and to understand the relationships ontogeny / history and children / primitives. Thus, the ten books and numerous articles are dedicated to completing Piaget's actual research interests and life work. The transfer is a part of Piagetian theory itself. Accomplishing this transfer implies the execution and completion of Piagetian theory and developmental psy-

chology as well. The theory program, called "structural-genetic sociology", intends to reconstruct the history of societies, social change, rise of modernity, religion, philosophy, sciences, law, morals, and reasoning. Furthermore, it envisages the development of new foundations of humanities and social sciences, based on a new Historical Anthropology. It is in the heritage of early developmental psychology (Hall, Baldwin, Piaget, Lurija, Stern, Werner), classical sociology (Comte, Elias), classical ethnology (Lévy-Bruhl, Tylor), and related approaches (Cassirer, Feuerbach).

In my first book, finished in 1987 (English version 2009 a), I gave an overview of all relevant logical, physical, social, and moral phenomena as developed by peoples all over the world, according to the data of Piagetian cross-cultural psychology. I collected the empirical data and assigned them to the four areas mentioned, thus finding an overview of the relations between cultures and anthropological summits. I also compared these data with the data won by the historical disciplines regarding ancient China, India, the ancient Mediterranean, and other world regions. Thus, I could conclude that really all pre-modern populations have been staying on the lower anthropological stages with regard to all four areas respectively to all dimensions of personality development. Conversely, I have proven that modern populations, according to these data, have surmounted the lower stages in these four areas. Consequently, the book drew the decisive conclusions of decades of Piagetian cross-cultural research in a comprehensive way as yet unknown.

In the book I showed that children's logical and deductive competences are appropriate to primitive ones. Children and primitives share animism, magic, artificialism, conceptual realism, concepts of number, space, time, causality, chance, and other physical and logical concepts. I demonstrated that they share core elements of worldview and religion, concepts of social relations and self-awareness. I worked out that the reconstruction of the history of law and morals is possible only against the background of Piagetian tools. Children and primitives share a belief in rule understanding (legislation), immanent justice (judicial procedures by ordeals), objective responsibility (punishment law), and other judicial features. Conversely, the evolution of modern forms of morals and justice, legislation and trials, correspond to adolescent stages, as described by Piagetian authors.

Some other books (1997, 2000) confront classical approaches of sociology, ethnology, and philosophy, following the program of "structure-genetic sociology", showing that only this new program can base, improve, extend, and confirm the classical theories. Especially the civilization theory of Norbert Elias came very close to the program but totally missed any empirical evidence that can now be given on the above mentioned new basis. Some other books deal with the transfer to pedagogic, socialisation theory, economics, development policy, etc. The recent books (2011 a, 2012 a, b) are devoted to reconstruct the history of magic, religion, philosophy, sciences, literature, morals, law, and violence.

Last but not least my book on religion (2013) is the first book that explains religion and religiousness only in terms of developmental psychology, thus following Ludwig Feuerbach's approach. The core concepts of religion 1) belief in the divine creation of cosmos, 2) divine government of the world, 3) gods punish or reward people, 4) communication with divinities by sacrifices and prayers, 5) belief in life after death, preferably in paradise, 6) belief in personal gods based on myths that tell their biographies, and 7) belief in ancestor gods and gods as fathers are found in tribal religions and world religions as well. All these religious ideas are parts and dimensions of pre-formal anthropological stages. The belief in divine creation and government of the world is topmost childlike, as already Piaget (1959) himself had shown. Children up to their ninth year believe in this, according to their staying on magical and artificialistic stages. The belief in a personal communication with the creator of the universe on the basis of prayers, the belief in the necessity of confessing sins and showing repent, the belief in animal sacrifices to feed the gods — all these forms of social relationships between believers and gods express childlike expectations towards parents. The belief in the immortality of the soul manifests childlike forms of egocentrism and a childlike wishful thinking in the deepest sense possible. The mythical belief in biographies of gods is the basis of all world religions; the peoples know about their gods due to their knowledge of myths in which they believe. But the belief in myths is something that corresponds to children in their mythical time between 4 and 8 years, as numerous psychologists had described. Finally, the belief in ancestor gods (dead parents and grandparents especially) and in gods as fathers is topmost childlike, without any comment necessary.

Thus, the vivid, archaic, and full religion is only possible among people that stay on lower forms of psyche and cognition. The rise of agnosticism and atheism in the era of enlightenment matches the rise of formal operations. People on formal operational stages go through a stage of doubt before their religiousness weakens and disappears. 50 % of Europeans and 65 % of Japanese are atheists nowadays. Furthermore, 97 % of the members of the Royal Society of London are atheists. The empirical data of the past 100 years reveal a continuous loss of religious substance among modern peoples from generation to generation (Oesterdiekhoff 2013, 2007 b). Thus, the surviving believers in modern societies have only a remnant religion that is weaker, thinner, and more superficial than the archaic and "full religion" (Mircea Eliade).

Next to the theory of psyche, reasoning, worldview, magic, religion, philosophy, and sciences, the study of social change and cultural development belongs to the main subjects of my theory. I have demonstrated that this theory is relevant for understanding both the Pleistocene age and ancient civilizations. There are deep connections between the rise of modern, industrial societies and the rise of formal operations and anthropological peak. Piaget (1975, vol. 10), Habermas (1976), Ziegler, and others maintained the decisive role of for-

mal operations to the emergence of industrial society. The emergence of modern societies (initially the rise of the West) mainly consists of at least five evolutions, the rise of "industrialism", "sciences", "enlightenment", "humanitarian revolution", and "democracy". All these evolutions originated approximately at the same time, in the past 300 years, and in the same world region. Thus, the five evolutions are deeply interconnected. "Enlightenment", "sciences", and "humanitarian revolution" are purely cognitive advancements, additionally they are psycho-cognitive progresses which correspond completely to the emergence of formal operations and adolescent anthropological stages. Therefore it is quite improbable that the rise of "industrialism" and "democracy" might not be explainable in terms of stage theory. Piaget himself (1932) gave evidence to the connection between democracy and the adolescent stage. Without the rise of physical sciences the emergence of industrial society would have been impossible. Piaget (1975, vol. 8–10, with Garcia 1989) worked out that the rise of formal operations account to the rise of sciences. Consequently, the increase of formal operations caused the evolution of "democracy" and "industrialism", too. I have comprehensively described the relations between rising anthropological peaks and the emergence of industrial society. Thus, the rise of anthropological peaks is the hand, whereas the five evolutions mentioned are only the five fingers of this hand (Oesterdiekhoff 1997, 2000, 2011 a, b, 2012 a, b, 2007 a, 2009 b). My structure-genetic sociology then claims to have found the key to explain the rise of modern society. This is by no means astonishing if one considers that especially Baldwin and Piaget thought more or less in the same direction and that my theory program shares decisive assumptions with the sociological theories of Comte, Elias, Weber, and Habermas.

Conclusions

The leading ideas of the five authors are more or less similar or identical. Primitive or pre-modern populations share with children common structures of psyche and cognition, worldview and logic. The common things concern all ingredients, characteristics, and features ever found among children. Although not all authors presented gained full awareness of the total character of the structural identity between primitive man and child, they actually gave evidence to this fact by delivering the decisive material. When exposed to the same intelligence tests, children and primitives reach the same low scores. The Piagetian tests reveal the same psycho-cognitive structures among children and primitives, covering the whole world understanding in logic, physics, social affairs, and morals. Thus, primitives are adult humans who do not reach the adolescent stage but remain connected to childlike structures. They reach "anthropological summits" or "developmental ages" which correspond to those of children.

Modern humans have gained higher intelligence scores and cognitive stages as well. They differ from

pre-modern humans by some standard deviations (IQ) and one or two developmental stages, that is, usually by 3 to 10 developmental years. Of course, humankind is by no means divided into two groups of humans only, but into numerous groups, covering all intermediary stages possible, as all empirical data have displayed.

These theoretical conclusions are completely congruent with the ethnographic data collected. The study of customs and behavior, belief systems and irrationalities in pre-modern societies necessitate their assignment to pre-operational stages. The study of dream understanding, magical interpretation of deaths and accidents, magical mastering of life, ordeals, belief in metamorphosis, religious cults, treatment of sickness, etc. show that these peoples live in completely different mental and cultural worlds, having originated from childlike structures. Conversely, the features of modernization processes match exactly those structures developmental psychology knows as parts and dimensions of higher stages.

The discovery of the childlike psyche of primitive man is the most important discovery ever made in all humanities and social sciences. This idea partially originated from Charles Darwin's own ideas on man. Not

only all developmental psychology but also the ideas concerning the resemblances ontogeny / history and children / primitives largely result from the ideas born in evolutionary theory. Thus, the discovery of the psychogenesis of humankind has a similar relevance for all humanities and social sciences as the evolutionary theory for biology. Only developmental theory sheds light on a fundamental understanding of ancient and modern societies, social change and social evolution. Only this theory brings a proper comprehension of the nature of modern, industrial society and modern democracy.

Furthermore, this approach, as Historical Anthropology or Psychology, accomplishes new foundations to humanities and social sciences. Additionally, it furnishes new and more elaborated ways of reconstructing the history of humankind. When we look at present-day social sciences and humanities we cannot avoid determining that they have no encompassing theory to unify the disciplines which could be worth mentioning. Only the developmental approach has this capacity. Great scholars of the past, such as Wilhelm Wundt, James Mark Baldwin, Jean Piaget, Karl Lamprecht, Leonard Hobhouse, and some others had not only a hunch of these coherences but formulated them exactly this way.

References

1. *Baldwin J.M.* Genetic theory of reality. N. Y., 1915.
2. *Comte A.* Cours de philosophie positive. Paris, 1840.
3. *Dasen P.* Piagetian cross-cultural psychology. N. Y., 1977.
4. *Dasen P., John W.B.* (Eds.) Culture and cognition. Readings in cross-cultural psychology. London, 1974.
5. *Eckensberger L.* et al. (Hrsg.) Cross-cultural contributions to psychology. Amsterdam, 1979.
6. *Feuerbach L.* The essence of Christianity. N. Y., 1985.
7. *Flynn J.* What is intelligence? Cambridge, 2007.
8. *Flynn J.R.* Lurija und das Paradox massiver IQ-Gewinne langs der Zeit. In Georg W. Oesterdiekhoff, Heiner Rindermann (Hrsg.), Kultur und Kognition (111–132). Hamburg; Munster, 2008.
9. *Gellathly A.R.H.* Acquisition of a concept of logical necessity // Human development. 1987. № 30.
10. *Habermas J.* Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main, 1976.
11. *Hallpike C.* Foundations of primitive thought. Oxford, 1979.
12. *Hallpike C.* The evolution of moral understanding. London, 2004.
13. *Ibarra L.* Creencias, mitos y rituales en el mundo pre-hispanico. Guadalajara, 2007.
14. *Jahoda G.* Piaget and Levy-Bruhl // History of Psychology. 2000. № 3.
15. *Lurija A.R.* Cognitive development. Its cultural and social foundations. Harvard, 1982.
16. *Maistriaux R.* La sous-évolution des noirs d'Afrique. Sa nature, ses causes, ses remedes // Revue de psychologie des peuples. 1955. № 10.
17. *Mogdil S., Celia M.* Piagetian research. Vol. 1–8. London, 1976.
18. *Oesterdiekhoff G.W.* Kulturelle Bedingungen kognitiver Entwicklung. Der strukturgenetische Ansatz in der Soziologie. Frankfurt am Main, 1997.
19. *Oesterdiekhoff G.W.* Zivilisation und Strukturgenese. Norbert Elias und Jean Piaget im Vergleich. Frankfurt am Main, 2000.
20. *Oesterdiekhoff G.W.* The spread of AIDS in developing countries. A psycho-cultural approach. (zusammen mit Heiner Rindermann) // The journal of social, political, and economic studies. 2007a. Vol. 32. № 2.
21. *Oesterdiekhoff G.W.* Ancient sun cults: Understanding religious rites in terms of developmental psychology // The mankind quarterly. 2007b. № 48.
22. *Oesterdiekhoff G.W.* Mental growth of humankind in history. Norderstedt, 2009a.
23. *Oesterdiekhoff G.W.* Trials against animals. A contribution to the developmental theory of mind and rationality // The mankind quarterly. 2009b. № 3 / 4.
24. *Oesterdiekhoff G.W.* The steps of man towards civilization. The key to disclose the riddle of history. Norderstedt, 2011a.
25. *Oesterdiekhoff G.W.* La sociologia genetico-estructural como heredera de la sociologia clasica y de la teoria de la civilizacion. // V. Weiler (directora academica), Norbert Elias y el problema del desarrollo humano. Bogota, Colombia, 2011b.
26. *Oesterdiekhoff G.W.* Die geistige Entwicklung der Menschheit. Weilerswist, 2012a.
27. *Oesterdiekhoff G.W.* Die Entwicklung der Menschheit von der Kindheitsphase zur Erwachsenenreife. Wiesbaden, 2012b.
28. *Oesterdiekhoff G.W.* Traumzeit der Menschheit. Weisen, Ursprung und Untergang der Religion (forthcoming), 2013.
29. *Piaget J.* The moral judgment of the child. N. Y., 1932.
30. *Piaget J.* The child's conception of the world. N. Y., 1959.

31. *Piaget J.* The child's conception of physical causality. Totowa; New Jersey, 1969.
32. *Piaget J.* Need and significance of cross-cultural studies in genetic psychology // P. Dasen, J. Berry (Eds.), Culture and cognition. London, 1974.
33. *Piaget J.* Gesammelte Werke. Zehn Bände. (vol. 8–10: Original: Piaget J. Introduction à l'épistémologie génétique. Vol. 1: La pensée mathématique, vol. 2: La pensée physique, vol. 3: La pensée biologique, la pensée psychologique, la pensée sociologique. Paris, 1950). Stuttgart, 1975a.
34. *Piaget J.* The origin of the idea of chance in children. N. Y., 1975b.
35. *Piaget J., Rolando G.* Psychogenesis and the history of sciences. N. Y., 1989.
36. *Poortinga Y.H.* Basic problems in cross-cultural psychology. Amsterdam; Lisse, 1977.
37. *Porteus S.D.* Primitive intelligence. N. Y., 1937.
38. *Rindermann H.* Wechselwirkungen zwischen Intelligenz und Gesellschaft aus Perspektive der psychometrischen Intelligenzforschung // Oesterdiekhoff G.W., Rindermann H. (Hrsg.) Kultur und Kognition. Hamburg; Münster, 2008.
39. *Schröder E.* Vom konkreten zum formalen Denken. Bern, 1989.
40. *Vernon P.E.* Intelligence and cultural environment. London, 1969.
41. *Werner H.* Einführung in die Entwicklungspsychologie. (English: Comparative psychology of mental development. N. Y., 1948). München, 1959.

Онтогенез и история: осмысляя передовые теории

Георг В. Остердихофф

приват-доцент, доктор философии, социологии университетов Бремена, Дуйсбурга, профессор университета Ахена, профессор социологии в университете Эрлангена — Нюрнберга, приглашенный профессор Национального университета Колумбии

В период между 1800 и 1945 или 1970 годами ведущие ученые из разных областей науки опирались в своих теоретических моделях общественной эволюции на сопоставление онтогенеза с историей и детского развития с развитием примитивного человека. Несмотря на то что современные передовые взгляды почти повсеместно вытеснили устаревшие подходы, некоторые авторы полагают, что прежние теории, доминировавшие на протяжении более 150 лет и имевшие в числе своих сторонников огромное число замечательных ученых, уважаемых и в наши дни, более уместны, нежели современные теории, блокирующие развитие науки. В тот же самый период времени, когда взгляды, которые признаются ведущими сегодня, сражались за свое место под солнцем, эмпирические исследования, по сути, подкрепляли когнитивно-эволюционные теории, одновременно доказывая ложность релятивизма и универсализма. На мой взгляд, возрождение гуманитарных и общественных наук должно быть основано на адекватных подходах к развитию. В данной статье представлены ведущие ученые, которым удалось наиболее полно обозначить узловые точки дискуссий, и тем самым открывается возможность поразмышлять над историей психологии развития.

Ключевые слова: этапы развития антропологии, умственный возраст, примитивная ментальность, историческая психология, теория Пиаже.

Dialectic and Dialogic: The essence of a Vygotskian Pedagogy

Harry Daniels

doctor of Psychology, Head of the Centre for Sociocultural and Activity Theory Research, University of Bath

This paper explores the use of the concepts "dialogic" and "dialectical" with respect to the development of a form of pedagogy which deserves the descriptor "Vygotskian". The Russian word *obuchenie* is often translated into English as instruction. The cultural baggage of a transmission based pedagogy is easily associated with *obuchenie* in its guise as "instruction". Davydov's translator suggests that teaching or teaching-learning is more appropriate as the translation of *obuchenie* in that it refers to all the actions of the teacher in engendering cognitive development and growth. It is in the heart of this – very Russian – conception of "teaching-learning" that lies a vision of dialectical processes which embody internal and between person dialogues. This paper takes of the challenge of articulating the pedagogic basis of such a vision.

Keywords: Dialogue, Dialectic, Pedagogy, Contradiction, Vygotsky.

Vygotsky considered the capacity to teach and to benefit from instruction is a fundamental attribute of human beings. "Vygotsky's primary contribution was in developing a general approach that brought education, as a fundamental human activity, fully into a theory of psychological development. Human pedagogy, in all its forms, is the defining characteristic of his approach, the central concept in his system" (Moll, 1990, p. 15). Whilst he declared an interest in more broadly defined sociocultural development he spent a major part of his time focusing on a somewhat constrained operational definition of the "social" in his investigations of individual development in instructional settings (Wertsch, 1985).

Vygotsky's (1978) 'general genetic law genetic development' asserts the primacy of this account of the social in development:

'every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals' (Vygotsky, 1978 p. 57).

This introduces the notion of some form of relationship between something which is defined as 'social' and something which is defined as 'individual'. As I will outline below, my use of the term 'mediation' suggests that this is not necessarily a direct relationship from the social to the individual. However, there is an important conceptual move to be made between a dualistic con-

ception of this relationship and the dialectical relationship which Cole implies below:

'The dual process of shaping and being shaped through culture implies that humans inhabit 'intentional' (constituted) worlds within which the traditional dichotomies of subject and object, person and environment, and so on cannot be analytically separated and temporally ordered into independent and dependent variables' (Cole, 1996, p. 103).

Sameroff (1980) provided an important contribution to the debates on psychology and systems theory with the introduction of concept of 'dialectics' within which development was seen as driven by internal contradictions. Earlier, Riegel (1976) and Wozniak (1975) had criticised traditional psychology with its emphasis on balance and equilibrium. It was Riegel who produced a manifesto for Dialectical Psychology which emphasised contradictions and their synchronisations in short and long term development both in the individual and in society (Riegel, 1976 p. 689). Surprisingly this work is rarely cited in discussions of Vygotsky's work. The details of their approach differ whilst the key emphasis on dialectical processes remains very similar. As Van der Veer and Valsiner (1991) remind us Vygotsky most definitely adopted a dialectical world view. This was the case for his theories as well as his approach to method and criticism.

'A present day psychologist is most likely to adopt a non-dialectical 'either – or' perspective when determining the 'class membership' of one or other approach in psychology. Hence the frequent non dialectical contrasts between 'Piagetian' and 'Vygotskian' approaches,

or the wide spread separation of psychologists into 'social' versus 'cognitive' categories which seem to occupy our minds in their meta-psychological activities... in direct contrast, for Vygotsky any two opposing directions of thought serve as opposites united with one another in the continuous whole- the discourse on ideas. This discourse is expected to lead us to a more adequate understanding of the human psyche, that is, to transcend the present state of theoretical knowledge, rather than force the existing variety of ideas into a strict classification of tendencies in the socially constructed scientific discipline of psychology' (Van der Veer and Valsiner, 1991, pp. 392–393).

This dialectical stance pervaded all aspects of his thinking as is clear from the way in which he theorises the genetic influence on development.

Development is not a simple function which can be wholly determined by adding X units of heredity to Y units of environment. It is a historical complex which, at every stage, reveals the past which is a part of it... Development, according to a well-known definition, is precisely the struggle of opposites. This view alone can support truly dialectical research on the process of children's development (Vygotsky, 1993, pp. 282–283).

Dialectical or dialogic

In a critique of Wertsch and Kazak (2007), Wegerif (2007) argues that Vygotsky was a dialectical thinker rather than a dialogical thinker. His concern is that neither Vygotsky nor Wertsch can provide an account of creative thinking. He cites Bakhtin (1986) as part of his attempt to clarify the distinction:

Take a dialogue and remove the voices (the partitioning of voices), remove the intonations (emotional and individualizing ones), carve out abstract concepts and judgments from living words and responses, cram everything into one abstract consciousness – and that's how you get dialectics (Bakhtin, 1986, p. 147).

The core of his argument involves the questioning of the suggestion that dialogues in education can be adequately studied through a focus on mediation by tools. He calls for an extension of the Wertsch position in order to obtain a greater sophistication in the understanding of dialogic relations in education. In what amounts to a strong version of the process ontology argument which Sawyer (2002) suggests that processes are real and that entities, structures or patterns are ephemeral and do not really exist. he argues that uses of the term 'dialogic' shown below could have been developed without specific reference to dialogic methods.

- Dialogic as pertaining to dialogue suggests the promotion of dialogue as chains of questions in classrooms both through teacher-pupil dialogues (Alexander, 2004) and through establishing communities of inquiry (Wells, 1999).

- Dialogic as being about the open and poly-vocal properties of texts brings in the need for intertextuality in classrooms (Maybin, 1999; Kozulin, 1996) and the

appropriation of social discourses as a goal in education (Hicks, 1996; Wertsch, 1998).

- Dialogic as an epistemologic framework suggests an account of education as the discursive construction of shared knowledge (Mercer, 2000).

His predilection is with dialogic as an ontological principle:

the most important thing to be learnt is learning itself and, to achieve this, teachers need to be even more teachable than their students. ...: dialogue is not primarily a means to the end of knowledge construction, but an end in itself, the most important end of education. In my view the ideal of 'teaching' learning to learn through promoting dialogue as an end in itself is the most distinctive and important contribution that a dialogic perspective brings to the debate about education (Wegerif, 2007).

This debate appears to me to witness the way in which this body of theory is open to a wide range of interpretations. Thus when a particular philosophical perspective (e. g a fraction of post structuralist or post modern theory) is brought to bear on a body of writing which does not share its epistemological and ontological assumptions then critical attention is directed and deflected according to different priorities.

The position I have adopted on this matter is that Vygotsky used a dialectical method in his research and posited dialectical processes of social formation. The implication being that a form of dialogic pedagogy is a requisite component of effective teaching.

Beyond the face to face

Vygotsky's (1978) accounts of mediation by tools or artefacts and of the social origins of higher mental functioning may be read solely in terms of a movement from exchange between people to the development of individual competence. This reading ignores the origins of artefacts themselves. They are the products of individual and collective endeavour.

'Like Ilyenkov after him, Vygotsky recognises that as much as culture creates individuals, culture itself remains a human creation' (Bakhurst, and Sypnowich, 1995, p. 11).

As Bakhurst, and Sypnowich imply, ways of thinking and feeling may be influenced and shaped by the availability of cultural artefacts which are themselves the products of mediated activity. This was a theory which took account of the mediational function of artefacts which were human products. It did so in the context of a theory in which the 'social' occupied a position of primacy.

'human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them' (Vygotsky, 1978, p. 88).

However, in his early writing, Vygotsky provides an emergent sociological position on pedagogy which hints at the way in which he understood this 'intellectual life'. He argues that "pedagogics is never and was never politically indifferent, since, willingly or unwillingly,

through its own work on the psyche, it has always adopted a particular social pattern, political line, in accordance with the dominant social class that has guided its interests" (Vygotsky, 1997, p. 348). Vygotsky was suggesting a process of social formation in the development of educational ideas. For him pedagogies arise and are shaped in particular social circumstances. He is also seen, by some commentators, as being concerned with much more than face to face interactions between teacher and taught:

"Vygotsky attached the greatest importance to the content of educational curricula but placed the emphasis on the structural and instrumental aspects of that content — In this connection it must be said that Vygotsky did not take these fruitful ideas far enough. In this approach it is quite possible to regard the school itself as a 'message' that is, a fundamental factor of education, because, as an institution and quite apart from the content of its teaching, it implies a certain structuring of time and space and is based on a system of social relations (between pupils and teacher, between the pupils themselves, between the school and its surroundings, and so on)" (Ivic, 1989, p. 434).

This statement calls for a radical extension in the scope of the understanding of pedagogy than has been adopted in much classroom research. It would seem that a similar challenge has also been noted by others.

"... the impact of broader social and institutional structures on people's psychological understanding of cultural tools. We argue that in order to understand social mediation it is necessary to take into account ways in which the practices of a community, such as school and the family, are structured by their institutional context. Cultural tools and the practices they are associated with, have their existence in communities, which in turn occupy positions in the broader social structure. These wider social structures impact on the interactions between the participants and the cultural tools" (Abreu & Elbers, 2005, p. 4).

Taken together with Vygotsky's development of units of analysis that conceptually integrate person and context (Minick, 1987) this understanding of pedagogy may be seen to reveal a concern to create a broadly based account of person formed in and forming culture and society. It suggests that pedagogic provision may be thought of in terms of the arrangement of material things as well as persons.

Russian thinking has developed in a culture which embodied a powerful anti-Cartesian element. This contrasts with the kind of intellectual environment which obtains in many settings in the West where so much effort has been expended in conceptualising the mind as a "self-contained private realm, set over against the objective, 'external' world of material things, and populated by subjective states revealed only to the 'self' presiding over them" (Bakhurst, 1995, pp. 155–156). The argument is that culture and community are not merely independent factors which discriminate between settings. They are, as it were, the mediational medium with and through which ideas are developed. It is through

tool use that individual/ psychological and cultural / historical processes become interwoven and co-create each other. This understanding lay at the very heart of Vygotsky's thesis. It underpins Cole's (1996) model of culture as that which weaves together.

Vygotsky described psychological tools as devices for mastering mental processes. They were seen as artificial and of social rather than organic or individual origin. In line with Werstch's (2007) distinction between Vygotsky's writing which seems to be located within the psychology of stimuli and stimulus means and that which seems to owe more to his roots in semiotics, literary theory, art and drama, the notion of psychological tool moved from its initial somewhat instrumental form to an emphasis on the development of meaning. As Knox and Stevens note:

Vygotsky was stating that humans master themselves from the "outside" through symbolic, cultural systems. What needs to be stressed here is his position that it is not the tools or signs, in and of themselves, which are important for thought development but the *meaning* encoded in them. Theoretically, then, the type of symbolic system should not matter, as long as meaning is retained. All systems (Braille for the blind and for the deaf, dactylology or finger spelling, mimicry or a natural gesticulated sign language) are tools embedded in action and give rise to meaning as such. They allow a child to internalise language and develop those higher mental functions for which language serves as a basis. In actuality, qualitatively different mediational means may result in qualitatively different forms of higher mental functioning (Knox & Stevens, 1993, p. 15).

Wartofsky defined artefacts (including tools and language) as objectifications of human needs and intentions already invested with cognitive and affective content (Wartofsky, 1973 p. 204). He distinguishes between three hierarchical levels of the notion of artefacts. Primary artefacts are those such as needles, clubs, bowls, which are used directly in the making of things. Secondary artefacts are representations of primary artefacts and of modes of action using primary artefacts. They are therefore traditions or beliefs. Tertiary artefacts are imagined worlds (Wartofsky, 1973). Works of art are examples of these tertiary artefacts or imagined worlds. These three levels of artefact function in processes of cultural mediation. These processes may be viewed as pedagogic in the widest sense of the term. The view of mediation which is implied by Wartofsky's definition of artefacts is compatible with that being developed by Wertsch (2007). Implicit mediation is:

"part of an already ongoing communicative stream that is brought into contact with other forms of action. Indeed, one of the properties that characterizes implicit mediation is that it involves signs, especially natural language, whose primary function is communication. In contrast to the case for explicit mediation, these signs are not purposefully introduced into human action and they do not initially emerge for the purpose of organizing it. Instead, they are part of a pre-existing, independent stream of communicative action that becomes inte-

grated with other forms of goal-directed behavior. — implicit mediation typically involves signs in the form of natural language that have evolved in the service of communication and are then harnessed in other forms of activity. Because the integration of signs into remembering, thinking, and other forms of mental functioning occurs as part of the naturally occurring dialectic outlined by Shpet and Vygotsky, they do not readily become the object of consciousness or reflection" (Wertsch, 2007, p. 185).

Prawat (1999) argues that Vygotsky's later work offers a mediational account of meaning-making which is also social, embodied, and transactional. This position is elaborated by Kozulin (1998) who discusses three possible generators of consciousness:

- the historical nature of human experience 'human beings make a wide use of non-biological heredity transmitting knowledge, experiences and symbolic tools from generation to generation';

- the social environment and experiences of others. Through drawing out the similarities between Mead and Vygotsky he emphasises that 'an individual becomes aware of him- or herself only in and through interactions with others;

- the existence of mental images and schemas prior to actual action. ... 'human experience is always present in two different planes — the plane of actual occurrences and the plane of their internal cognitive schematisations' (Kozulin, 1998, p. 10).

Where Prawat speaks of social, embodied, and transactional, Kozulin speaks of history, interaction and internal cognitive schematisations, a position which echoes some version of analytical dualism. There are tensions between the two positions: Kozulin's emphasis on history which is not made explicit in Prawat's use of the term 'social'; Prawat's use of transaction has a more dialectical turn than 'interaction' within Kozulin's work; and schematisations is much more specific than embodied. Whilst differences of emphasis are clear, there remains an agreement about the existence of multiple levels of representational activity which occurs in between and within persons.

Bakhurst (e. g. 1995) has done much to clarify the contribution of the Russian philosopher, Ilyenkov, to our understanding of the framework within which so much of the Russian perspective on mediation may be read. The idea of meaning embodied or sedimented in objects as they are put into use in social worlds is central to the conceptual apparatus of theories of culturally mediated, historically developing, practical activity. He provides an account of the way in which humans inscribe significance and value into the very physical objects of their environment (Bakhurst, 1995, p. 173). A theory of mediation through artefacts infers that in the course of human activity meaning is sedimented, accumulated or deposited in things. These meanings are remembered both collectively and individually. Thus as Cole (1996) reminds us cultural artefacts are always material and ideal and Leander provides an illustration of their embedded nature:

"A broad definition of artifact as any mediational means ... would not draw sharp distinctions between semiotic and material artifacts for various reasons. It is difficult not to find at least some material dimension in all mediational means; even sound waves are material.... Secondly, the materiality of artifacts is always deeply embedded in their ideational (cultural and historical) meanings Third, transformations between semiotic and material realizations of any artifact are in constant flux, as are the realizations of any artifact as *internal* (e. g., mental models, scenarios) or *external* (charts, diagrams, materials tools)" (Leander, 2002, p. 202).

Wertsch (1998) and Bruner (1990) both analyse narrative and historical texts as cultural tools. Wertsch (1998) emphasises that tools or artefacts such as 'conventional' stories or popular histories may not always 'fit' well with a particular personal narrative. As ever with a Vygotskian account there is no necessary recourse to determinism. Wertsch suggests that individuals may resist the way in which such texts 'shape their actions, but they are often highly constrained in the forms that such resistance can take' (Wertsch, 1998 p. 108) This emphasis on the individual who is active in shaping a response to being shaped by engagement with cultural artefacts is central to the Vygotskian argument. The relative emphasis on agency (whether individual or collective — Wertsch, 1998) and the affordances (Gibson, 1979) that social, cultural and historical factors offer form the stage on which in the development of new and improved forms of thought is enacted.

As is now well known, Vygotsky was involved in a variety of intellectual pursuits. These ranged from medicine and law to literary theory. Kozulin reminds his readers that Vygotsky was a member of the Russian intelligentsia for whom literature assumed a particular significance.

'A particular feature of the Russian intelligentsia was the importance they attached to literature, which they saw not only as the ultimate embodiment of culture but as the most concentrated form of of life itself. Literary characters were routinely judged by the Russian intelligentsia as real social and psychological types, while political and historical debates were commonly conducted in the form of literature and about literature'(Kozulin, 1990, pp. 22–23).

He has subsequently expanded on this position in an essay on literature as a psychological tool in which he discusses the notion of human psychological life as 'authoring' alongside a consideration of the role of internalised literary modalities as mediators of human experience (Kozulin, 1998, p. 130).

The understanding of artefacts carrying out different functions, being both material and ideal and circulating between inner and outer worlds in which meaning is developing presents a complex, layered, dialectical view of human engagement with the world which carries with it a significant methodological challenge for research which aims to study processes of artefact mediated formation of mind.

Vygotsky and Bakhtin

The specific social nature of an activity may, arguably, be characterised, or indeed, realised, in the speech which is used, particularly in pedagogic practice. In a discussion of the way in which speech is theorised Cazden (1993) dismissed 'dialect' and 'register' as inadequate for the task of providing a unit of analysis which could connect mind with social interaction. She turned to Bakhtin's term 'voice':

'Voice is Bakhtin's term for the 'speaking consciousness': the person acting — that is speaking or writing in a particular time and place to known or unknown others. Voice and its utterances always express a point of view, always enact particular values. They are also social in still a third meaning: taking account of the voices being addressed, whether in speech or writing. This dialogic quality of utterances Bakhtin calls 'responsivity' or addressivity' (Cazden, 1993, p. 198).

Cazden suggested that whilst Vygotsky and Bakhtin had not necessarily met or heard of each other they shared a common intellectual milieu which may well have been the significant precursor in the development of compatible ideas. Wertsch, Tuviste, and Hagstrom (1993), noted complementary features of their work. Bakhtin provides a situated socio-cultural account of semiotic mediation. His emphasis on dialogue and what he termed 'ventriloquism' made way for an understanding of the processes by which the voice or voices of the other or others are appropriated by individuals. As with Wittgenstein's notion of 'language game' so in Bakhtin's notion of dialogue is the insistence that meaning is developed through the interplay and mutual transformation that results from dialogic exchange between two or more influences. Social languages are associated with particular forms of social practice. Social languages can be viewed as a connection between individual functioning and socio-institutional activity which is at one time cultural and historical. They are mediating artefacts. Clearly they must be analytically connected with the activity within which they arise. However this activity may not always be physically present. Vygotsky's attempts at providing the theoretical account of the production of cultural artefacts within specific activities were somewhat underdeveloped. He did discuss the notion of the 'internal social voice'.

Vygotsky insisted that there is no necessary recourse to physical presence in accounts of support within the ZPD. With the following quotation he announced the possibility of virtual collaboration without the physical presence of the adult / teacher.

'when the school child solves a problem at home on the basis of a model that he has been shown in class, he continues to act in collaboration, though at the moment the teacher is not standing near him. From a psychological perspective, the solution of the second problem is similar to this solution of a problem at home. It is a solution accomplished with the teacher's help. This help — this aspect of collaboration — is invisibly present. It is

contained in what looks from the outside like the child's independent solution of the problem' (Vygotsky L.S., 1987, p. 216).

Clearly, Vygotsky's reference to virtual support raises some important issues. If support within the ZPD may come from the 'voice' of an absent tutor then surely there is a place for several voices within a particular ZPD. If this is the case then each voice or influence may not necessarily be in agreement. This faces us with a series of decisions or interpretations.

Cheyne and Tarulli (1999) announce their intention to develop a broad cultural historical view of the ZPD by discussing issues of dialogue, others and what they refer to as 'third voice'. They compared and contrasted the positions adopted by Bakhtin and Vygotsky on dialogue and noted a crucial distinction:

'In what way would it enrich the event even if I merge with the other and instead of two there would now only be one? And what would I myself gain by the other's merging with me? If he did, he would see and know no more than what I see and know myself; he would merely repeat in himself that want of any issue of itself that characterises my own life. Let him rather remain outside of me, for in that position he can see and know what I myself do not see and do not know from my own place, and he can essentially enrich the event of my own life' (Bakhtin, 1990, p. 87).

Here we have a rejection of the notion of consensus. As Cheyne and Tarulli noted 'a dialogical mind does not itself constitute a common apperceptive mass, but rather a community of different and often conflicting voices that may not be resolved into one comprehensive self... it is in the struggle with difference and misunderstanding that dialogue and thought are productive and that productivity is not necessarily measured in consensus (Cheyne and Tarulli, 1999, p. 89).

One of the most important differences to be found between Vygotsky and Bakhtin is then with respect to the 'difference of the other'. For Bakhtin it is through and in difference and misunderstanding in dialogue that the contradictions that generate development are to be found. Vygotsky often seems to be concerned with a ZPD as a space where the learner is brought into the 'knowing' of the other. The emphasis on multiple voices engaged in the construction of a form meaning which is not necessarily located within the individual characterises many current interpretations of Bakhtin's influence on a Vygotskian account.

If the Bakhtinian approach is to some extent, a reasonable model of possible activity within the ZPD we are faced with the prospect of the learner actively making decisions about actions/pathways to progress. At a particular time a learner makes decisions with the benefit (or otherwise) of the influence of others both present and absent. This position opens the way for a non-determinist account in which the learner finds a way forward through what may be contradictory influences. This does not deny the possibility of the single voice of influence. There may be times when a learner follows a single path through a ZPD as a diligent apprentice to an all

powerful 'master'¹. However this is not a necessary concomitant of the ZPD model:

- the learner's own prior understanding may come into conflict with the support given;
- the learner may receive influence from several conflicting sources.

This speculation on the nature of support within the ZPD raises questions about broader social influences. Multiple and possibly conflicting discourses with different social cultural historical origins may be in play within the ZPD. This view of the ZPD as the nexus of social, cultural, historical influences takes us far beyond the image of the lone learner with the directive and determining tutor. It provides a much expanded view of the 'social' and the possibility of a dialectical conception of interaction within the ZPD. There is a shared understanding in the work of both Bakhtin and Vygotsky that meaning is dependent on the social and historical contexts in which it is made.

Our thought itself-philosophical, scientific, and artistic-is born and shaped in the process of interaction and struggle with others' thought, and this cannot but be reflected in the forms that verbally express our thought as well ... The utterance proves to be a very complex and multiplanar phenomenon if considered not in isolation and with respect to its author (the speaker) only, but as a link in the chain of speech communication and with respect to other, related utterances (Bakhtin, 1986, pp. 92–93).

Wertsch (1991) draws on Lotman (1990, 94) in suggesting that this function is fulfilled best when the codes of the speaker and the listener most completely coincide, which however, he makes clear is rare. In comparison, he returns to Bakhtin's idea of intermediation and Lotman's notion of the text as generative of new meaning, a 'thinking device' (Wertsch, 1991).

Wertsch and Toma (1995) also provide a critique of the conduit model of communication and suggest that either one of the univocal and dialogic functions of texts may tend to become dominant in certain forms of interaction (Lotman, 1994, 1990). They draw attention to the way in which the dialogic function involves the generation of new meanings. In extracts from classroom discourse, Wertsch and Toma illustrate the role of the dialogic function by showing how pupils reformulate and reword the words and comments of others as they reject, incorporate, or take further other utterances. They use the term 'interanimate' to refer to the way in which one voice can transform the voice of another in a dialogic encounter. For them this ambiguity of meaning is never finalized and this unfinished character is what Alexandrov (2000), sees as a creative resource rather an irritant noise in the system arguing that it should be seen as resource for communication and of collaboration

In Wertsch's examination of the practice of reciprocal teaching he supports the notion that 'reading involves active, dialogic engagement' (Wertsch, 1998, p. 130). Like Bakhtin and Vygotsky, his work assumes that the addressee 'may be temporally, spatially, and

socially distant' (Wertsch, 1991, p. 53). In his later work Wertsch examines agency from the point of view of the roles that constituents play as revealed through their linguistic expression. His idea of 'discourse referentiality' is helpful in pointing to methods for investigation of communicative acts. This involves consideration of the 'relationship between unique, situated utterances and the contexts in which they occur' and 'how utterances function to presuppose the context of speech in which they occur, on the one hand, or act in a 'performative' capacity to create or entail the context, on the other' (Wertsch, 1998, p. 95). Specifically, he addresses issues to do with the presence/accessibility of the writer/reader in the text and reference to characters where their presence is assumed in the text (Wertsch, 1998). This accords with Middleton and Brown's (2005) understanding of sociocultural studies.

Sociocultural studies of the formation of mind – derived from the work of Vygotsky and Bakhtin – have explored the way in which historicity enters into the organisation of human action. Such work takes as central the assertion that human consciousness is organised within the appropriation, use and generation of culturally evolved resources. These include systems of symbolic representation and communication, artefacts and institutionalised practices for the generation and distribution of knowledge systems (Middleton, & Brown, 2005, p. 102).

Wertsch considers voice and multivoicedness as important dimensions of the sociohistorical context for communication. He explores ideas about given and new information, about knowledge that is not held in common between speakers/writers, and about alterity, intersubjectivity and individual perspectives and how they help to explain how speakers understand or fail to understand each other (Wertsch, 1991, 1998).

"The general point to be made about intersubjectivity and alterity, then, is not that communication is best understood in terms of one or the other in isolation. Instead, virtually every text is viewed as involving both univocal, information-transmission characteristics, and hence intersubjectivity, as well as dialogic, thought-generating tendencies, and hence alterity" (Wertsch, 1998, p. 117).

Wertsch transcribes several dialogues within teacher-child dyads in an attempt to reveal something of the process whereby the latter appropriates speech genres from the former. Wertsch's (1998, 1991) research is extremely important, not only for the many concrete illustrations it provides but for the way in which it extends the idea of semiotic mediation to include this notion of 'voice' (Farmer, 1995). It is important to note that this account of voice is a profoundly dialogical notion in which it should be possible to understand the workings of relations of power and control as some voices predominate and others are marginalized and silenced. This is also a historical analysis in that it seeks to understand the evolution of consciousness through the struggles that are played out in dialogue.

The importance of struggling with another's discourse, its influence in the history of an individual's com-

¹ I know of no gender free alternative.

ing to ideological consciousness, is enormous. One's own discourse and one's own voice, although born of another or dynamically stimulated by another, will sooner or later begin to liberate themselves from the authority of another's discourse. This process is made more complex by the fact that a variety of alien voices enter into the struggle for influence within an individual's consciousness (Just as they struggle with one another in surrounding social reality) (Bakhtin, 1981, p. 348).

The questions of legitimacy of 'voice' concerning how utterance may be recognised as legitimate and how that utterance signifies and shapes a social position in a field are not always addressed. Wertsch does consider the range of semiotic options open to a speaker and the reasons for choice of one over another and draws on linguistic theories in his examination of how the use of deictic, common and context-informative referents are associated with levels of intersubjectivity (Wertsch, 1985).

One feature of Vygotsky's theory seldom mentioned is that social speech, especially as it occurs within the zone of proximal development, is rhetorical speech. It is not supplanted by the development of inner or written speech, nor does it vanish on its own once other speech forms develop. To state the obvious, social speech remains a constant and necessary staple of human existence. For that reason, voice, in a rhetorical sense, is realized only in its relationship to, and difference from, other voices that it must address and answer. The quality of voice, in some measure, always presupposes other voices (Farmer, 1995, p. 309).

Developmental teaching

There is a danger that notions of dialogic pedagogy may be seen as referring to personal relations and that considerations of conceptual development and knowledge are irrelevant. This could not be further from the truth.

Best (1988) traces the changes in the use of the term pedagogy from her perspective as Director of the French Institut National de Recherche Pédagogique. Her discussion starts with the late 19th century definition attributed to Henri Marion:

'Pedagogy is ... both the science and the art of education. But as we must choose one or the other — the (French) language being usually reluctant to allow the same word to denote both an art and its corresponding science — I would simply define pedagogy as the science of education. Why a science rather than an art? Because ... the substance of pedagogy lies much less in the processes that it brings into play than in the theoretical reasoning through which it discovers, evaluates and coordinates these processes' quoted in Best (1988, p. 154).

Crucially she raises the question as to whether 'pedagogy' conflicts with 'knowledge'. She suggests an early trajectory for common usage of the term from the practical consequences of psychology to the doctrine of non-directive teaching (which she attributes to Carl Rogers), within which pedagogy was seen as 'nothing more than intuition'. Didactics -the study of the relationship between

pupils, teachers and the various branches of knowledge grouped into educational subjects — was introduced into French teacher training as a reaction to the diminution of the term pedagogy. In this way she argues that general pedagogy became the philosophy, sociology and social psychology of education and specialised pedagogy became didactics. Jarning (1997) suggests that ambiguities between its part conceptualisation and organisation as a professional field of knowledge on the one hand and as a 'pure' discipline based knowledge field on the other, give rise to possibilities for confusion even within the Scandinavian context where the term is in common use.

Given all this Gallic and Nordic confusion it is hardly surprising that in England, where the very word 'pedagogy' sits unhappily in the mouth — (hard or soft 'g?'), that Brian Simon (1985) should ask 'Why no pedagogy in England?'. Simon, as Davies (1994) suggests, portrays an explicit relation between the social setting and educational practice:

'Pedagogy involves a vision (theory, set of beliefs) about society, human nature, knowledge and production, in relation to educational ends, with terms and rules inserted as to the practical and mundane means of their realisation' Davies (1994, p. 26).

One example of the many formulations of the understanding of the dialectical relations between knowledge and concepts formed in everyday life and concepts that are made available in schooling is to be found in the work of Davydov (1988, 1990, 1995). He insisted that the tradition of teaching empirical knowledge should be changed to a focus on teaching theoretical knowledge. He developed a 'Developmental Teaching' programme which pursued this goal. The connection between the spontaneous concepts that arise through empirical learning and the scientific concepts that develop through theoretical teaching is seen as the main dimension of the ZPD. The process of 'ascending from the abstract to the concrete' which formed the core of Davydov's early work has been extended by Hedegaard into a conceptualisation of teaching and learning as a 'double move' between situated activity and subject matter concepts. When working within this approach, general laws are used by teachers to formulate instruction and children investigate the manifestations of these general laws in carefully chosen examples which embody core concepts. These core concepts constitute the 'germ cell' for subsequent learning. In practical activity children grapple with central conceptual relations which underpin particular phenomena. In this way the teaching focuses directly on the scientific concepts that constitute the subject matter. Hedegaard (1998) suggests that 'the teacher guides the learning activity both from the perspective of general concepts and from the perspective of engaging students in 'situated' problems that are meaningful in relation to their developmental stage and life situations' (Hedegaard, 1998 p. 120). Her account makes it clear that successful applications of this approach are possible, while indicating the enormous amount of work that will be required if such practices are to become both routine and effective

The importance of the interplay between the scientific concepts derived in theoretical learning and the spontaneous concepts formed in empirical learning is central to this account of development. If the two forms do not 'connect' then true concept development does not take place. Thus theoretically driven content based teaching which is not designed to connect with learners' everyday empirical learning will remain inert and developmentally ineffective.

As Hedegaard and Chaiklin (1990) remind us, this body of work identifies the general developmental potential of particular forms of teaching as well as its specific microgenetic function. The assertion is that teaching should promote general mental development as well as the acquisition of special abilities and knowledge

Good teaching develops a capacity for relating to problems in a theoretical way, and to reflect on one's thinking. Davydov develops an extensive analysis of theoretical knowledge grounded in a materialist-dialectical philosophy. This concept contrasts with the concept of knowledge and thinking used by the cognitive and Piagetian traditions because it emphasises that knowledge is constituted by the relations between the object of knowledge and other objects, rather than some essential properties or characteristics that define the object Hedegaard, and Chaiklin, (1990, p. 153).

Ivic (1989) also insists that Vygotsky's emphasis was not on the transmission and acquisition of a body of information alone. Vygotsky was concerned with the provision through education, of the tools, techniques and intellectual operations that would facilitate development. He was critical of many forms of education that seemed to remain content with the transmission of knowledge. Ivic argued that schools do not always teach systems of knowledge but in many cases overburden learners with isolated and meaningless facts (Ivic, 1989, p. 434).

Conclusion

The Russian word *obuchenie* is often translated as instruction. The cultural baggage of a transmission based pedagogy is easily associated with *obuchenie* in its

guise as instruction. Davydov's (1995) translator suggests that teaching or teaching-learning is more appropriate as the translation of *obuchenie* in that it refers to all the actions of the teacher in engendering cognitive development and growth. Sutton (1980) also notes that the word does not admit to a direct English translation. He argues that it means both teaching and learning, and refers to both sides of the two-way process, and is therefore well suited to a dialectical view of a phenomenon made up of mutually interpenetrating opposites.

The issue at hand here is the suggestion that dialogic interaction between teacher and learners (as opposed to a knowledge transmission approach to teaching) is necessary if 'instruction' is to give rise to cognitive development which is best characterized as a dialectical process. Depending on the history of their development and their social positioning in the discourses of the classroom, different learners may be in need of different forms of dialogic exchange if they are to make progress. Here lies the slippery dilemma for the teacher. It lies in the tension between some form of direction through dialogue and a recognition that some forms of direction from the teacher may lead to inappropriate understanding on the part of the learner. The teacher is constantly the learner who is trying to understand the consequences of the teaching they practice. This is hard enough and the challenge is compounded in the diversity of dialogic exchanges which typify a classroom. Resort to transmission based pedagogies as a retreat from the demands of *obuchenie* is not the answer if democratic solutions to mass education are sought. It is well known that some learners come to school well prepared to manage ineffective instruction. They would benefit much more from dialogic engagement with their teachers' understanding of the world and those who not suitably prepared to manage inappropriate instruction would be given genuine opportunities to learn.

At the heart of the Vygotskian understanding of *obuchenie* is a dialogic conception of pedagogy which encompasses not only a dialectical understanding of the social relations of schooling but also of conceptual development. Both aspects present educators with significant challenges.

References

1. *Abreu, G. and Elbers, E.* (2005) The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction European Journal of Psychology of Education Vol. 20. № 1, pp. 3–11.
2. *Alexander, R.* (2004) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk.* Cambridge: Dialogos.
3. *Alexandrov, V.E.* (2000). Biology, semiosis, and cultural difference in Lotman's semiosphere. *Comparative Literature*, 52, 399–423.
4. *Bakhtin, M.M.* (1990) *Art and Answerability: Early Philosophical Essays* by M.M. Bakhtin, M. Holquist and V. Liapunov (eds.), Trans. and notes V. Liapunov Austin, Texas: University of Texas Press.
5. *Bakhtin, M.M.* (1986) *Speech Genres and Other Late Essays.* Trans. Vern W. McGee. Ed. Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press.
6. *Bakhurst, D.* (1995) 'Lessons from Ilyenkov', *The Communication Review* 1, 2: 155–178.
7. *Bakhurst, D. and Sypnowich, C.* (1995) *Introduction in The Social Self. Inquiries in Social Construction*, London: Sage.
8. *Best, F.* (1988) 'The metamorphoses of the term 'pedagogy'', *Prospects*, XVIII, 2: 157–166.
9. *Bruner, J.S.* (1990) *Acts of meaning*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
10. *Cazden, C.B.* (1993) Vygotsky, Hymes and Bakhtin: 'From Word to Utterance and Voice', in E.A. Forman, N. Minick, and C.A. Stone, (eds.) *Contexts for learning: socio-cultural dynamics in children's development*, Oxford: Oxford University Press.
11. *Cheyne, J.A. and Tarulli, D.* (1999) 'Dialogue, Difference, and the "Third Voice", in the Zone of Proximal Development', *Theory and Psychology* 9, 5–28.

12. *Cole, M.* (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
13. *Davies, B.* (1994) 'On the neglect of pedagogy in educational studies and its consequences', *British Journal of In-Service Education*, 20, 1: 17–34.
14. *Davydov, V.V.* (1988) 'Problems of Developmental Teaching: the Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research', *Soviet Education* xx, 8: 3–87, 9: 3–56, 10:2–42.
15. *Davydov, V.V.* (1990) 'The Content and Unsolved Problems of Activity Theory, Paper presented 22 May 1990 at the 2nd International Congress on Activity theory, Lahti, Finland.
16. *Davydov, V.* (1995) 'The Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research and Practice, *Educational Researcher*, 24: 12–21.
17. *Farmer, F.* (1995) *Voice Revisited: Three Etudes for a Dialogic Understanding Rhetoric Review*, Vol. 13, № 2, pp. 304–320.
18. *Gibson, J.J.* (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
19. *Hedegaard, M.* (1998) 'Situated Learning and Cognition: Theoretical Learning of Cognition', *Mind Culture and Activity*, 5,2: 114–126.
20. *Hedegaard, M., Chaiklin, S.* (1990) Review of Davydov, V.V. (1986). *Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, October 1990. 12, 4: 153–154.
21. *Hicks, D.* (1999). *Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: Prelude to a theory of prose consciousness*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, Canada.
22. *Ivic, I.* (1989) 'Profiles of Educators: Lev S. Vygotsky (1896–1934)', *Prospects*, XIX, 3: 427–436.
23. *Knox, J.E. and Stevens, C.* (1993) 'Vygotsky and Soviet Russian Defectology An introduction to Vygotsky', L.S. (1993) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 2, Problems of abnormal psychology and learning disabilities, New York: Plenum Press.
24. *Kozulin, A.* (1998) *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London.
25. *Kozulin, A.* (1996) *A literary model for psychology*. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning, and Schooling* (pp. 145–164). New York: Cambridge University Press.
26. *Kozulin, A.* (1990) *Vygotsky's Psychology: A Biography of ideas*, London: Harvester.
27. *Leander, K.* (2002) *Locating Latanya: The situated production of identity artifacts in classroom interaction*. *Research in the Teaching of English*, 37, 198–250.
28. *Lotman, Y.M.* (1990) *Universe of the mind. A semiotic theory of culture* (A. Shukman, Trans.). Bloomington: Indiana University Press.
29. *Lotman, Y.* (1994) *Text within a text*. *Publications of the Modern Language Association*, 109, 377–384.
30. *Maybin, J.* (1999) *Framing and evaluation in 10–12 year old school children's use of appropriated speech, in relation to their induction into educational procedures and practices*. in *TEXT* Vol. 19 (4), pp. 459–484.
31. *Mercer, N.* (2000) *Words and Minds: how we use language to thinking together*. London: Routledge.
32. *Middleton, D. & Brown, S.D.* (2005) *The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting*, Sage Publications, London.
33. *Minick, N.* (1987) 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction', in R.W. Rieber and A.S. Carton (eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press.
34. *Moll, L.C.* (1990) 'Introduction' L.C. Moll (ed.) *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
35. *Prawat R.S.* (1999) 'Cognitive theory at the crossroads: Head fitting, head splitting, or somewhere in between?', *Human Development* 42,2: 59–77.
36. *Riegel, K.F.* (1976) 'The Dialectics of Human Development', *American Psychologist* October, 689–700.
37. *Sameroff, A.J.* (1980) 'Development and the Dialectic: the Need for a Systems Approach' in W.A. Collins (ed.) *The Concept of Development – Minnesota Symposia on Child Psychology* 15: 83–103.
38. *Simon, B.* (1985) 'Why no pedagogy in England' in B. Simon *Does Education matter?* London: Lawrence and Wishart.
39. *Sutton, A.* (1980) 'Backward Children in the USSR: an Unfamiliar Approach to a Familiar Problem', in J. Brine, M. Perrie, and A. Sutton, (eds.) *Home, School and Leisure in the Soviet Union*, London: George Allen and Unwin.
40. *Van der Veer, R. and Valsiner, J.* (1991) *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*, Oxford: Blackwell.
41. *Vygotsky, L.S.* (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky: The fundamentals of defectology: Abnormal psychology and learning disabilities*. (Vol. 2). New York: Plenum Press. (Original work 1928–1933).
42. *Vygotsky, L.S.* (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, FL: Saint Lucie Press. (Original work 1921–1923).
43. *Vygotsky, L.S.* (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (Vol.1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934).
44. *Vygotsky, L.S.* (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Soubberman, (eds. and trans.), Harvard University Press.
45. *Wartofsky, M.* (1973) *Models*, Dordrecht: D. Reide.
46. *Wegerif, R.* (2007) *From Dialectic to Dialogic: A response to Wertsch and Kazak* In T. Koschmann (ed.) *Theorizing learning practice*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
47. *Wells, G.* (1999) *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
48. *Wertsch, J.V.* (2007) *Mediation* in H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch, eds., *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
49. *Wertsch, J.V.* (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
50. *Wertsch, J.V.* (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
51. *Wertsch, J.V.* (ed.) (1985a). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
52. *Wertsch, J.V.* (1985b) *The semiotic mediation of mental life: L S Vygotsky and M. M. Bakhtin*. In *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*, edited by Elizabeth Mertz and Richard A Parmentier. New York: Academic Press.
53. *Wertsch, J.V. and Kazak, S.* (2007) *Saying More than You Know in Instructional Settings* In T. Koschmann (ed.) *Theorizing learning practice*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
54. *Wertsch, J. & Toma, C.* (1995). *Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach*. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 159–174). Hillsdale, N. J.: LEA.

55. Wertsch, J.V., Tulviste, P. and Hagstrom F. (1993) 'A Sociocultural Approach to Agency', in E.A., Forman, N., Minick, and C.A. Stone, (eds.) Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development, Oxford: Oxford University Press.

56. Wozniak, R.H. (1975) 'A Dialectic Paradigm for Psycho-logical Research: Implications Drawn from the History of Psychology in the Soviet Union', Human Development 18: 18–34.

Диалогическое и диалектическое: квинтэссенция педагогики Выготского

Гарри Дэниелс

доктор психологических наук, профессор Университета г. Бат, руководитель Центра социокультурных и деятельностных исследований (Великобритания)

В данной статье рассматривается использование понятий «диалогическое» и «диалектическое» с точки зрения развития направления в педагогике, которое вполне заслуженно можно было бы наименовать «выготскианским». Русское слово «обучение» часто переводится на английский как «instruction»; действительно, культурная нагрузка педагогики, построенной на передаче знаний, напоминает тот смысл обучения, который заключен в английском «instruction». Однако английский переводчик Давыдова полагает, что «teaching» или даже «teaching-learning» — более уместный вариант перевода для слова «обучение», поскольку охватывает сразу всю полноту деятельности педагога, нацеленную на умственное развитие и рост ребенка. Именно в основе этого очень «русского» понятия обучения лежит представление о диалектических процессах, олицетворяющих внутренние и межличностные диалоги. В данной статье предпринята попытка дать педагогическое обоснование подобного представления.

Ключевые слова: диалог, диалектика, педагогика, противоречие, Л.С. Выготский.

Works of Vygotsky and his translations: discussing some concepts

Zoia Prestes

PhD in Pedagogy, professor at the Fluminense Federal University (Brazil)

Elizabeth Tunes

PhD in Psychology, professor at the University of Brasilia (Brazil)

Many works of Vygotsky have been adulterated around the world including in Russia. In this paper we analyze the trajectory of three books: *Psikhologuia iskusstva* (Psychology of Art), *Pedagoguitcheskaja psikhologuia* (Educational Psychology) and *Michlenie i retch* (Thinking and Speech) by the author in the Soviet Union, Russia and Brazil, including translations in order to identify alterations that may lead to misinterpretations of the ideas of Vygotsky and difficulties in understanding the historical trajectory of his thought. Therefore, we performed a comparison of different Russian editions and versions in other languages. It was possible to identify the omitting of important sections, inclusion of additional chapters not contained in the original book and mistranslations of terms from Russian to Portuguese. One example is the translation of concept *zone blijaichego razvitia*. In Brazil, this concept had two translations – zone of proximal development and immediate development zone. Because it is a fundamental concept of historical-cultural theory, the article analyzes how the translations lead to distortions in the interpretation and understanding. Based on different works of Vygotsky in which the concept is approached, we present a new proposal for a translation: zone of imminent development.

Keywords: Cultural Historical Psychology, Vygotsky, Translation.

Problems with editions

Vygotsky had a large written production, from which only a small part consists of books: *Psikhologuia Iskusstva*, written in 1925 and only published in 1965; *Pedagoguitcheskaja Psikhologuia*, from 1926; *Michlenie i retch*, from 1934; and a series of didactic books for distance education (via correspondence), such as *Pedologuia chkolnogo vozrasta*, from 1928, *Pedologuia iunocheskogo vozrasta*, from 1929, and *Pedologuia podrostka*, written between 1930 and 1931. Those books, most of which were published after his death, contain papers, texts and shorthands of lectures or speeches presented in science events. The most complete and systematized survey is attached to the biography written by Guita Vygodskaja and Tamara Lifanova, and presents 274 works (Vygodskaja & Lifanova, 1996).

In that bibliography, the book *Psikhologuia Iskusstva* is presented according to the chronological sequence of writing, that is, in the year of 1925. However, its first edition was only published in 1965, with 379 pages, by Soviet publisher Iskustvo. In 1968, the same publisher issued a second edition, corrected and supplemented, with 576 pages, which contained Vygotsky's work on Hamlet (Vygodskaja & Lifanova, 1996, p. 91). The third edition by the same publisher was issued in 1986, with 572 pages. Publisher Pedagoguika issued, as a complement for the edition of The Collected Works of L.S. Vygotsky, an edition with 344 pages, with a postface by Yarochevsky in 1987.

According to some versions, there were reasons for the book's not being published in the 20's. In his preface to the first edition, Leontiev says that there were internal reasons that kept Vygotsky from going back to discussing art (Leontiev, 1986). According to Vygodskaja and Lifanova (1996), Yarochevsky defends the version according to which Vygotsky was not satisfied with the method of analysis, and felt the need of new starting points. This circumstance must be taken into consideration by those who look for answers to current questions of contemporary Psychology of creation and aesthetics. The answers did not match Vygotsky's own expectations and probably cannot match today's researchers.

Based on documents from family files, Guita proves the unlikelihood of both versions. On December 9th, 1925, Vygotsky and Publisher Leningradoskoie Gousdarstvennoe Izdatelstvo signed a contract for the publication of the book *Psikhologuia Iskusstva* (The Psychology of Art). In a post scriptum in a letter addressed to L.S. Sakharov, Vygotsky comments: "With *Psikhologuia Iskusstva* everything got settled. I don't know if this is the better thing. Guita also mentions the minutes of the meeting of the Experimental Psychology State Institute's editorial council, which reports the debate on the authorization for publishing Vygotsky's thesis. Their decision was for publishing, but the book printing should be on his expense (Vygodskaja & Lifanova, 1996, p. 94).

Currently, there are many editions of the book, also available in digital versions in various Russian websites. The difference in the quantity of pages can be a conse-

quence of ulterior attachments: the tale *Liokhoie dikhanie*, by Bunin, and Vygotsky's monograph *Tragedia of Gamlete, printse Datskom*.

One of the comments to the 1986 edition mentions that two different versions of the text *Tragedia of Gamlete, printse Datskom*, had been filed. The first one, a sketch, dated August 5th to September 12th, 1915, and points Gomel as the city where it was written. It doesn't mention the number of pages. The second one, a fair copy, dated February 14th to March 28th, 1916, was written in Moscow and consists of 12 parts. This 1916 version seems to be a final one and served as a basis for the chapter with the same title in the book *Psikhologuia Iskusstva* (The Psychology of Art). The "Issuing of the Complete Works of Vygotsky" project, which is being carried out by his family, helps confirm this fact. In this project, Vygotsky's monograph on Hamlet is considered as separate from the book *Psikhologuia Iskusstva* (The Psychology of Art).

It is known that the first edition of *Psikhologuia Iskusstva* (The Psychology of Art) was based on the author's final typescript, but the editors removed some citations they considered unnecessary. For the second edition, they proceeded to a comparison with the text found by N.I. Kleiman in the library of Vygotsky's friend Sergei Mikhailovich Eisenstein. This edition contains all the Vygotsky's commentaries. Also, the monograph on Hamlet was compared with the author's manuscripts (Vygotsky, 1986, p. 110, comment 46).

In Brazil, the book *Psikhologuia Iskusstva* (The Psychology of Art), translated by Paulo Bezerra, was issued for the first time by publisher Martins Fontes, in 2001. This important work aimed at establishing the theoretical basis of psychology of art, as well as discussing art as a human activity and the relations between the work of art and its spectator. According to Leontiev, the analysis of the structure of the work of art is the main point of the book. This book is highly recommended for those who study his theory or are interested in theoretical studies on art. It is evident that Vygotsky's research involved understanding the function of art in society and in human life. He brilliantly states that "Art is the social in us" (Vygotsky, 1998a), because art has the function of overcoming the individual feelings and its creative aspect makes it possible to transfer a common experience. This term, "experience" (in Russian, *perejivanie*) has a great meaning to Vygotsky. Thus, it is very important that any translation of his work considers the meaning given to this word by Vygotsky. It is unacceptable that, in the same book (as in *The Psychology of Art*, in Portuguese), the term *perejivanie* was translated sometimes as emotion, sometimes as experience.

The book *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia* was handed by Vygotsky to be published right after it was presented in a meeting in Petrograd, in 1924. According to Iarochovski (2007), the first version of the book was prepared in Gomel. This fact is proved by the form he filled in when he enrolled Narcompros. This form presents the book as a published work: "Brief course on pedagogical psychology. Can be found in GIZ (Gossudarstvennoie Izdatelstvo — Governmental Publisher)" (Iarochovski, 2007). The book was published in 1926. For decades, it

was not re-edited. It only reappeared in Soviet bookstores in the late 1980's. According to Vygotskaia and Lifanova (1996), Vygotsky analyzed, in that book, the situation of Psychology and related sciences around the world by that time. The book, still according to them, is a clear demonstration of how he intended to use Psychology in favor of education in the new socialist society.

In *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia*, the dialectic approach of human development can be observed. In that book, Vygotsky starts reflecting on the role of the social environment, and on the relation between instruction and development. The 19-chaptered book presents fundamental concepts of Pedagogy and Psychology.

In Brazil, there were two editions of *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia*, in 2001, it was published by Martins Fontes with translation from Russian by Paulo Bezerra. In the copyright page, there is no information on the Russian edition used to translate to Portuguese; there is only the title in Russian. It is possible that it was translated from a more recent version. However, what called our attention is the fact that this Brazilian edition added to the book two chapters which didn't exist in the original version: chapter XX (*The problem of teaching and of mental development in school years*) and chapter XXI (*The dynamics of mental development of school students as a function of learning*). The two texts that are presented as chapters XX and XXI are not part of the original *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia*. The first was a paper written in 1933/1934 and the second one was a lecture presented by Vygotsky in Bubnov Pedagogy Institute on December 23rd, 1933. There are Russian editions that added more texts to their editions, but not as chapters of the work on Pedagogical Psychology. For example, the version issued by AST Publisher, Astrel Liuks, in 2005, titled *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia*, is divided in three parts. The first one comprehends the 19 chapters of *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia*; the second part gathers 4 texts of the author under the title *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia*; and the third part brings the important work *Orudie Iznak v razvittii rebionka*. That information is important, since the Brazilian version by Martins Fontes publisher leads the reader into believing that the book *Pedagoguitcheskaia Psikhologuia* originally contains 21 chapters, since no comment on the added parts is made whatsoever.

Also, we can notice that the Russian edition used for the translation to Portuguese by Bezerra was the one altered. An example is that, in the original text from 1926, there is a citation of the book *Literature and Revolution*, by Lev Davidovich Trotsky, in the end of chapter XIX. In the Brazilian edition issued by Martins Fontes, Trotsky's name is not even mentioned and the long citation is merged to the body of the text, as if it had been written by Vygotsky. In the Brazilian version issued by Artmed Publisher and translated by Claudia Schilling from the Argentinian version, Trotsky's name was not omitted and the long citation of one of his texts is properly quoted. Besides that, the organizer, Guillermo Blanck, in the 11th note to chapter XIX, mentions that this omission exists also in North American versions (Blanck, 2003a, p. 305–306).

Michlenie i retch (*Thinking and speech*) was Vygotsky's last book. While systematizing and organizing the

last chapters, he lived the last days of his life. Because of the author's bad health condition, some chapters were dictated to a stenographer and then corrected by the author (Blanck, 2003b, p. 23).

According to the bibliography of Vygotsky's works (Vygodskaya & Lifanova, 1996), *Michlenie i retch* was published by the end of 1934, six months after the author's death. That was the first Russian edition, with 323 pages, issued by Sotsekgiz Publisher. However, two years later, with the decree of July 4th, 1936, the book was considered forbidden, without being reviewed by specialists (Vygodskaia & Lifanova, 1996).

A very important moment for Soviet Psychology was the publication, in 1956, of the second edition in *Izbrannie psikhologuitcheskie issledovania* (a collection of Vygotsky's works that, besides *Michlenie i retch*, included other important works of the author). The third Soviet edition was published in volume 2 of *Sobranie sotchinenii*, in the early 80's. Later, the book had many editions.

Except for the first edition of 1934 and a few recent ones, *Michlenie i retch* was the most adulterated of Vygotsky's books. Guita tells that she managed, with Luria, to keep the second chapter ("The genetical origins of thought") in 1956 edition and that Luria, after much talking to the censor, congratulated Guita for defending her father's working, telling her: "It will be fully published" (Vygodskaia & Lifanova, 1996, p. 349–350). However, that was not what happened.

Only in 2001 the second full edition of *Michlenie i retch* was issued in Russia by Labirint Publisher, without cuts or alterations. Despite not mentioning that the publication was based on 1934 edition, that version presents, at the end, a part of editor V.N. Kolbanovsky's comment on *Michlenie i retch*, and also lists the corrections he had done. After that, a comment made by the editors confirms that, unfortunately, 1956 edition and 1982 edition were not faithful to the author's style, and that even the version from the second volume of *Sobranie sotchinenii* there are many omissions and style corrections.

In Portuguese, the book was issued for the first time in Portugal, in 1979, by Antidoto Publisher, from the English version. Another Portuguese edition was issued in 2001 by publisher Estratégias Criativas and the copyright page mentions that the text was translated from the Russian version, which is in the second volume of *Sobranie sotchinenii*. In Brazil, the first edition of that work was published in 1987 by Martins Fontes and received the title *Pensamento e Linguagem (Thinking and Language)*. The book was translated by Jefferson Luiz Camargo from the edition, in English, of Massachusetts Institute of Technology. Since then, that version has been reedited many times, being right now in its third edition.

In 2001, in Brazil, the same publisher, Martins Fontes, issued the complete version of *Michlenie i retch* under the title *A construção do pensamento e da linguagem (The building of thinking and language)*, translated directly from Russian by Paulo Bezerra. The copyright page does not indicate the Russian edition used for the translation, but if we compare it to the full Russian version from 2001,

we can say that the text is complete, for it contains all the parts that had been suppressed in the shredded edition of 1956. What is inadmissible is that the same publisher issued two versions of the same work as if they were different books. Actually, we could say they are different books, but only because the shortened version does not belong to the thinker, but to his editors, who adulterated it and accredited it to Vygotsky. Recently, in 2007, *Michlenie i retch* was published in Argentina with the title *Pensamiento e habla* by Colihue Clásica Publisher.

Problems of translations

In this work, translation is considered to be a creation process and the translator is considered a server of truth and a support for the author's otherness. The translator draws back in order to give way to the author's thoughts and annuls himself so that the words of the original work continue to enlighten the reader. That is the ethical principle that guided the following analysis.

The concepts of *retch*, *perejivanie*, *zona blijaichego razvitiia* and *obutchenie* have been selected because of their theoretical importance in Vygotsky's work.

Retch

The difficulty in translating the Russian word *retch* is not exclusive to Portuguese. In Japanese, for example, the Russian terms *iazik*, *retch* and *slovo*, which are very different from each other, can be all translated into one single word — *kotoba*. However, since a differentiation of those words is necessary to translate Vygotsky's works, Japanese scholar Nakamura suggests the terms *gengo*, *tango* and *kotoba* for *iazik*, *slovo* and *retch*, respectively. Nonetheless, another Japanese scholar says that the words *slovo* and *retch* can be translated into the word *kotoba*, but *retch* should be written according to hiragana alphabet, in which each character represents a syllable (Palkin, 2004, p. 6). Thus, we see that translating the word *retch* is not a simple task and deserves a thorough analysis because of the implications it has on Vygotsky's ideas.

Michlenie i retch was translated in Brazil with two different titles: *Pensamento e linguagem (Thinking and Language)* (Vygotsky, 2005b; 2001a) and *Construção do Pensamento e da Linguagem (The Construction of Thinking and Language)*. Those translations arise questions about the use of the word "language", in the title, to designate the Russian word *retch*. We could say, based only on dictionaries, that the word *retch* is much more related to speech than to language. But, when carrying out a deeper study of Vygotsky's works, we found out that Vygotsky refers to the relation between thinking and speech, that is, something that is expressed, either in oral form or in written form. To Vygotsky, speech and thinking are two distinct, singular psychic processes. In a certain moment of development (ontogenesis), those processes couple, giving way to the unity thinking-speech, which is verbal thinking.

When discussing the history of word development in each language and the transfer of meaning of words, Vygotsky points out that, although it seems weird, the word, in the historical process of its development, changes its meaning, in the same way it happens with children, whose words can sometimes match the adult's words in the reference to an object, but may have different meanings (Vygotsky, 2001b, p. 153). Vygotsky presents some examples of Russian words and quotes Chor, who says: "Anyone who, for the first time, starts studying etymology, becomes impressed with the lack of content in expressions used for naming objects" (Vygotsky, 2001b, p. 154).

Grammar also doesn't explain one's option for the naming of a concept. And, as Vygotsky says, many times the study of etymology leads us through wrong paths, since the meaning of words develops (Vygotsky, 2001b, p. 176). So, it is difficult to agree with Bezerra, who explains his choice for the word language to designate *retch*, saying that the word he chose means "speaking, speech, language, conversation, capacity of speaking" (Bezerra, 2001, p. IX–X).

The editors of The Collected Works of L.S. Vygotsky, Robert W. Rieber and Aaron S. Carton, also justify, with property, the use of the word "speech" in the translation of *Michlenie I retch* to English. In the ninth note, on page 338 of the first volume, they say that Vygotsky uses the word speech and not language, because he ingeniously examined the relation between thinking and speech:

The term "speech" is used here in the sense discussed in our Preface. Speech for the structuralist linguist and, obviously for Vygotsky, was the primary form of language. As the passages continues it becomes quite clear that it is the special characteristics of speech as a method of thought and communication which Vygotsky has in mind and not the more circumscribed definition of which other might ascribe to; namely the motor acts of the vocal tract which accompany linguistic communication.

The use of the word speech in the sense described leads to certain surprising results. Later in the present text it yields the expression "written speech", which is a literal rendering of *pis'meny retch*. Vygotsky seems intentionally not to have used the word "writing", possibly because to him and to the early structuralist linguists, writing was regarded only as a form of notation for speech; not a form of communication in its own right. The concept of "written speech" which is developed in Chapter 7 as a special kind of mental formulation occurring when situational and expressive supports are lacking, i.e., the kind verbal thinking which is responsive to the pragmatic constraints imposed by the writing process is, clearly, to be distinguished from "writing" in the sense of notation for speech. Further, Vygotsky's understanding of the term "speech" leads to the suggestion that the function of speech can be assumed by other forms of communication. Thus Vygotsky in the present chapter clearly anticipates a series of experiments which followed some forty years later. In those studies, after Liberman's demonstration that the vocal tract of chimpanzees was not suited to the production of complex speech sounds, Gardner, Premak, Terrace, and

others then attempted to discern and demonstrate that the functions of speech could be taken up by other organs (such as the hands using American Sign Language) or other devices (such as "joy sticks" or abstract tokens to which significanda were assigned) for communication. The reference, later in the chapter, to the sign language of the deaf follows the same vein and is equally contemporary in its outlook (Rieber & Carton, 1987, p. 388, v. 1, nota 9).

The Portuguese edition of *Michlenie I retch*, issued by Estrategias Criativas (Vygotski, 2001), also tried to explain the translation of the word *retch* into Portuguese. In the preface, we can read the following justification for the choice of the word language:

The dictionary meaning for the Russian word is "speech", but that translation is imprecise, because although the semantic fields of *retch* and "speech" have affinities, they do not totally coincide. For example, a school book of Russian language and literature is named *Russkaya Retch*, which literally means "Russian Speech", but what is intended to designate is clearly "language", and not "speech". That, and many other difficulties, imposed the choice of semantic equivalents that most approach the global idea of the author, and, as far as possible, the original formulation was preserved, respecting the terminology adopted by that time, which is slightly different from the one used nowadays (Dias, 2001, p. 9).

The Argentinian translator of the most recent translation to Spanish considers it differently. He presents an entry from the Russian-Spanish dictionary for the translation of *retch* and he concludes that the word refers to the use of language, to its inter-subjective renovation and realization. So, the word comprehends the pragmatic dimension of language; for that reason, it may mean talking, speech or conversation. It designates the process of verbal or discursive activity, more than its result (Gonzalez, 2007, p. CXLV).

As we tried to find answers to that question, we resorted to Luria's book (2006) *Lektsii po obchei psikhologii*, in which he discusses speech and thinking. The part of the book named *Retch I michlenie – Intelektualnoie povedenie* discusses the structure of conscientious activity of the human being and the structure of complex forms of intellectual human activity.

With *retch* we understand the process of transmitting information through the language. While *iazik* (language) is objective, a system of codes formed in social history and the subject of a special science – *iazikoznanie* (linguistic), – *retch* is a psychological process of formulation and transmission of thought through language, and so it is the subject of psychology and is called psycholinguistics. In fact, *retch* comes in two forms of activity.

One of them is the transmission of information or communication and requires the participation of two people: one who speaks and one who listens. The second form of *retch* joins the speaker and listener in a person, in this case *retch* is not a means of communication, but a tool of thought (Luria, 2006, p. 277).

Next, Luria presents his ideas about verbal allocution and says that this process may have the character of oral *retch* or written *retch* and that the difference

between them are the different media used to express *retch*, as well as the different psychological structures; at the same time, each one has its variations. So, Luria considers as oral *retch* the affective *retch*, the dialogue and the monologue. In written *retch*, Luria mentions the monologue and says that it must start from a reason and present a very clear and precise idea, because thought, in this kind of *retch*, never presents itself ready, and forms itself through a live dialogue (Luria, p. 283). To Luria, the word *retch* refers much more to speech than to language. He says that language is much more related to the Russian term *iazik* than to *retch*.

The difference between language and speech is also present in Linguistics. Speech is a language category, so language and speech are not the same. Anything that is related to speech is also related to language, but we cannot say that anything that is related to language is related to speech. According to Vygotsky, speech is related to the main neoformation of infancy, and thanks to speech children change their relation with their social environment. It is important to point out that the assuredness that Vygotsky refers to speech and not to language is grounded on his own works, when we get to know his ideas on the meaning of the words, which is consummated in the live speech. Initially, says Vygotsky, speech is just a means of communication; it appears with a social function. Gradually, children learn to use it for their internal processes and transform it into an instrument of their thought; mastering speech leads to the restructuring consciousness. (Vygotsky, 2004, p. 156).

Perejivanie

The concept of *perejivanie* is attached to another one: social development situation. In his work *The crisis at age seven*, Vygotsky (1998b) develops ideas about the concept of *perejivanie*. According to him, in order to understand and study human development, it is necessary to know the relations of the environment with the specificities of each person. Social environment is a reality that involves the environment and the person; it is what lies between them.

In the translation of Vygotsky's works to English, the concept *perejivanie* is translated as experience (Minick, 1987, p. 32). However, Halbrook Mahn, in his paper *Periods in child development* (2007), says that there is not a term in English which is appropriate to the translation of *perejivanie* and that the translation with one or two words is not faithful. The critics to that option is reinforced when we realize that Russian language has the word *opit* to refer to experience — that word is actually much used by Vygotsky in his book *Imagination and creativity in childhood* (2004, 2009). Besides, the word experience does not account for the meaning assigned to it by Vygotsky in his theory. Fortunately, in Portuguese we have the word *vivência* which matches better the Russian term *perejivanie*.

Perejivanie for the child is just a single unit, on which it cannot be said to represent an environmental influence on the child or a specificity of the child; *pere-*

jivanie is exactly the unity of personality and environment, such as it is represented in the development. Therefore, in the process of development, the unity of aspects of the personality takes place in a series of *perejivanie* of the child. *Perejivanie* should be understood as an internal relationship of the child as a person with some aspect of reality (Vigotski, 2004, p. 188).

Zona blijaichego razvitia

Apparently, the term *blijaichego* was translated into Portuguese from the English translation (proximal). Later, in the translation by Paulo Bezerra, *blijaichego* was translated as immediate. However, the words proximal and immediate do not convey the idea of possibility contained in the Russian concept. The word proximal leads us to think that it is the next stage or level to be reached by the person, or something that is close and will compulsorily happen. The word immediate also approaches the idea of something that will develop contiguously. Since it does not refer to something that will necessarily happen, the word imminent is the best translation for *blijaichego*.

Obutchenie

While consulting many dictionaries and Russian grammar books in order to analyze the verbs that derive from this very singular Russian noun, we became sure that *obutchenie* could never be translated as learning. The word instruction has acquired a negative connotation in Brazil. But what can we do when we can't find in our language a proper word for what is originally said? The same dilemma was faced by the translators of Vygotsky's works into English. They make a point of admitting that they have translated *obutchenie* as *instruction* and that, in other texts, the same word was translated as *learning*. They say:

Neither of these English glosses is an entirely adequate translation of the Russian term. *Obuchenie* is the nominal form associated with the active verb *uchit'*, ("to teach") and the reflexive verb *uchit'sia* ("to be taught", "to learn through instruction", "to study"). Thus the term *obuchenie* seems to us to imply the teaching/learning process involved in instruction; not merely the action of the instructor or the learner. We use the term "instruction" here because, like the term *obuchenie*, it implies an intentional transmission of knowledge while the term "learning" does not seem to (Rieber e Carton, 1987, p. 388).

Obutchenie consists of an activity that involves the content and the concrete relations of the person with the world. To Vygotsky, *obutchenie* is an activity that implies the active participation of the child by appropriating the products of human culture and experience. Thus, it is an autonomous activity, even though it is guided by adults or mates. And since Portuguese does not have a word that conveys precisely what Vygotsky says in Russian, maybe including the word *obutchenie* in our vocabulary will make us closer to the actual idea of historical-cultural theory.

References

1. *Bezerra, P.* (2001). Prólogo do tradutor. In L.S. Vygotski. A construção do pensamento e da linguagem (Bezerra, P. trad.). São Paulo: Martins Fontes.
2. *Blanck, G.* (2003a). Notas. In L.S. Vygotski. Psicologia i pedagógica. Porto Alegre: Artmed, pp. 305–306.
3. *Blanck, G.* (2003b). Prefácio. In L.S. Vygotski. Psicologia i pedagógica. Porto Alegre: Artmed, pp. 15–32.
4. *Dias, F.* (2001). Prefácio à edição portuguesa. In L.S. Vygotski (2001). Pensamento e linguagem (F. Dias, trad)/ Porto: Estratégias Criativas. (No information about the original date of publication in which the translation was based).
5. *González, A.A.* (2007). Notas del traductor. In L.S. Vygotski. Pensamiento e habla. Buenos Aires: Colihue Clásica.
6. *Iarochovski, M.G.* (2007). L.S. Vygotski: v poiskarh novoi psichologii. URSS: Moskva.
7. *Leontiev, A.N.* (1986). Vstupitelnaia statia. In Vygotski L.S. Psichologuia iskusstva. M.: Iskusstvo, pp. 1–6.
8. *Luria, A.R.* (2006). Lektsii po obchei psichologii. M.; SPb.: Piter.
9. *Mahn, H.* Periods in child development. (2007). In A. Kozulin et al. Vygotsky's educational theory in cultural context. New York: Cambridge University Press.
10. *Minick, N.* (1987). The development of Vygotsky's Thought: an introduction. In L.S. Vygotski The collected works of L.S. Vygotski. Vol. 1. New York: Plenum Press.
11. *Palkin, A.D.* (2004). Zvezda, vosrrodiashchaia v Iaponii: L.S. Vygotski v rabotarh iaponskirh utchionirh. Moskva: Now Meli.
12. *Rieber, R.W. e Carton. A.S.* (1987). Note to the English edition. In L.S. Vygotski. The collected works of L.S. Vygotski, New York: Plenum Press.
13. *Vygotski, L.S.* (1986). Psirrologuia iskusstva. Moskva: Iskusstvo.
14. *Vygotski, L.S.* (1998a). Psirrologuia iskusstva. Minsk: Sovremennoie slovo.
15. *Vygotski, L.S.* (1998b). The collected works of L.S. Vygotski. Vol. 5. New York: Kluwer Academic; Plenum Publishers.
16. *Vygotski, L.S.* (2001b). Michlenie e retch. Moskva: Labirint.
17. *Vygotski, L.S.* (2001a). A construção do pensamento e da linguagem (Bezerra, P. trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Não há informação sobre a data de publicação do original em que se baseou a tradução).
18. *Vygotski, L.S.* (2003). Psicologia pedagógica (Schilling, C. trad). Porto Alegre: Artmed. (Não há informação sobre a data de publicação do original em que se baseou a tradução).
19. *Vygotski, L.S.* (2004a). Psirrologuia razvitia rebionka. Moskva: Eksmo.
20. *Vygotski, L.S.* (2004b). Psicologia pedagógica (Bezerra, P. trad). São Paulo: Martins Fontes. (Não há informação sobre a data de publicação do original em que se baseou a tradução).
21. *Vygotski, L.S.* (2004) Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, vo. 42, (1), p. 7–97.
22. *Vygotski, L.S.* (2005a). Pedagoguitcheskaia psirrologuia. Moskva: AST. Astrel Liuks.
23. *Vygotski, L.S.* (2005b). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
24. *Vygotski, L.S.* (2007). Pensamiento e habla. Buenos Aires: Colihue Clásica.
25. *Vygotski, L.S.* (2004). Imaginação e criação na infância (Z. Prestes, trad). São Paulo: Editora Atica. (Obra original publicada em 2004).
26. *Vygotskaia, G.L. & Lifanova, T.M.* (1996). Lev Semionovitch Vygotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu. Moscow: Smisl i Smisl.
27. *Vygotski, L.S.* (1987–1999). The collected works of L.S. Vygotski (vols 1–6). New York: Plenum Press.
28. *Vygotski, L.S.* (2001). Pensamento e linguagem. (F. Dias, trad) Porto: Estratégias Criativas. (Não há informação sobre a data de publicação do original em que se baseou a tradução).

Работы Выготского и их переводы: к вопросу о некоторых понятиях

Зоя Престес

доктор педагогических наук, профессор Федерального университета Флуминенсе города Нитерой (Бразилия)

Элизабет Гунес

доктор психологических наук, профессор в Университете Бразилиа (Бразилия)

Работы Выготского много раз искажались при издании по всему миру, включая Россию. В данной статье мы проследили историю издания в СССР, России и Бразилии трех книг Выготского: «Психология искусства», «Педагогическая психология» и «Мышление и речь». Мы рассмотрели различные варианты переводов этих книг и выявили различия, которые, возможно, могли привести к неверному истолкованию идей Выготского и непониманию того, как развивались его взгляды на протяжении жизни. Нам удалось сопоставить разные издания с оригинальными книгами и установить, какие важные фрагменты текста были опущены, а какие, наоборот, добавлены, какие понятия оказались переведены с русского языка на португальский не совсем точно. В частности, примером может служить понятие «зона ближайшего развития», получившее в бразильских изданиях Выготского сразу два варианта перевода («zone of proximal development» и «immediate development zone»). Учитывая основополагающее место этого понятия в культурно-исторической концепции, в статье показывается, как трудности перевода привели к искажению понимания сущности зоны ближайшего развития, и предлагается новый вариант перевода, максимально учитывающий всё, что было сказано Выготским: «zone of imminent development».

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Выготский, перевод.

Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция «Социальный мозг» — продукт современной нейронауки

О.В. Рычкова

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Национального центра наркологии Министерства здравоохранения Российской Федерации

А.Б. Холмогорова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Целью настоящей статьи является рассмотрение и оценка концепта «социальный мозг», широко дискутируемого в зарубежной психологии. Этот концепт определяется как особая система (группа систем) мозга, которая специализируется на восприятии социальных объектов, опосредует социальные взаимодействия и обеспечивает их осуществление. В статье приведены аргументы сторонников рассматриваемого концепта, направленные на доказательство правомерности его выделения, основанные на данных мозгового сканирования и изучении патологических состояний. В качестве одного из таких мозговых механизмов, обеспечивающих представления о переживаниях и состояниях другого человека, описана «система зеркальных нейронов мозга». Приводятся также аргументы противников, указывающих на социальный генез когнитивных процессов и высокую пластичность головного мозга.

Ключевые слова: «social brain» (социальный мозг), социальная перцепция, восприятие социальных объектов, миндалина, префронтальная кора, височные доли, «зеркальные нейроны», «ToM — theory of mind» (модель психического), шизофрения, мозговые основы социального поведения.

Социальные нейронауки — мейнстрим современной западной психологии

Современная наука отличается невероятной пестротой предлагаемых подходов и разительной смелостью в построении новых интерпретативных схем и моделей. Она берется за самые сложные, иногда неразрешимые на данном этапе ее развития проблемы, рискует и предлагает пусть неточные, но оригинальные концепты, часть из которых позже оказываются эвристичными, тогда как иные уходят в прошлое. В настоящее время, на наш взгляд, одним из таких на многое претендующим является концепт «social brain» (социальный мозг), известный западной науке и слабо представленный в работах отечественных авторов. Данный концепт нельзя считать продуктом только психологии, он родился в недрах более широкого направления исследований, именуемого «social neuroscience» или социальные нейронауки. Это междисциплинарное направление, следуя пара-

дигме системного подхода, стремится интегрировать современные нейробиологические теории функционирования мозга, данные из когнитивной, клинической психологии, психологии развития, общей и частной психопатологии, этологии, антропологии, социальной психологии и других областей знания. Важнейшей (не всегда прямо заявляемой, но отчетливо прослеживающейся в тематике работ) проблемой, которую пытается решить указанное направление, является поиск биологических основ социального поведения человека. Целый ряд проблем психологии приобретает здесь иное звучание, в числе таковых — вопрос о мозговых основах психических процессов, о роли генетики в поведении человека, о степени влияния на мозг человека социальных прижизненных воздействий, о генезе многих патологических состояний и др. Однако сложнейшим методологическим вопросом остается традиционный для психологии и иных наук о человеке — определение того, в какой степени социальное поведение опреде-

ляется культурой, а в какой — биологическими механизмами, собственно мозговой субстанцией.

Необходимо отметить, что популярность тематики «social neuroscience» растет быстрыми темпами, что отражается в увеличении числа посвященных данному направлению публикаций, специализированных журналов и интернет-ресурсов. В числе наиболее известных: «Social Cognitive and Affective Neuroscience» (<http://scan.oxfordjournals.org>), «TRENDS in Cognitive Sciences» (<http://www.bcn-nic.nl/txt/people/publications>), «Cognitive Neuro-psychology» (<http://www.bcn-nic.nl/txt/people/publications>), Cerebral Cortex (<http://cercor.oxfordjournals.org/archive/>), «Social Neuroscience» (<http://www.psypress.com/socialneuroscience/default.asp>), «Social cognitive neuroscience» (<http://www.columbia.edu/~ko2132/home.htm>), «NeuroImage» (http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/622925/description). Еще больше изданий, эпизодически публикующих отдельные материалы по данной тематике. В ведущих университетах Европы и США открыты лаборатории по изучению «social neuroscience», читаются соответствующие курсы, проводятся обширные эмпирические исследования (это касается университетов Гарварда, Стэнфорда, Принстона, Оксфорда, Чикаго, Колумбийского университета и др.).

Концепция «social brain»: какие основания?

Одной из первых работ, выделивших конструкт «social brain» и ответственные за него области, стала программная статья сотрудницы Калифорнийского университета Л. Братерс [13], написанная более 20 лет назад. Автор, опираясь на имевшиеся к тому времени данные, предлагала выделить зоны мозга, функционально ориентированные на обработку сигналов, причастных к восприятию социальных объектов, в отдельную систему. Конечно, феномены из области патологии социального познания были известны и ранее. Так, отечественные и зарубежные нейропсихологи еще с середины XX в. описывали «лицевую» агнозию [6] или «прозопагнозию» [7], широко известны также отечественным нейро- и патопсихологам грубые нарушения социального поведения у больных с поражениями лобных отделов коры больших полушарий. Однако клинический метод не может быть заменой экспериментальным исследованиям, которые с конца 1990-х гг. прицельно ориентируются на вычленение мозговых механизмов социального познания и поведения. Первой экспериментальной моделью в работах западных исследователей стало поведение приматов, исследование которых позволило получить доказательства существенных изменений в социальном поведении человекообразных обезьян, возникающих при разрушении определенных отделов мозга [38; 40]. Эти работы доказали причастность к «social brain» таких областей мозга, как amygdala (миндалины), orbital frontal cortex (глазнично-лобная кора), temporal cor-

tex (височная кора) [13]. Исследования на животных продолжаются до сих пор, однако настоящий прорыв в изучении мозга обусловлен внедрением нейровизуализационных методов, позволяющих без нарушения мозгового субстрата (и без поиска клинических случаев, когда субстратная основа страдает в результате заболеваний) исследовать зоны коры больших полушарий и подкорковые области, вовлеченные в осуществление процессов социального познания и поведения.

На сегодняшний день главным методом исследований стали компьютерная томография, в варианте позитронно-эмиссионного (positron emission tomography — PET) или ядерного магнитно-резонансного томографа (functional magnetic resonance imaging — fMRI). Основанная на огромных ресурсах современного высокотехнологического оборудования и программного обеспечения, компьютерная томография позволяет изучать функционирование мозга человека без какого-либо вмешательства при минимальной инвазивности процедуры. Математические методы моделирования, используемые в нейроинформатике, уже сложившейся как отдельный раздел информационных наук (см. например: <http://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm/>), позволяют в режиме реального времени визуализировать функционирование головного мозга при решении разного рода задач, в том числе — задач с использованием социальных стимулов. Стало возможным при выполнении испытуемым определенных задач отслеживать такие параметры, как зоны активации мозга — более точные свидетельства локализации функций, степень выраженности возникающей активации, ее градуальность при изменении параметров стимулов и, наконец, причастность подкорковых образований к осуществлению функций, ранее считавшихся только корковыми. Научное сообщество буквально захлебнулось от обилия поступающих эмпирических данных, и увлечение исследованиями мозга стало всеобщим, объединив представителей социальных, естественных, математических наук и, конечно, психологов. Такие объединения специалистов из разных областей можно проследить, анализируя состав авторских коллективов, проводящих подобного рода исследования.

Аргументы противников популярного конструкта

Ограниченный объем статьи не позволяет нам привести список работ, вышедших по проблематике «social brain» даже за последние годы, число их измеряется сотнями. Многие авторы, вслед за L. Brothers, признают наличие «social brain» как особой системы (или группы систем) мозга, предназначенной именно для решения задач восприятия, оценки, осмысления социальных стимулов, в отличие от систем, предназначенных для работы с несоциальными объектами; они тратят много усилий на верификацию «социальных» областей мозга. Подчеркнем, что ключевым яв-

ляется именно различие стимулов (социальные—несоциальные), а не отдельных их параметров, касающихся модальности, размера, движения и т. д.

Альтернативная точка зрения исходит из представления о мозге как наборе большого числа подсистем, каждая из которых обрабатывает некоторое количество информации; эти идеи идут от знаменитой работы Дж. Фодора, касающейся «модулярности мозга» [24]. В ней выдвигается предположение, что подсистемы могут по-разному взаимодействовать друг с другом, решая разные задачи, и в том числе — объединяться особым образом для решения задач оперирования социальными стимулами, при том что каждый элемент может работать как с социальными, так и с несоциальными объектами. Необходимо отметить, что в области когнитивной психологии есть приверженцы такого взгляда [21], полагающие также, что особенностью работы мозга с социальными стимулами является высокая включенность эмоциональных процессов в переработку информации, и это составляет специфику социального познания (данная идея близка традиционным для отечественной психологии представлениям о единстве интеллекта и аффекта). Одним из важнейших аргументов сторонников такого альтернативного подхода являются исследования, основанные на модели изучения «влияния контекста», когда стимул (не обязательно социальный) воспринимается по-разному в зависимости от внешних, обычно эмоциональных влияний [29]. Исследования доказывают, что важно не только и, возможно, не столько, социален или нет стимул, сколько иные, ситуативные или связанные с личностью влияния на процесс восприятия любого объекта. Распространенным аргументом противников гипотезы «социального мозга» является также суждение, что разделение мозга на социальный и несоциальный с методологической точки зрения пагубно, так как неправомерно «разрывает» саму когнитивную психологию.

Первая из названных точка зрения является более распространенной, и важно рассмотреть аргументы сторонников выделения «social brain» как особой, отдельной мозговой системы (группы систем), ответственной за переработку социальных стимулов и социальной информации.

Восприятие социальных стимулов (социальная перцепция) как экспериментальная модель

Огромную роль в современной психологии играют исследования в области когнитивных процессов, очевидно доказавшие необходимость новых моделей для понимания таких функций, как память, восприятие, внимание, мышление, регуляция и контроль. При этом даже поверхностный взгляд на многообразные исследования позволяет заметить, что в большинстве из них в качестве стимульного материала используются физические объекты, которые не идут ни в какое сравнение с чрезвычайно сложными

объектами социального мира. Последние (в их числе мимика другого человека, его взгляд, интонации, развернутое поведение, намек, истинные намерения и т. д.) требуют не только полимодального восприятия, но и сопоставления получаемых данных с хранящимися в памяти ранее полученными впечатлениями о людях вообще, о конкретном человеке, о типичных и нетипичных для него проявлениях эмоций, и многого другого. Очевидно, что здесь процессы восприятия теснейшим образом связаны с памятью, мышлением и необходима иная степень контроля своего состояния и результата действий — в связи с более высокой вероятностью ошибки: предсказать дальнейшую траекторию движения, например, футбольного мяча несопоставимо легче, нежели дальнейшие действия в сложной социальной ситуации даже хорошо нам известного человека. Если же воспринимать необходимо не одного человека и характеристики его состояния, но группу людей, т. е. отношения между двумя и более людьми, развернутое во времени изменчивое поведение, то задача еще более усложняется. Надо ли говорить, что в свете высказанных соображений восприятие социальных стимулов много сложнее, нежели несоциальных.

Ранние исследования, проведенные на приматах, показали, что к восприятию выражений «лица» у приматов причастна латеральная затылочно-височная или веретенообразная извилина (*fusiform gyrus*) [35]. Аналогичные данные получены позже и для человека [27], поскольку указанная область мозга наиболее явно реагирует на стимулы в виде лиц других людей. Результаты подтверждены уже многими исследованиями, в ходе которых обнаружены интересные факты. Так, установлено, что способность человеческого младенца реагировать на разные лица изменяется по мере роста, причем в направлении спецификации: ребенок 2—3 месяцев от роду имеет более заметный отклик на разные типы лиц (включая лицо обезьянки), чем ребенок старше 10 месяцев, реагирующий отчетливо только на тип лиц, которые стали за этот период для него привычными [33].

Популярной темой исследований стало изучение распознавания эмоций и роли миндалины (*amygdala*) в этом процессе. В период середины 1990-х гг. это подкорковое образование активно изучалось [31; 37 и др.], и в серии эмпирических работ была доказана роль миндалины (ее активация) при восприятии объектов, провоцирующих у испытуемых чувство страха, а также людей, оцениваемых как не заслуживающих доверия. Полученными данными увлеклись даже социальные психологи, используя их как основу для исследования расовых предрассудков. Так, эмпирически подтверждено, что при кратковременной экспозиции лиц темнокожих американцев представителям среднего класса с белым цветом кожи у последних наблюдалась активация области миндалины [36], что было проинтерпретировано как участие миндалины в бессознательно формируемом отношении, в эмоциональной оценке объекта. Позже было доказано, что активацию миндалины подавляет лобная кора (*frontal*

cortex), отвечающая за контроль и регуляцию импульсов при восприятии эмоций [17]. Исследования на животных показали, что миндалина есть часть системы, оценивающей значимость стимула (не обязательно социального), связанную как с опасениями, так и с положительным к нему отношением [19]. Общий вывод многих работ состоит в том, что миндалина причастна к восприятию ценности индивидуальных объектов или классов объектов и активно включена в процесс социального познания [25].

Частные аспекты, исследуемые применительно к восприятию лица другого человека, касаются восприятия взгляда, которое связано с участием верхней височной борозды (superior temporal sulcus) [14]. Еще одним предметом исследований в рамках гипотезы «социального мозга», интерес к которому объясняют важнейшим его эволюционным значением, является восприятие так называемого «биологического движения», или движения биологических объектов (в отличие от объектов физического мира). Данные свидетельствуют, что способность различать движения этих разных типов объектов человеческий младенец обретает очень рано — буквально с 3 месяцев [11]. Доказано, что у приматов наиболее активно откликаются на стимулы в виде тел или лиц, находящихся в движении, клетки верхней височной борозды (superior temporal sulcus) [35]. Аналогичные данные получены и для мозга человека, так как нейроны верхней височной борозды получают информацию от дорзальной и вентральной составляющих зрительного тракта и, по мнению исследователей, причастны к восприятию движения и идентификации объектов, причем активация вентральной части верхней височной борозды (скорее, правого полушария) установлена при наблюдении за движениями руки, глаз и губ другого человека [10].

В настоящее время одной из актуальных тем является изучение соотношений процессов социального познания, в отличие от познания несоциальных объектов, с таким параметром, как уровень автоматизированности когнитивных процессов и контроля за ними. Несмотря на попытки снять данный вопрос (например, путем указания на его особую сложность или на наличие различных по степени автоматизированности элементов), есть последовательные сторонники дихотомической модели [30], согласно которой процессы социального познания относятся к автоматическим, их отличает быстрота, рефлекторный характер, спонтанность, они раньше формируются в онтогенезе и более отчетливо опираются на эмоциональную регуляцию [23]. С этим утверждением можно согласиться, особенно если вспомнить о таком феномене, как социальный стереотип, но очевидно, что при социальном взаимодействии возможны и менее автоматизированные, более обдуманные, взвешенные процессы (от тщательного рационального анализа чьего-либо поведения до продумывания и выстраивания собственной тактики поведения). Тем не менее есть много эмпирических подтверждений тому, что бессознательные, мгновенные оценки лица другого человека влияют на наше социальное поведение,

например, при выборе политического лидера [47] или принятия решения о кредитоспособности партнера [48]. Интересными являются попытки раскрытия механизмов социальной оценки другого человека. Так, в одном из исследований достаточно убедительно обосновываются выделение двух независимых (не только феноменологически, но и нейрофизиологически) механизмов социального познания — компетентности, т. е. понимания другого человека, и теплоты, или эмпатии [22]; это созвучно теоретическим взглядам, имеющим место в общей психологии.

Роль «зеркальных нейронов» в обеспечении работы «social brain»

К числу не только значимых в научном плане, но и интригующе интересных открытий, совершенных в последние годы в области нейронаук, относится открытие особой системы нейронов, названных «зеркальными» — «brain's mirror system». Зеркальными они названы за то, что в период, когда мы наблюдаем другого человека, его действия, в некоторых клетках нашего мозга возникает активность, настолько соответствующая наблюдаемым действиям, как будто мы тоже их совершаем или автоматически подражаем действиям этого человека [16]. Нейроны, в которых обнаружена такая активность, и названы зеркальными, причем первоначально они были найдены в нижних отделах лобной коры (ventral premotor cortex — F5) у обезьян [42], а позже были обнаружены и у человека.

По мере изучения системы «зеркальных нейронов» она постепенно раскрывает свои удивительные особенности. Так, было установлено, что зеркально отражаться в клетках головного мозга могут не только действия другого человека, но и его эмоции, и если феномен, когда мы невольно улыбаемся при виде счастливого смеющегося лица, известен каждому, то сейчас можно говорить об установлении биологического механизма, его обеспечивающего. Инструментальные исследования мозга подтверждают, что в момент, когда мы наблюдаем эмоции другого человека, возникает активация тех областей мозга, которые активировались бы в случае переживания нами данной эмоции [41]. Доказано, что система «отзеркаливания» работает и применительно к случаям боли [32], прикосновения — в виде активации соматосенсорных отделов коры при виде прикосновения к другому человеку [12; 28]. Данная система способна дифференцировать биологическое и небологическое движение, в частности, откликаясь активацией соответствующих нейронов при наблюдении движения руки, при том что подобной активации не возникает при наблюдении за действиями механического манипулятора — даже если выполняемые им действия аналогичны мануальным [43]. Интересно также, что выявляемая при использовании нейровизуализационных методов активация областей мозга, созвучных активации моторной коры людей, совершающих наблюдаемые движения, сопровождается реакциями периферической систе-

мы, обеспечивающей моторику; так, были установлены импульсы от мускулов руки наблюдателя движений, созвучные этим движениям [20].

Для объяснения найденных фактов исследователи предлагают гипотезу, утверждающую, что мозг использует одинаковый принцип кодирования для случаев восприятия и планирования действий [39]. Понятно, что для такой сложной, затрагивающей многие виды активности «зеркальной» системы, не должно быть отдельной мозговой области, за нее отвечающей, поскольку содержание отражаемого весьма различно и относится ко многим областям коры. В ходе продолжающихся исследований «зеркальной» системы очевидным становится то, что она является по крайней мере одним из механизмов, обеспечивающих возможность определять намерения другого человека в процессе наблюдения за ним, понимать, в каком состоянии, настроении находится другой человек [26; 49; 51].

«Theory of mind» или «модель психического»

Важным направлением изучения социального восприятия, познания и поведения являются исследования на основе модели «theory of mind» — концепта, который был предложен для обозначения особой способности субъекта понимать состояние других людей, отличное от его собственного. Перевод данного термина на русский язык сопряжен с большими сложностями, и возможны, как это отмечает известный специалист в области когнитивной психологии Б.М. Величковский [1], два его варианта: «модель психического» или «индивидуальная теория психики». Следует указать на близость данного конструкта целому ряду других, более привычных отечественным специалистам: рефлексия, эмпатия, самосознание, метакогнитивные образования. В работах западных авторов термин популярен и «theory of mind» активно изучается в когнитивной, клинической, возрастной, социальной психологии и в других областях. Отечественные работы по данной теме только начинают появляться [2; 3]. Выбор термина, на наш взгляд, не случаен и во многом обусловлен стремлением западных исследователей отойти от эмпирически сложных и трудноверифицируемых концептов, связанных с понятием «личность» (рефлексия, эмпатия, сопереживание), и максимально упростить, сделать операционально удобными и измеряемыми представления субъекта о другом человеке, содержания его сознания и мотивации. Собственно, аналогично можно объяснить и частоту использования современных терминов «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект», во многом вытеснивших терминологию личностных черт, установок, диспозиций.

Возвращаясь к понятию «theory of mind», отметим, что для определения места описываемой способности было, в свою очередь, предложено несколько моделей. В их числе — идея об отдельной способности «theory of mind» [44], связанной с процессами выбора релевантной и нерелевантной контексту ин-

формации, нужной для выдвижения и проверки человеком правильности своих предположений касательно поведения и состояния других людей. Другая модель — теория «метарепрезентации» [34] — разделяет первичные репрезентации, возникающие у младенца на начальных этапах развития вследствие проявлений собственной активности, и вторичные, возникающие позже, дающие возможность проверить свои предположения. При этом для успешного понимания других людей необходимы такие способности, как одновременное представление в сознании разных мнений, поэтому нарушения «теории психического» иногда возникают как часть более общего дефекта мышления. Еще одна модель — теория «симуляции» — предполагает способность встать на место другого [18], она близка традиционным представлениям о механизме эмпатии и также находит эмпирические подтверждения. Немало исследований зарубежных авторов было посвящено онтогенетическому развитию названной способности, что позволило описать некоторые закономерности и факторы, на нее влияющие. Были также получены данные о безусловном влиянии социальной среды на когнитивное созревание, в том числе и на способность понимать других людей [15].

Методическое обеспечение исследований в рамках модели «theory of mind» варьирует от экспериментального разыгрывания сложных ситуаций до предложения специальных методик, основанных на разных моделях: понимания лжи, метафоры, иронии и шутки, негласных коммуникативных правил, бестактности. Материалом могут быть картинки, рассказы, даже мультипликация. Технология исследований постепенно совершенствуется как в отношении тестовых заданий, так и путем выделения разных стратегий в понимании другого человека, типов ошибок, разработки моделей, описывающих нарушения «теории психического» при разных формах психопатологии. Теоретические осмысления данного конструкта приводят авторов к такому понятию, как автобиографическая память, аккумулирующая воспоминания о социальных взаимоотношениях, значение которой для социального познания складывается из возможностей рассуждения по аналогии, используемого для понимания другого человека. Очевидно, что ранний опыт предопределяет будущее функционирование индивидуальной «теории психического». Так, если ранний период развития человека был сопряжен с отрицательными эмоциями, явлениями депривации, сопровождался социальной изоляцией, это затруднит и исказит восприятие им себя, других людей и собственного опыта. Возникает неподходящая основа для понимания других людей, что ведет к нарушению способности делать выводы и вести себя на основе получаемой информации. В приведенном в качестве примера случае речь идет о наличии нечетких, неясных и преимущественно отрицательных воспоминаний, в том числе об имевших место ранее интеракциях. Очевидна связь между малым объемом имеющихся социальных све-

дений и способностью понимать других людей. Несомненно, дефицит внимания, низкий уровень интеллекта и иных способностей также отрицательно влияют на результаты выполнения задач, требующих понимания состояния другого человека, хотя характер зависимости между этими параметрами требует своей эмпирической верификации.

Взгляд на проблему нарушений социального интеллекта с позиций культурно-исторической психологии

В отечественной психологии еще в 1980-х гг. также были предприняты попытки описать нарушения социального восприятия и поведения при психической патологии. В частности, было показано, что у больных шизофренией нарушена способность видеть ситуацию глазами другого человека при решении различных интеллектуальных задач [3; 4; 8; 9]. Однако в основе этих нарушений авторы усматривали снижение социальной направленности мышления больных (т. е. нарушения его мотивационного аспекта) и не связывали эти нарушения напрямую с мозговыми изменениями. На такой позиции стояла Б.В. Зейгарник, которая всегда указывала на один из важнейших принципов культурно-исторической теории Л.С. Выготского — принцип единства аффекта и интеллекта. Что касается шизофрении, то на мотивационную основу нарушений мышления при этом заболевании указывал еще Е. Блейлер. Л.С. Выготский отмечал в качестве центральной проблемы при этом заболевании разрушение или утрату системы понятий, выработанных в культуре и представляющих собой основу человеческого мышления. В работе одного из авторов статьи утрата способности к смене позиции, опосредствованию или рефлексивной регуляции мышления, а также способность ориентироваться на сложившийся в данной культуре опыт рассматривались как основные механизмы нарушений социального взаимодействия у больных шизофренией в процессе интеллектуальной деятельности [8; 9]. Природа этих нарушений, как уже упоминалось, связывалась с искажениями социальной направленности мышления, т. е. его мотивационного аспекта.

В настоящее время всеобщее увлечение нейронаукой, новыми возможностями инструментального изучения работы мозга привело к тому, что альтернативные точки зрения, базирующиеся на психологических теориях научения, памяти, восприятия, отошли в сторону, перестали быть объектом интереса. Отечественным психологам, ориентированным на русскоязычные издания, трудно представить себе масштабы увлечения нейронаукой, включая концепт социального мозга, — оно фактически стало безальтернативным. Тем не менее отдельные критические голоса раздаются и среди западных ученых, и что особенно интересно, в опоре на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского.

Наше внимание привлекла работа австралийского философа Ч. Вольф [50], обнаружившего не только прекрасное знание основ культурно-исторической теории, работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, но и убедительно демонстрирующего серьезное методологическое значение данной концепции для понимания основ психического. В указанной нами статье, равно как и в других своих работах, австралийский ученый пишет о повсеместно присутствующей в современной западной психологии, увлекшейся поиском биологических основ психического, тенденции к использованию «экологического» или «этологического» подходов к изучению мозга, за которыми, фактически, мыслится отказ от признания собственной активности субъекта, с редукцией на уровень реактивного, упрощенного, механистического понимания работы мозга (чаще в известной модели «стимул — реакция»). Ч. Вольф говорит о забвении понимания социального мира как существующего в символической форме, как «исторически, социально и культурально детерминированного мира представлений, ролей, значений, в котором мы в действительности живем и действуем» [50, с. 367]. В противовес такому ограниченному и методологически уязвимому подходу Ч. Вольф предлагает опираться на обоснованные в культурно-исторической концепции идеи — о социальном, культурном происхождении психического, об интериоризации как способе построения «социального» мозга, о функциональных системах (по А.Р. Лурии) — как основе работы мозга, обеспечивающих через вариацию сочетаний составляющих их элементов многообразие функций и пластичность мозга. Ученый напоминает о необходимости изучения речи, языка как носителей социального опыта с опорой на их коммуникативное значение и намечает направление исследований, определяемое им как «традиция, идущая от Спинозы». Формулировка, предлагаемая для исследований в рамках данного подхода, звучит так: «от социального измерения психического — материально воплощенного в этологических исследованиях и изучении работы нейрона, онтологически основанных на учении об общих понятиях и бытии как отношении — через признание основополагающей пластичности мозга и моделируемой на основе языка и культуры архитектоники коры (больших полушарий)»; именно этот путь и будет реализацией идеи «социального мозга» [50, с. 372].

* * *

Проведенный анализ литературы, опубликованной в последние годы преимущественно за рубежом, дает весьма убедительные свидетельства как минимум определенной специфики познавательных процессов, причастных к восприятию социальных стимулов и построению социального поведения. В контексте темы данной статьи важно рассмотреть западные исследования, направленные на поиск собственно мозговых основ социального познания, который проводится несколькими путями. Один из

возможных — поиск зон, областей мозга, которые наиболее отчетливо отличают мозг человека от мозга человекообразных обезьян. В этом случае исследователи сходятся во мнении о чрезвычайном значении префронтальных отделов коры головного мозга (prefrontal cortex) [45], роли височной коры (temporal cortices) [46], а также лобной коры как основы «модели психического». Во второй части настоящей ста-

тьи мы представим еще некоторые аргументы сторонников выделения «social brain» не только как особого психологического концепта, но и как отдельного мозгового образования. Не претендуя на полноту освещения проблемы «social brain», нам хотелось бы привлечь внимание читателей к названным выше работам и инициировать дискуссию в отношении заявленной темы.

Литература

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: В 2 т. Т. 1. М., 2006.
2. Дубяга Е.В., Мецержков Б.Г. ИмPLICITная теория разума // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 1. <http://www/psyanima.ru>.
3. Загвоздкин В.К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
4. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б. Нарушение саморегуляции познавательной деятельности у больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1985. № 12.
5. Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М., 1991.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
7. Тонконогий И.М., Пуанте А. Клиническая нейропсихология. СПб., 2007.
8. Холмогорова А.Б. Методика исследования нарушений рефлексивной регуляции мышления на материале определения понятий // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. 1983. № 3.
9. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983.
10. Allison T., Puce A., McCarthy G. Social perception from visual cues: role of the STS region // Trends Cogn Sci. 2000. № 4.
11. Bertenthal B.I. Infants' perception of biomechanical motions: Intrinsic image and knowledge-based constraints // Granrud C. (ed.). Visual Perception and Cognition in Infancy. Hillsdale, N. J., 1993.
12. Blakemore S.J., Bristow D., Bird G., Frith C., Ward J. Somatosensory activations during the observation of touch and a case of vision-touch synaesthesia // Brain. 2005. № 128.
13. Brothers L. The social brain: a project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain // Concepts Neurosci. 1990. № 1.
14. Calder A.J., Lawrence A.D., Keane J. et al. Reading the mind from eye gaze // Neuropsychologia. 2002. № 40.
15. Carpendale J.I.M., Lewis C. Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction // Behavioral and Brain Sciences. 2003. <http://www.psych.lancs.ac.uk>.
16. Chartrand T.L., Bargh J.A. The chameleon effect: the perception-behavior link and social interaction // J. Pers. Soc. Psychol. 1999. № 76.
17. Cunningham W.A., Johnson M.K., Raye C.L. et al. Separable neural components in the processing of black and white faces // Psychol. Sci. 2004. № 15.
18. Davies M., Stone T. Mental Simulations: Evaluations and Applications. Oxford, U. K., 1995.
19. Dolan R.J. Emotion, cognition, and behavior // Science. 2002. № 298.
20. Fadiga L., Fogassi L., Pavesi G., Rizzolatti G. Motor facilitation during action observation: A magnetic stimulation study // Neurophysiologia. 1995. № 73.
21. Fernandez-Duque D., Johnson M.L. Cause and effect theories of attention: The role of conceptual metaphors // Review of General Psychology. 2002. № 6 (2).
22. Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P. Universal dimensions of social cognition: warmth and competence // Trends Cogn. Sci. 2007. № 11.
23. Fiske S.T., Taylor S.E. Social Cognition: From Brains to Culture. N. Y., 2008.
24. Fodor J.A. Modularity and Mind. Cambridge, 1983.
25. Frith C.D. The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia. Hove, U. K., 1992.
26. Gallese V. Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition // Phil. Trans. R. Soc. B. 2007. № 362.
27. Kanwisher N. Domain specificity in face perception // Nature Neurosci. 2000. № 3.
28. Keysers C., Wicker B., Gazzola V. et al. A touching sight: SII/PV activation during the observation and experience of touch // Neuron. 2004. № 42.
29. Lange K., Williams L.M., Young A.W., Bullmore E.T., Brammer M.J., Williams S.C., Gray J.A., Phillips M.L. Task instructions modulate neural responses to fearful facial expressions // Biol. Psych. 2003. № 53(3).
30. Lieberman M.D. Social cognitive neuroscience: a review of core processes // Annu. Rev. Psychol. 2007. № 58.
31. Morris J.S., Friston K.J., Buchel C. et al. A neuromodulatory role for the human amygdala in processing emotional facial expressions // Brain 1998. № 121.
32. Morrison I., Lloyd D., di Pellegrino G., Roberts N. Vicarious responses to pain in anterior cingulate cortex: is empathy a multisensory issue? // Cogn. Affect. Behav. Neurosci. 2004. № 4.
33. Pascalis O., de Haan M., Nelson C. Is face processing species-specific during the first year of life? // Science. 2001. № 296.
34. Perner J. Understanding the Representational Mind. Cambridge, 1991.
35. Perrett D.I., Hietanen J.K., Oram M.W., Benson P.J. Organization and functions of cells responsive to faces in the temporal cortex // Phil. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci. 1992. Vol. 335. № 1273.
36. Phelps E.A., Cannistraci C.J., Cunningham W.A. Intact performance on an indirect measure of race bias following amygdala damage // Neuropsychologia. 2003. № 41.
37. Phillips M.L., Young A.W., Senior C. et al. A specific neural substrate for perceiving facial expressions of disgust // Nature. 1997. № 389.
38. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // Behav. Brain Sci. 1978. № 1.

39. Prinz W. Perception and action planning // Eur. J. Cogn. Psychol. 1997. № 9.
40. Raleigh M.J., Steklis H.D. Effect of orbitofrontal and temporal neocortical lesions on the affiliative behavior of vervet monkeys // Exp. Neurol. 1981. № 73.
41. Rizzolatti G., Craighero L. The mirror-neuron system // Annu. Rev. Neurosci. 2004. № 27.
42. Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V. Premotor cortex and the recognition of motor actions // Cogn. Brain. Res. 1996. № 3.
43. Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action // Nature Rev. Neurosci. 2001. № 2.
44. Scholl B.J., Leslie A. Modularity, development and 'theory of mind' // Mind and Language. 1999. Vol. 14.
45. Semendeferi K., Armstrong E., Schleicher A. et al. Prefrontal cortex in humans and apes: a comparative study of area 10 // Am. J. Phys. Anthropol. 2001. № 114.
46. Semendeferi K., Damasio H. The brain and its main anatomical subdivisions in living hominoids using magnetic resonance imaging // J. Hum. Evol. 2000. № 38.
47. Todorov A., Mandisodza A.N., Goren A., Hall C.C. Inferences of competence from faces predict election outcomes // Science. 2005. № 308.
48. Willis J., Todorov A. First impressions: making up your mind after a 100-ms exposure to a face // Psychol. Sci. 2006. № 17.
49. Wilson M., Knoblich G. The case for motor involvement in perceiving conspecifics // Psychol. Bull. 2005. № 131.
50. Wolfe C. The Social Brain: a Spinozist Reconstruction / W. Christensen, E. Schier, J. Sutton (eds.). Proceedings of the 9th Conf. Austr. Soc. Cogn. Sci. 2010.
51. Wolpert D.M., Doya K., Kawato M. A unifying computational framework for motor control and social interaction // Phil. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci. 2003. Vol. 358. № 1431.
52. <http://cercor.oxfordjournals.org/archive/>.
53. <http://scan.oxfordjournals.org>.
54. <http://www.columbia.edu/~ko2132/home.htm>.
55. http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/622925/description.
56. <http://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm/>.
57. <http://www.psypress.com/socialneuroscience/default.asp>.

Social Brain Concept as a Basis for Social Cognition and Its Deficits in Mental Disorders.

Part I. 'Social Brain': Product of Modern Neuroscience

O.V. Rychkova

PhD in Psychology, associate professor, leading researcher at the National Centre on Substance Abuse, Ministry for Public Health of the Russian Federation

A.B. Kholmogorova

PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

This paper aims to explore and evaluate the social brain concept that is widely discussed in foreign psychology. This concept refers to a certain system (group of systems) in the brain which is responsible for perceiving social objects, mediating and carrying out social interactions. The paper provides arguments of the concept's supporters as well as opponents: the former rely on the data on brain scanning and research into pathological conditions (for instance, one of the brain mechanisms responsible for the perception of other people's feelings and actions is the system of mirror neurons), while the latter emphasise the social genesis of cognitive processes and brain plasticity.

Keywords: social brain, social perception, perception of social objects, tonsil, prefrontal cortex, temporal lobes, mirror neurons, theory of mind (ToM), schizophrenia, brain mechanisms of social behaviour.

References

1. Velichkovskii B.M. Kognitivnaya nauka: Osnovy psikhologii poznaniya: V 2 t. T. 1. M., 2006.
2. Dubyaga E.V., Mesheryakov B.G. Implicitnaya teoriya razuma // Psihologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshestva i cheloveka "Dubna". 2010. № 1. <http://www/psyanima.ru>.
3. Zagvozdkin V.K. Emocional'nyi intellekt i ego razvitie v usloviyah semeinogo vospitaniya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2008. № 2.
4. Zeigarnik B.V., Kholmogorova A.B. Narushenie samoregul'yacii poznavatel'noi deyatel'nosti u bol'nykh shizofreniei // Zhurnal nevropatologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova. 1985. № 12.
5. Kritskaya V.P., Meleshko T.K., Polyakov Yu.F. Patologiya psicheskoi deyatel'nosti pri shizofrenii: motivaciya, obshe- nie, poznanie. M., 1991.
6. Luriya A.R. Osnovy neiropsihologii. M., 1973.
7. Tonkonogii I.M., Puante A. Klinicheskaya neiropsihologiya. SPb., 2007.

8. *Holmogorova A.B.* Metodika issledovaniya narushenii refleksivnoi regulyatsii myshleniya na materiale opredeleniya ponyatii // Vestn. Mosk un-ta. Ser. 14. Psychologia 1983. № 3.
9. *Holmogorova A.B.* Narusheniya refleksivnoi regulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti pri shizofrenii. Diss. ... kand. psihol. nayk. M., 1983.
10. *Allison T., Puce A., McCarthy G.* Social perception from visual cues: role of the STS region // Trends Cogn Sci. 2000. № 4.
11. *Bertenthal B.I.* Infants' perception of biomechanical motions: Intrinsic image and knowledge-based constraints // Granrud C. (ed.). Visual Perception and Cognition in Infancy. Hillsdale, N. J., 1993.
12. *Blakemore S.J., Bristow D., Bird G., Frith C., Ward J.* Somatosensory activations during the observation of touch and a case of vision-touch synaesthesia // Brain. 2005. № 128.
13. *Brothers L.* The social brain: a project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain // Concepts Neurosci. 1990. № 1.
14. *Calder A.J., Lawrence A.D., Keane J.* et al. Reading the mind from eye gaze // Neuropsychologia. 2002. № 40.
15. *Carpendale J.I.M., Lewis C.* Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction // Behavioral and Brain Sciences. 2003. <http://www.psych.lancs.ac.uk>.
16. *Chartrand T.L., Bargh J.A.* The chameleon effect: the perception-behavior link and social interaction // J. Pers. Soc. Psychol. 1999. № 76.
17. *Cunningham W.A., Johnson M.K., Raye C.L.* et al. Separable neural components in the processing of black and white faces // Psychol. Sci. 2004. № 15.
18. *Davies M., Stone T.* Mental Simulations: Evaluations and Applications. Oxford, U. K., 1995.
19. *Dolan R.J.* Emotion, cognition, and behavior // Science. 2002. № 298.
20. *Fadiga L., Fogassi L., Pavesi G., Rizzolatti G.* Motor facilitation during action observation: A magnetic stimulation study // Neurophysiologia. 1995. № 73.
21. *Fernandez-Duque D., Johnson M.L.* Cause and effect theories of attention: The role of conceptual metaphors // Review of General Psychology. 2002. № 6 (2).
22. *Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P.* Universal dimensions of social cognition: warmth and competence // Trends Cogn. Sci. 2007. № 11.
23. *Fiske S.T., Taylor S.E.* Social Cognition: From Brains to Culture. N. Y., 2008.
24. *Fodor J.A.* Modularity and Mind. Cambridge, 1983.
25. *Frith C.D.* The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia. Hove, U. K., 1992.
26. *Gallese V.* Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition // Phil. Trans. R. Soc. B. 2007. № 362.
27. *Kanwisher N.* Domain specificity in face perception // Nature Neurosci. 2000. № 3.
28. *Keysers C., Wicker B., Gazzola V.* et al. A touching sight: SII/PV activation during the observation and experience of touch // Neuron. 2004. № 42.
29. *Lange K., Williams L.M., Young A.W., Bullmore E.T., Brammer M.J., Williams S.C., Gray J.A., Phillips M.L.* Task instructions modulate neural responses to fearful facial expressions // Biol. Psych. 2003. № 53(3).
30. *Lieberman M.D.* Social cognitive neuroscience: a review of core processes // Annu. Rev. Psychol. 2007. № 58.
31. *Morris J.S., Friston K.J., Buchel C.* et al. A neuromodulatory role for the human amygdala in processing emotional facial expressions // Brain 1998. № 121.
32. *Morrison I., Lloyd D., di Pellegrino G., Roberts N.* Vicarious responses to pain in anterior cingulate cortex: is empathy a multisensory issue? // Cogn. Affect. Behav. Neurosci. 2004. № 4.
33. *Pascalis O., de Haan M., Nelson C.* Is face processing species-specific during the first year of life? // Science. 2001. № 296.
34. *Perner J.* Understanding the Representational Mind. Cambridge, 1991.
35. *Perrett D.I., Hietanen J.K., Oram M.W., Benson P.J.* Organization and functions of cells responsive to faces in the temporal cortex // Phil. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci. 1992. Vol. 335. № 1273.
36. *Phelps E.A., Cannistraci C.J., Cunningham W.A.* Intact performance on an indirect measure of race bias following amygdala damage // Neuropsychologia. 2003. № 41.
37. *Phillips M.L., Young A.W., Senior C.* et al. A specific neural substrate for perceiving facial expressions of disgust // Nature. 1997. № 389.
38. *Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a theory of mind? // Behav. Brain Sci. 1978. № 1.
39. *Prinz W.* Perception and action planning // Eur. J. Cogn. Psychol. 1997. № 9.
40. *Raleigh M.J., Steklis H.D.* Effect of orbitofrontal and temporal neocortical lesions on the affiliative behavior of vervet monkeys // Exp. Neurol. 1981. № 73.
41. *Rizzolatti G., Craighero L.* The mirror-neuron system // Annu. Rev. Neurosci. 2004. № 27.
42. *Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V.* Premotor cortex and the recognition of motor actions // Cogn. Brain. Res. 1996. № 3.
43. *Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V.* Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action // Nature Rev. Neurosci. 2001. № 2.
44. *Scholl B.J., Leslie A.* Modularity, development and 'theory of mind' // Mind and Language. 1999. Vol. 14.
45. *Semendeferi K., Armstrong E., Schleicher A.* et al. Prefrontal cortex in humans and apes: a comparative study of area 10 // Am. J. Phys. Anthropol. 2001. № 114.
46. *Semendeferi K., Damasio H.* The brain and its main anatomical subdivisions in living hominoids using magnetic resonance imaging // J. Hum. Evol. 2000. № 38.
47. *Todorov A., Mandisodza A.N., Goren A., Hall C.C.* Inferences of competence from faces predict election outcomes // Science. 2005. № 308.
48. *Willis J., Todorov A.* First impressions: making up your mind after a 100-ms exposure to a face // Psychol. Sci. 2006. № 17.
49. *Wilson M., Knoblich G.* The case for motor involvement in perceiving conspecifics // Psychol. Bull. 2005. № 131.
50. *Wolfe C.* The Social Brain: a Spinozist Reconstruction / W. Christensen, E. Schier, J. Sutton (eds.). Proceedings of the 9th Conf. Austr. Soc. Cogn. Sci. 2010.
51. *Wolpert D.M., Doya K., Kawato M.* A unifying computational framework for motor control and social interaction // Phil. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci. 2003. Vol. 358. № 1431.
52. <http://cercor.oxfordjournals.org/archive/>.
53. <http://scan.oxfordjournals.org>.
54. <http://www.columbia.edu/~ko2132/home.htm>.
55. http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/622925/description.
56. <http://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm/>.
57. <http://www.psypress.com/socialneuroscience/default.asp>.

Томаселло, Витгенштейн, Выготский: проблема интерпсихического¹

А.Н. Кричевец

доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Тема статьи — раннее психическое развитие ребенка в свете исследований двух классиков прошлого века и некоторых наших современников. Л.С. Выготский утверждал, что высшие психические функции, прежде чем усваиваются ребенком, пребывают в распределенном между ребенком и взрослым состоянии «как категория интерпсихическая». Однако эта продуктивная мысль была им развита в дальнейшем в очень узком смысле, и интерпсихическое было конкретизировано как выраженное в языке. Л. Витгенштейн убедительно показал, что овладение языком невозможно вне практического «показа» значений слов в рамках «языковых игр» — структур практической деятельности. Вместе с тем он утверждал, что теории этого процесса быть не может. М. Томаселло в работах уже нынешнего века показывает, что «языковые игры» осваиваются ребенком задолго до овладения звучащим языком, базируясь на жестах, которые, в свою очередь, опираются на совместные интенции и совместное внимание — т. е. на интерпсихическое в том смысле, в котором можно понимать высказывания Выготского. В статье разъясняется основная трудность разработки темы интерпсихического в психологической науке. Распределенная между взрослым и ребенком функция не может быть объективирована (именно попытка объективации и привела к сужению темы у Выготского). Более того, осмысление межсубъектного статуса каких-то форм психического наталкивает на мысль, что всякая психическая функция остается интерпсихической на всем протяжении своей жизни. На взгляд автора статьи, такое осмысление необходимо, но требует серьезных сдвигов в философско-методологическом освоении предмета изучения.

Ключевые слова: интериоризация, интерпсихическое, ранний онтогенез.

Появление русского перевода книги Майкла Томаселло «Истоки человеческого общения» [21] представляется мне значительным событием для отечественной культурно-исторической психологии. В книге дан анализ и обобщение результатов большого массива эмпирических исследований, объединенных ясной постановкой проблем: Как возможна человеческая коммуникация? Как развивающийся ребенок овладевает языком? Что определяет возможность овладения языком для ребенка, в отличие от приматов?

Я предполагаю рассматривать этот анализ в контексте работ авторов, которых Томаселло считает предшественниками, — Выготского и Витгенштейна. Связь с первым охарактеризована автором следующим образом: «Я заимствовал у Выготского основополагающую гипотезу о том, что большинство уникальных аспектов “высшего познания” или даже все они тем или иным способом происходят из социального взаимодействия и его интериоризации индивидом» [21, с. 26]². Что касается Витгенштейна, его присутствие более существенно: цитаты из «Философских исследований» предвзвешивают в качестве эпиграфов каждую главу книги.

Витгенштейн упоминается и в самом тексте несколько раз в связи с его разработкой прагматического «фона» языковой коммуникации (концепции «языковых игр»), т. е. в качестве идеолога подхода, наследником которого Томаселло себя считает.

Однако научное наследование является для нашей статьи лишь одной из тем. Главная же цель этой работы состоит в прояснении проблемы интериоризации, вокруг которой в психологической науке мы находим столь разнообразные подходы, что их критический анализ, может быть, приведет нас к довольно радикальным выводам даже о самой возможности научного ее решения.

1. Начнем с краткого изложения работы Томаселло. В первой главе цели книги даны в виде тезисов, которые я привожу полностью.

«1. Человеческая кооперативная коммуникация изначально возникла в ходе эволюции (и изначально возникает в ходе индивидуального развития) в форме естественных, спонтанных указательных жестов и пантомимической коммуникации.

2. Человеческая кооперативная коммуникация опирается, прежде всего, на психологическую базовую

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 10-03-00619а.

² В более ранней работе [22] Томаселло характеризует свой подход как *Vygotskian intelligence hypothesis*, однако речь в этой статье идет лишь о биологических предпосылках, об условиях возможности развития ребенка в культурной среде. В книге «Истоки человеческого общения» о *выготскианской* гипотезе Томаселло не упоминает.

структуру способности к совместным намерениям, сложившуюся в эволюции для поддержания совместной деятельности. К ней относятся в первую очередь:

(а) социально-когнитивные навыки создания совместных с другими людьми намерений и поддержания совместного внимания (и других форм общего смыслового контекста),

(б) просоциальные мотивы (и даже нормы) помогать другим и делиться с ними.

3. Коммуникация с использованием знаковых систем в том виде, как предполагают человеческие языки, возможна только тогда, когда у участников коммуникации уже имеются:

(а) естественные жесты и базовая структура способностей к разделению намерений,

(б) навыки культурного научения и подражания для создания и передачи другим совместно понимаемых коммуникативных условностей и конструкций» [21, с. 34].

В кратком изложении нельзя достичь должной убедительности, могу только засвидетельствовать, что аргументация Томаселло логична и проработана.

Первый тезис утверждает более важную роль жестовой коммуникации по сравнению с голосовой. Он подтверждается, во-первых, тем, что у приматов (в основном исследовались шимпанзе) голосовые сигналы суть только прямые выражения эмоционального состояния и не зависят от наличия внимающего им слушателя. Что касается жестовой коммуникации, здесь мы находим у шимпанзе довольно разнообразные средства привлечения внимания и сообщения о намерениях. В пользу тезиса говорит также и то, что искусственные языки, которым удавалось обучить обезьян, воспитывающихся в человеческом окружении, всегда базировались на жестах и изображениях и никогда — на звуках.

Во-вторых, у человеческих младенцев в возрасте 9 месяцев и старше (т. е. задолго до появления звуковой речи) появляются указательные жесты с весьма сложной семантикой. Грубо можно отнести цели указаний к трем сферам мотивов: *указание-требование*, *указание-информирование* и *указание с целью приобщения* (выражающее стремление разделить переживания или взгляды на вещи).

Первая категория мотивов обычно и считается базовой для указательного жеста. Томаселло утверждает, что это справедливо только для приматов. Он приводит полевые описания и экспериментальные результаты, несомненно свидетельствующие о наличии двух других мотивов уже у младенцев. Приведу пример весьма остроумного эксперимента.

Перед ребенком в некотором отдалении устанавливали новый интересный объект, и младенец ожидаемо указывал на него рукой. Реакция взрослого варьировалась: взрослый (1) смотрел на предмет, но не на ребенка; (2) выказывал положительную реакцию ребенку, но не смотрел на предмет; (3) ничего не делал; (4) переводил взгляд с младенца на событие, сопровождая это положительной эмоциональной реакцией. При всех условиях, кроме четвертого, ребенок

выказывал недовольство и повторял жест, пытаясь создать ситуацию совместного внимания. В ситуациях когда взрослый продолжал вести себя прежним образом, ребенок вскоре терял интерес к этому взрослому [21, с. 68].

Этот пример вместе с множеством других позволяют М. Томаселло утверждать, что «даже еще не начавшие говорить младенцы демонстрируют более сложную жестовую коммуникацию, нежели обезьяны, хотя нет явных оснований считать, что они в столь значительной степени превосходят их по своим мыслительным возможностям» [21, с. 79]. Эмпирические свидетельства такого типа показывают не только, что ребенок старается поделиться с взрослым своим отношением к происходящему, но и то, что за этим стоит не сводимый к практической пользе мотив коммуникации — мотив приобщения (отсутствующий у приматов). Один из экспериментов, правда, с более старшими (30 мес.) детьми остроумно демонстрирует это расхождение практической пользы и мотива приобщения.

В эксперименте создавались условия, при которых ребенок указывал взрослому на один из нескольких предметов, явно желая его получить. Взрослый делал вид, что не понял объект указания, брал другой предмет, не нужный ребенку, объяснял, что этот предмет нельзя дать ребенку и предлагал ему «взамен» именно тот, который и был реально указан. Ребенок получал то, что хотел, но выказывал неудовольствие и настойчивое желание «разъяснить» взрослому, что тот ошибся в интерпретации жеста [там же, с. 122].

Второй тезис подчеркивает, в частности, что проблема выделения референта указательного жеста не так проста, как может показаться. Томаселло неоднократно ссылается на известную работу В. Куайна [14], в которой тот подвергает сомнению мнимую простоту указания. Юмористический пример Куайна таков: носитель неизвестного нам языка указывает на бегущего кролика и произносит слово «гавагай». Кроме простейшей гипотезы о значении произнесенного слова — «кролик» — возможно, что говорящий имел в виду бег кролика или быстроту его бега, внезапное его появление, какую-то часть или аспект кролика и многое другое. Таким образом, дать остенсивное определение (определение с помощью указания) довольно трудно даже существительным, не говоря уже о глаголах, наречиях и местоимениях.

«Предположим, — пишет Томаселло, — что родитель и ребенок на прогулке видят внезапно появившееся на их пути животное, и родитель называет его. Можно было бы подумать, что ребенок связывает со словом то, что привлекает его внимание, — внезапно возникший предмет. Но дело обстоит не так просто даже в этой простой ситуации: в экспериментах показывается, что уже восемнадцатимесячный ребенок связывает со словом то, на что обращено внимание взрослого, когда тот произносит называющее слово, а не его собственное в предшествующий называнию

момент времени» [21, с. 142]. Я не буду множить описания остроумных экспериментов — они достаточно убедительно показывают, что ребенок реагирует на внимание взрослого (добавим, как и взрослый на внимание ребенка), и их общение происходит в среде разделенного, или совместного внимания (*shared attention*).

Описанная выше довольно искусственная ситуация называния не отражает главного средства организации совместного внимания, совместной деятельности. Первоначально к таким совместным действиям с младенцем относятся самые обычные — пообедать, сменить подгузник, убрать игрушки и т. п. Но происходящие при этом процессы более сложные, чем отслеживание ребенком внимания взрослого, направленного просто на предметы (которое в виде прослеживания взгляда появляется очень рано — уже около шестимесячного возраста). Здесь речь идет о понимании цели действий, об общих интенциях, которые позволяют понимать референты не только существительных, но и, например, глаголов. Ведь глаголы, описывающие активность человека, требуют для понимания их значения понимания цели и иных субъективных обстоятельств действия, отражаемых сопутствующими наречиями и т. п.³

Томаселло ничего не говорит, как возникает общее для ребенка и взрослого понимание ситуации — *совместная интенциональность*. Он отмечает только, что и приматы имеют представление о намерениях своих сородичей, и что у младенца в определенном возрасте также можно обнаружить такое понимание. Позже это понимание развивается в важное представление о субъективном мире другого человека, о границах его восприятия и знания и т. п.

Значительно больше Томаселло пишет о происхождении просоциальных мотивов — помогать другим и делиться с ними. Не только весьма раннее появление у младенцев попыток информировать окружающих об интересующих этих людей обстоятельствах Томаселло противопоставляет отсутствию альтруистического информирования у приматов, но и выдвигает гипотезу об эволюционном происхождении этого альтруистического информирования и других альтруистических форм поведения у человека. В сопоставлении с приматами человеческая склонность к сотрудничеству выглядит результатом качественного скачка, и именно она служит фундаментом для развития языка — как языка жестов, так и звучащего языка.

Суть дела состоит в том, что сотрудничество, согласование и постановка общих целей, с одной стороны, стимулируют развитие языка информирования (а он, в свою очередь, нуждается в «серьезном» синтаксисе), а с другой стороны, полезны индивиду только тогда, когда являются взаимными и обеспечиваются в его окружении просоциальными мотивами и нормами (второй подпункт второго тезиса).

В отсутствие взаимности просоциальный индивид не получает преимущества (скорее, даже наоборот, находится в невыгодном положении). У приматов обычной практикой после коллективного добывания пищи бывает драка за эту пищу, что демотивирует возможные просоциальные тенденции у отдельных индивидов. В экспериментах над обезьянами показывается, что в случаях когда конкуренция при успехе совместной деятельности искусственно понижается (например, «сотрудники» добывают сразу два равных куска пищи), то и согласованность действий повышается. Она также повышается, если совместные задания должны выполнить менее конкурирующие пары индивидов.

Это позволяет Томаселло объяснить происхождение просоциальных склонностей человека, введя в рассмотрение «репутацию» индивида. Тот индивид, который проявляет большую склонность к альтруистическому поведению, чаще вовлекается в совместные действия и благодаря этому получает соответствующее преимущество. Варьирование же врожденной склонности к просоциальному поведению объясняется случайной изменчивостью.

Третий тезис говорит о необходимых условиях возникновения полноценной языковой коммуникации. К ним относятся, во-первых, естественные жесты и базовая структура способностей к разделению намерений и, во-вторых, навыки культурного научения и подражания для создания и передачи другим совместно понимаемых коммуникативных условностей и конструкций (Томаселло употребляет слово «навык» (*skill*); на мой взгляд, уместнее было бы говорить о способности). О разделенных намерениях выше сказано уже достаточно, перейдем к подражанию. В контексте закрепления конвенциональных языковых средств речь идет не просто о зеркальном подражании (которое в чистом виде встречается разве что у младенцев первых дней жизни), а о подражании осмысленным паттернам поведения. Томаселло указывает, что «конвенциональность» языковых знаков вообще не следует понимать буквально, поскольку в фило- и онтогенезе для заключения подобных конвенций потребовались бы языковые средства более мощные, чем те, по поводу которых заключается соглашение [21, с. 189].

Это значит, что подражающий ребенок должен схватывать одновременно смысл ситуации, обозначающие ее слова и, кроме того и важнее того, должен уметь обмениваться ролями в подобных ситуациях, когда они возникают. Таким образом, мы обнаруживаем еще одну способность, которая не зависит по крайней мере прямо от перечисленных способностей к просоциальному поведению и образованию совместного внимания и интенций. Ссылаясь на Витгенштейна, но в полной мере обосновывая этот тезис в собственном тексте, Томаселло пишет: «Языковой «код» опирается на неязыковую базовую структуру

³ Например, если мать говорит ребенку «пойдем в магазин», то референт глагола связан с движением, которое еще не началось, а референт существительного станет явным вообще через довольно продолжительное время.

понимания намерений и общего смыслового контекста, которая на самом деле логически первична» [там же, с. 68].

То что понимание намерений логически должно предшествовать усвоению сложных языковых форм, не вызывает у меня возражений. Однако значит ли это, что такое предшествование должно обнаруживаться эмпирически в онтогенезе? И если оно к тому же обнаруживается эмпирически, свидетельствует ли это, что понимание намерений является «причиной» усвоения языка? Надо заметить, что оснований для таких выводов у нас недостаточно. Более того, часть выводов Томаселло, на мой взгляд, неверна, причем неверна таким странным образом, что возникает вопрос о возможной претензии на истинность теоретических утверждений в этой области вообще.

II. Как я уже писал, Томаселло предвещает каждую главу выдержкой из работ «позднего» Витгенштейна. Томаселло опирается на витгенштейнову концепцию «языковых игр», к которой мы теперь и перейдем. Надо сказать, что быть конкретно-научным продолжателем идей Витгенштейна трудно и даже невозможно, поскольку пафос его работ состоит в критике всякой попытки объяснения феномена языковой коммуникации. Приведу первые слова предисловия к изданию «Философских исследований»: «Мысли, которые я публикую ниже, суть итог философских размышлений, занимавших меня последние шестнадцать лет. Они касаются многих предметов: понятий значения, понимания, суждения, логики, оснований математики, состояний сознания и прочего. Я записывал эти мысли как замечания, короткими абзацами, из которых иногда выстраивались довольно длинные цепочки, посвященные конкретной теме, а порой налицо внезапные изменения и резкие переходы к другим темам. Моим намерением было изначально собрать мысли воедино в книге, форму которой я представлял по-разному в разное время. Но важна не форма, а тот факт, что мысли должны переходить от предмета к предмету в естественном порядке и последовательно.

После нескольких неудачных попыток объединить итог размышлений в целое я понял, что никогда не добьюсь успеха. Мне никогда не написать что-либо лучше философских замечаний; мои мысли быстро теряют нить, если сосредоточиться на каком-то единственном предмете, вопреки естественным предпочтениям. И это, конечно, связано с природой самого исследования» [5, с. 13].

Действительно, текст «Философских исследований» скорее эвристичен, чем систематичен, и вызвано это принципиальной позицией автора. В параграфе 109 части I Витгенштейн указывает: «Верно утверждать, что наши рассуждения могут и не быть научными⁴ ...и вероятно, что нам нет необходимости развивать какую-либо теорию. В нашем рассмотрении не должно быть ничего гипотетического. Мы должны устранить *объяснение*, его место займет сугубо описание» [там же, с. 81]. Дальше Витгенштейн пишет, что философские проблемы решаются не через приобретение нового опыта, а путем упорядочения уже давно известного. Витгенштейн не собирается искать ответ на вопрос о происхождении языка или об овладении языком в онтогенезе. Он утверждает в сотнях коротких высказываний, что понимание языковых выражений и овладение языковыми значениями возможно только в контексте деятельности, в которую речь вплетается. Эту пронизанную языком деятельность Витгенштейн называет языковой игрой⁵. Можно дать такое определение: языковые игры — это «конституируемые неким правилом поведения единства языкового употребления, жизненной формы и освоения мира» [1, с. 85]. К.-О. Апель, которому принадлежит приведенное определение, пишет, что такое понимание концепции Витгенштейна «мало-помалу вырисовывается в витгенштейновских примерах» [там же] — сам Витгенштейн определения не дает. Он лишь утверждает, что вне деятельностного контекста вообще не имеет смысла говорить о значении слов⁶. Однако Витгенштейн нигде не пытается объяснить, как возможно для ребенка вступить в какую бы то ни было языковую игру, так сказать, на новеньких, хотя нам становится понятно, что овладеть игрой (деятельностью) нисколько не проще, чем значениями слов вне деятельностного контекста⁷. Витгенштейн же, продолжая игру со словами, настаивает, что игра связана с правилами и что проблема вхождения в игру может быть переформулирована как проблема следования правилу. Здесь в заметках Витгенштейна мы находим точные аргументы, утверждающие, что эти правила не могут быть сформулированы эксплицитно, если в распоряжении того, кто в игру входит, нет средств коммуникации более сильных, чем те, которые надлежит задать требуемым правилом. Таким образом, наращивание смысловой мощи языковых игр не может происходить благодаря формулированию каких бы то ни было правил. По мнению Вит-

⁴ В оригинале «Our considerations could not be scientific ones... And we may not advance any kind of theory». Мне кажется, что правильный перевод: «Наши рассуждения не могут быть научными... и мы не можем развивать теорию в каком-либо виде».

⁵ Наименование «языковая игра» кажется мне крайне неудачным. Слово «игра» употребляется Витгенштейном в каком-то, на мой взгляд, неуместном, снижающем смысле. Лучше звучит употребляемое Витгенштейном выражение «форма жизни», которое можно было бы дополнить: «связанная с употреблением языка форма жизни». Подошла бы «связанная с языком практика». Однако опасаясь, что именно броское и снижающее слово «игра» содействовало популярности работы Витгенштейна на склонное к снижению и деконструкции время. С этими оговорками я все же буду употреблять слова «языковая игра» в разделе о Витгенштейне.

⁶ Для отечественной психологии такое утверждение не выглядит шокирующим. Радикализм Витгенштейна состоит в том, что он отказывает слову в идеальном значении, вообще отрицая возможность идеального как некоторого постоянства, не заданного чувственно.

⁷ Естественным для естественных наук было бы предположение о врожденной способности к такому вхождению, т. е. расширение теории Хомского о врожденной языковой способности до теории врожденной способности к языковым играм. Это, однако, ничего бы не объяснило и означало бы только овеществление логически необходимого условия. Этой теме были посвящены мои прежние работы [11; 12] о натуралистических трактовках кантовских априорных форм.

генштейна, это возможно благодаря демонстрации, показу. Точнее говоря, *в показе*, а не *благодаря* ему, поскольку причинную связь здесь не следует усматривать.

Но показ в не меньшей степени, чем звучащее слово, требует согласованности интенций, что явным образом следует из примера Куайна.

Мы можем теперь вернуться к Томаселло и, возможно, понять одно странное обстоятельство: он не пытается объяснять происхождения совместной интенциональности, а лишь констатирует ее эмпирическое и логическое предшествование овладению звучащим языком, так же как, по-видимому, и жестовым, хотя, с другой стороны, по поводу происхождения мотивации к сотрудничеству Томаселло выдвигает гипотезу, опирающуюся на эволюционные аргументы в духе Дарвина, и посвящает ей целую главу книги. Не буду отвлекать читателя критикой этой гипотезы, здесь гораздо важнее, что о происхождении совместной интенциональности гипотезу не удастся даже сформулировать. С моей точки зрения, пройти в этом вопросе дальше витгенштейновых скетчей можно, только серьезно расширив взгляд на интересующий нас вопрос: что мы называем совместной интенциональностью? Далее мы будем связывать этот вопрос с вопросом об *интерпсихическом* в работах Л.С. Выготского.

III. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая... За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [5, с. 145]. Этот фрагмент из «Истории развития высших психических функций» Выготского цитируется, вероятно, чаще других его текстов. Это принципиальное утверждение, и можно найти несколько десятков похожих высказываний в других его работах. Отметим, что в приведенной выше формулировке статус *интерпсихического* не определен. В большинстве же случаев общая тенденция Выготского — интерпретировать интерпсихическое как коммуникацию, выражаемую в языке.

Приведу пример: «Всякая система, о которой я говорю, проходит три этапа. Сначала интерпсихологический — я приказываю, вы выполняете, затем экстрапсихологический — я начинаю говорить сам себе, затем интрапсихологический — два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт» [7, с. 130]. Делая акцент на употребление языка и, шире, иных знаков, Выготский старается параллельно решать еще одну задачу — он говорит, что ребенок с помощью знаковых средств овладевает своими психическими функциями.

Высшие психические функции выделяются, следовательно, сразу по двум основаниям: как интериоризованные культурные формы поведения (причем интериоризация происходит через речь) и как функции, которыми ребенок овладел (с помощью знаков, в основном, речевых).

Сразу обращу внимание, что у Томаселло *интерпсихическое* появляется на сцену еще на доречевой стадии развития ребенка — в виде совместных интенций и разделенного с взрослым внимания. Для Выготского, по-видимому, такой поворот темы был затруднен обстоятельствами идеологического плана. Не один раз в его работах встречаются высказывания вроде следующего: «Подобно тому как он [человек] подчиняет себе действия внешних сил природы, он подчиняет себе и собственные процессы поведения на основе естественных законов этого поведения. Так как основой естественных законов поведения являются законы стимулов-реакций, то поэтому реакцией невозможно овладеть, пока не овладеешь стимулом. Следовательно, ребенок овладевает своим поведением, но ключ к этому лежит в овладении системой стимулов» [6, с. 154].

В другом месте Выготский разъясняет: «Стоит нам допустить, что психический процесс может хоть на одну миллионную долю сдвинуть мозговой атом, — и весь закон сохранения энергии оказывается нарушенным, т. е. мы сразу должны отказаться от основного принципа естествознания, на котором строится вся современная наука» [там же, с. 279]. Подобно тому как Декарт пытается ввести во взаимодействие две свои субстанции на шишковидной железе (хотя способ, каким мышление может изменять пространственное положение небольшой части человеческого тела, не выглядит более понятным, чем воздействие мышления на все тело разом и даже на внешние для этого тела предметы), так и овладение стимулом не выглядит более доступным для развивающегося ребенка, чем овладение сразу и непосредственно реакцией (слово ведь надо произнести, узелок на память завязать, а для этого надо «овладеть» какими-то исполнительными органами). Однако это замечание верно только в контексте психофизической проблемы, которая, судя по последней цитате, была для Выготского важной, — и я считаю, что схема овладения стимулом для опосредованного овладения реакцией ни в коем случае не приближает нас к ее решению. Но несмотря на это схема может быть эмпирически верна! То есть ребенок, овладевающий речью, может речь использовать так, как это описано Выготским, — сначала подавая себе команды, а затем уже действуя непосредственно, без внешней речи⁸.

А.М. Матюшкин пишет в послесловии к публикации «Истории развития высших психических функций» в шеститомном издании, на которое мы здесь опираемся: «Формирование указанных положений о

⁸ Подобным же образом теория регуляции движений Н.А. Бернштейна, утверждая, что в многоуровневой системе, управляющей движением, осознается только самый верхний уровень управления, не дает решения психофизической проблемы (кажется, сам Бернштейн, в отличие от Выготского, нигде не отмечал связи своей теории с этой проблемой), но оказывается по меньшей мере полезной и эвристичной.

социальной детерминации психики как знаковым опосредовании позволило Выготскому наметить линии исследования операционального строения высших психических функций, но ограничило возможности изучения психических процессов, состояний и т. п.» [15, с. 346]. Выготский преимущественно рассматривал общение, опосредованное знаком, в первую очередь языковым, что позволило, правда, объединить тему *интерпсихического* с темой овладения субъектом своим поведением, но оставило недоступным доязыковое общение в раннем онтогенезе. Это сужение и уход от раннего онтогенеза неудивительны, если учесть, что *интерпсихическое* в доязыковой форме значительно труднее уловить, чем связь собеседников в разговоре⁹. Работы Томаселло и других исследователей раннего онтогенеза продвигают нас именно в этом направлении. Но прежде чем вернуться к этим работам, проясним суть проблемы *интерпсихического*, которая столь серьезно встает в исследованиях раннего онтогенеза.

IV. Четверть века назад вышедшая работа Г.А. Ковалева и Л.А. Радзиховского «Общение и проблема интериоризации» осталась практически незамеченной. Между тем в ней вопрос о статусе *интерпсихического* поставлен совершенно четко. Авторы показывают, что эволюция понятия *интериоризация* в советской психологии была драматически предопределена. «Тот факт, что теория поэтапного формирования стала выступать как теория интериоризации, далеко не случаен. Переход к подобной теории, главное же, отход от представлений об интериоризации, развивавшихся Л.С. Выготским, был неизбежен. Дело в том, что в представлениях Л.С. Выготского об интериоризации центральное место занимало общение. “Схватить” же категорию общения ни Л.С. Выготскому, ни его последователям не удалось. Выход нашелся лишь в том, чтобы “расторгнуть связь” интериоризации с общением» [10, с. 114]. Трудность состоит в следующем: функция, существующая между людьми, интерпсихически не может быть «прикреплена» к индивиду. Но кто же тогда ее «владелец»?

Либо, утверждают авторы, мы рассматриваем психическую функцию как индивидуальную, и тогда фиксация общения имеет лишь тот, весьма банальный, психологический смысл, что общение (как и любые иные факторы) как-то извне влияет на психическую функцию ребенка. «Либо мы утверждаем, что в раннем онтогенезе психическая функция существует в межсубъектном пространстве, а затем, сохраняя принципиальную межсубъективность своего строения (т. е. сохраняя “функцию общения”), “вращивается” в психику ребенка, интериоризируется, задавая базовую структуру человеческого сознания»

[там же, с. 117]. Второй вариант противоречит традиции и для своего подкрепления требует разработки новой методологии психологического анализа, такой, чтобы можно было наполнить реальным психологическим содержанием события, происходящие в межсубъектном пространстве, — пишут они¹⁰.

Я полностью согласен с этой радикальной формулировкой. Добавлю, что всякие попытки подойти к проблеме со стороны внутреннего диалога уводят от нашей проблемы — внутренний диалог есть *результат* интериоризации *внешних* голосов, и Бахтин, на которого обычно ссылаются в этом контексте, на мой взгляд, ничем не может помочь в прояснении статуса *интерпсихического*. Напротив, диалогичность сознания нуждается еще в прояснении со стороны более четкого понимания последнего.

V. Теперь мы можем вернуться к Томаселло. Можно констатировать, что его работы (так же как и многие другие современные работы, посвященные раннему онтогенезу — см.: [20], — это шаг в сторону довербального *интерпсихического*: совместная интенциональность и общее внимание двух (или более) людей, несомненно, являются его манифестациями. Однако три оговорки необходимо сделать:

1. Разделенное внимание и совместная интенциональность, как показывает *способ аргументации* Куайна и ссылающегося на его работу Томаселло, суть логические условия возможности вербальной коммуникации. В нормальном онтогенезе они являют себя в виде прослеживания ребенком взгляда взрослого, в виде подражания его действиям и т. п. Однако считать, что именно *эти явленные признаки присутствия* совместных внимания и интенциональности суть необходимые условия появления вербального языка, по-моему, логически неосновательно и эмпирически неверно. Логически неосновательно, поскольку наличие отношения «необходимое условие — обусловленное» говорит только о системной связи, которое не обязано воплощаться в причинную связь и даже просто предшествование условия во времени¹¹. Таким образом, совместное внимание (не говоря уже о его частных явлениях типа прослеживания направления взгляда) может возникать в самом процессе овладения языком, тесно с ним сплетаясь.

Эмпирически предшествование жестового и пантомимического языка звуковому языку подтверждено исследованиями Томаселло практически только в случаях онтогенеза в норме (для глухих звучащий язык вообще не может быть первичным). Однако существует множество примеров, когда жестовый язык просто не может возникнуть, а ребенок тем не менее овладевает звучащим языком.

⁹ За чертой оказывается не только теория Выготского, но и диалогизм Бахтина, также центрирующийся на высказанном в слове. Мысль Бахтина, что интеллектуальная жизнь человека не является его суверенной территорией [3, с. 194], верна в гораздо более общем виде, чем представлялось Бахтину, склонному описывать внутренний мир человека как поприще столкновений intersubъективных идей (т. е. чего-то высказываемого и высказанного). Я бы сказал резче: содержания нашего сознания принадлежат не только нам.

¹⁰ Столь же определенно высказывается А.А. Пузырей: «Разделенная и распределенная между двумя людьми функция есть уже высшая психическая функция в своей исходной и, повторю — основной форме» [18, с. 223].

¹¹ «Не бывает дыма без огня» означает, что огонь есть необходимое условие наличия дыма. При этом огонь появляется вместе с дымом и оба они суть следствия горения. По времени они следуют за возгоранием (системной причиной), но не друг за другом.

К первому виду примеров относится развитие незрячих от рождения детей. Ясно, что язык жестов не может играть в их развитии какой-либо роли.

Ко второму относятся дети с двигательными нарушениями, которые закрывают для них возможность использовать жесты (хотя они могут видеть жесты других людей). Мне известна девушка (диагноз — спастическая диплегия), которая не только не могла производить целенаправленных движений, но и прослеживание взгляда было для нее весьма затруднено тем, что она даже на короткое время была не в состоянии зафиксировать взгляд в одной точке. Тем не менее она вполне уверенно владеет звучащим языком. Добавлю, что мне известны также люди с тяжелыми тетрапарезами, которые не могут не только сделать целенаправленного жеста, но даже издавать членораздельные звуки. При этом они понимают речь (устную и письменную) и могут быть обучены письменной речи с помощью специальных средств. Эти примеры ограничивают также и теорию Выготского, поскольку для таких людей, по-видимому, внешняя речь не может быть посредником между общением и внутренней речью, т. е. овладение собственным поведением осуществляется ими без использования (по крайней мере видимых и слышимых) внешних знаков.

То что даже слепоглохие от рождения дети могут быть социализированы, показывает, что в качестве чувственной опоры совместной деятельности и совместного внимания могут использоваться даже кожная чувствительность и проприоцепция.

2. Рассматривая работы Томаселло и его коллег в свете проблемы *интерпсихического*, мы обнаруживаем, что все проблемное поле может быть увидено в совершенно новой перспективе. Вслед за Ковалевым, Радзиховским и Пузыреем я считаю, что интерпсихическое состояние предшествует интрапсихическому состоянию функции (хотя бы только логически)¹², и более того, интрапсихическое состояние — лишь модус «исходного и основного» интерпсихического состояния. В этом случае онтогенез представляет собой овладение не только своими психическими функциями, но и разделенными с другими людьми. Активное Я возникает не только надстраиваясь над своими физиологическими задатками, но и овладевая возможностями действия, так сказать, на своем конце диадической (и полиадической) связи¹³. Данный исходный процесс и порождает совместную деятельность (хотя бы только логически) — для того чтобы деятельность была *совместной*, необходима эта инстанция, овладевшая деятельностью «на своем конце» диады.

Конечный «продукт» этого процесса не есть некая сущность, которую просто сделать предметом иссле-

дования. Я согласен с В.А. Петровским, который склонен рассматривать «Я» как идею¹⁴, как своего рода самоподдерживающий прогноз, самосбывающееся пророчество [17]. Вполне в духе такого видения можно утверждать, что совместное владение интерпсихическими функциями возможно, хотя такую структуру совсем не просто «схватить» приемлемыми языковыми средствами. Однако, как мне представляется, это продуктивный путь. Ж.-П. Сартр писал, что отношение «Я-Другой» есть взаимодействие бытия с бытием, а не сознания с сознанием [19, с. 267]. Не исходящий от Другого стимул, который фиксируется сознанием и затем приводит к изменению его состояния, есть акт, реализующий отношение «Я-Другой». На языке психологии это отношение можно описать так: мое психическое состояние непосредственно (и иногда целенаправленно) модифицируется Другим, а сознание обнаруживает этот свершившийся факт. Подобным образом возникают не только страх и стыд, которые в основном интересовали Сартра, но и совместные цели и даже внимание¹⁵. Наши состояния не являются полностью нашими по источнику их порождения. Другой человек непосредственно и часто целенаправленно их старается изменить. Однако интересующие взаимодействия (1) это не только более или менее прямые воздействия одного человека на другого; (2) они не являются всего лишь исходной формой будущих интрапсихических функций и не остаются в детстве, замещаясь последними; (3) они реализуются не только с помощью знаковых средств¹⁶ (Томаселло как раз и указывает на до-знаковые «заготовки» и первичные формы интересующих взаимодействий). Мы живем в поле интересующих взаимодействий, владея одним лишь узлом этого поля. Как можно концептуализировать это владение, — трудный вопрос для психологии и философии.

Ребенок, развиваясь и взрослея, научается жить с многообразными влияниями на свои состояния, не считая большинство из них вторжениями и нарушениями суверенных прав. Однако проведение границы между приемлемыми воздействиями и нарушениями, которым следует противостоять, для развивающегося младенца нетривиальная задача, где могут быть совершены ошибки, приводящие к патологии.

Но в таком случае для исследований раннего онтогенеза появляется еще один интересный вопрос. Поскольку речь не идет о Я как предданной сущности, то возникающее Я может по-разному проводить границу между собой и Другим в теле интерпсихических функций. Эта граница может быть проведена слишком близко: всякое приглашение к совместной деятельности будет восприниматься тогда как наси-

¹² Здесь и далее говоря «хотя бы только логически», я имею в виду, что в едином системном процессе логически предшествующее не может возникать позже, но может развиваться параллельно своему логическому следствию.

¹³ Подобно тому как палка является функциональным продолжением руки, для спортсмена его снаряд также является продолжением тела и включается в его схему. В водном слаломе два спортсмена владеют неким сиамским образом одним каноэ, продолжающим два тела. Это достаточно серьезный пример того типа, который нас интересует.

¹⁴ *Только идея*, как сказал бы Кант.

¹⁵ Взгляды Сартра и Мерло-Понти на интересующую более подробно изложены в: [13].

¹⁶ Пункт 1 отличает изложенную в статье позицию от сартровской, пп. 2 и 3 могут быть противопоставлены четко изложенной в статье [16, с. 58] позиции Б.Г. Мещерякова, в которой систематизируются взгляды Выготского по нашей проблеме.

лие и отвергаться. В противоположном случае она может быть проведена слишком далеко, и тогда «Я» будет считать своим порождением всякое изменение состояния, возникшее в интерпсихическом пространстве, т. е. фактически Я будет недоразвито, чересчур внушаемо в сравнении с нормой. Клинические примеры такого рода описаны М.Л. Дунайкиным [9] и связаны им с недостаточной или избыточной эмоциональной синтонностью. Грубый недостаток синтонности, очевидно, может быть связан с аутистическим типом развития. Однако и ее избыток может приводить к нарушениям общения, которые также квалифицируются как аутизм (последнее утверждение М.Л. Дунайкина еще не опубликовано).

3. Томаселло справедливо указывает на чрезвычайно тесную связь звуковой экспрессии с эмоциональным состоянием (как у приматов, так и у маленьких детей), что делает невозможным, по его мнению, использование звуков как первого языка общения. Однако коммуникация матери с младенцем охватывает не только и даже не столько предметный, но и эмоциональный план взаимодействия. Легко видеть, что на уровне выражающих эмоциональное состояние звуков общение ведется с младенцем самого раннего возраста. Далее младенец использует вокализации как средство беспредметного общения (гуление и лепет), в котором человеческие интонации уже вполне отчетливо слышны (причем приобщение к состоянию, о котором пишет Томаселло в связи с жестами, происходит здесь даже более непосредственно). Таким образом, интонационная компонента речи может развиваться и в норме развивается у ребенка параллельно с жестовой коммуникацией¹⁷.

VI. Заключение. Исследования раннего онтогенеза, столь многочисленные и успешные в последние десятилетия, видное место в ряду которых занимают работы М. Томаселло, вскрывают проблемы философско-методологического характера, которые я намеревался здесь прояснить. Смысловой центр этих проблем: интерпсихическое, которое появляется на сцене в знаменитом высказывании Л.С. Выготского (и достаточно многочисленных его повторениях). Сам Выготский конкретизировал в дальнейших работах интерпсихическое как социальное, выраженное в слове. Более того, как вполне ясно показала в своей статье [2] Т.В. Ахутина¹⁸, его научные интересы двигались ко все более высоким этапам языка и речи: от знака как такового (в том числе узелка на память и жребия — знаков без значения, как писал Выготский) к значениям и смыслам, т. е. фактически ко все более поздним этапам развития ребенка. Таким образом, *интерпсихическое* в его бессловесной форме жизни не стало для Выготского основным предметом интереса.

Исследования раннего онтогенеза возвращают нас к оставленной Выготским теме. Однако, как

справедливо заметили Г.А. Ковалев и Л.А. Радзиховский, развитие этой темы связано с большими и принципиальными трудностями, и возможно даже, что задача описания развития психических функций как «присвоения» функций интерпсихических вообще не по силам психологической науке. К такому же выводу можно прийти, двигаясь со стороны «Философских исследований» Витгенштейна, который стремится лишь прояснить постановку вопроса, считая, что теория овладения языком, как и теория вхождения в совместную деятельность, вообще не может быть построена.

Если согласиться с этим утверждением известного философа, то что же вообще могут дать исследования, подобные проведенному М. Томаселло?

Вернемся на шаг назад, к Выготскому, к его пониманию интериоризации и знакового опосредования в развитии высших психических функций. Как совершенно ясно описала в упомянутой статье Т.В. Ахутина [2], эти теоретические соображения вполне адекватны коррекционной практике нейропсихологов, занимающихся проблемами готовности к школьному обучению и трудностями обучения в младшем школьном возрасте. Именно там с помощью знакового опосредования в совместной деятельности психолога и ученика удается «вратить» внешне заданные способы работы ученика с коррекционным материалом в интрапсихическое состояние, т. е. развить дефицитные высшие психические функции.

Работает ли так понимаемый метод интериоризации в других ситуациях? Отнюдь не всегда. Например, совершенно иначе идет коррекционная работа с детьми-аутистами. Здесь в качестве теоретического ориентира будет уместнее теория Томаселло: коррекционная работа с аутистом невозможна, пока не будет достаточно развито поле совместного внимания и совместных интенций в общей деятельности ребенка и педагога. В случае развития нормального ребенка, замечу, воспитатель отнюдь не сразу навязывает ребенку свой уровень осмысления совместной деятельности. Социальная традиция поддерживает различные редукции смысловых структур воспитателя, ставящие его «на один уровень» с ребенком. Это и особые игры, и урезанные и искаженные языки общения с ребенком¹⁹. В коррекционной работе с аутистами этот привычный в норме и потому малозаметный процесс приобретает только более отчетливые формы. Взрослый еще должен пристроиться к ребенку, педагог еще должен войти в интерпсихический контакт с аутистом.

Таким образом, знаменитое высказывание Выготского может быть дополнено: до того как функция появляется на сцену как интерпсихическая, ребенок и взрослый должны войти в диаду. Это вхождение происходит естественно и незаметно в норме, но требует специальных усилий в особых случаях.

¹⁷ Я благодарен Л.М. Зельдину, который обратил мое внимание на это обстоятельство.

¹⁸ Отмечу весьма добротный перевод книги Томаселло, выполненный под редакцией Т.В. Ахутиной.

¹⁹ В настоящее время растет интерес к ним со стороны когнитивной науки.

В дискуссиях с учениками и последователями Л.С. Выготского ученики и последователи С.Л. Рубинштейна указывали на недооценку в теориях первых роли собственной активности субъекта, указывали на нераздельность биологического (природного) и социального в развитии ребенка. На мой взгляд, «интенциональное взаимопроникновение субъектов»²⁰ недооценено обеими школами. Современные исследователи, к числу которых относится и М. Томаселло, уже работают в теме *интерпсихи-*

ческого, однако принципиальные трудности освоения темы, кажется, ими не осознаются. На мой взгляд, теория, *объясняющая* раннее развитие ребенка, невозможна, поскольку в основе процесса развития лежит *интерпсихическое*, которое, как мне представляется, вообще не допускает объективации. Это не значит, что имеющиеся и возникающие теории бесполезны с практической точки зрения, однако их статус нуждается в дальнейшей методологической проработке.

Литература

1. *Апель К.-О.* Трансформация философии. М., 2001.
2. *Ахутина Т.В.* Л.С. Выготский: культурно-исторический и естественно-научный подходы к интериоризации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 3.
3. *Бахтин М.М.* Проблемы творчества Достоевского. Киев, 1994.
4. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
5. *Витгенштейн Л.* Философские исследования. М., 2010.
6. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
7. *Выготский Л.С.* О психологических системах // Выготский Л.С. Соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
8. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004.
9. *Дунайкин М.Л.* Нейропсихологический анализ нарушений психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением мозга: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
10. *Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А.* Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии. 1985. № 1.
11. *Кричевец А.Н.* Априори, способность суждения и эстетика // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 1996. № 3.
12. *Кричевец А.Н.* Об априорности, открытых программах и эволюции // Вопросы философии. 1997. № 6.
13. *Кричевец А.Н.* Cogito, Другой и представления о психическом // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru>.
14. *Куайн В.* Онтологическая относительность // Современная философия науки. М., 1996.
15. *Матюшкин А.М.* Послесловие // Выготский Л.С. Соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
16. *Мещеряков Б.Г.* Стадии развития ВПФ и их эмпирические референты: реконструкция имплицитной концепции Л.С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 3.
17. *Петровский В.А.* Мысль? — да! Но существую ли? // Культурно-историческая психология. 2011. № 3.
18. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.
19. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто. М., 2000.
20. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М., 2006.
21. *Томаселло М.* Истоки человеческого общения. М., 2011.
22. *Moll H., Tomasello M.* Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis // Phil. Trans. R. Soc. B. 2007. № 362.

²⁰ Э. Гуссерль говорит о всеобщей взаимосвязи всех душ, «где все едины не внешне, а внутренне, именно благодаря интенциональному взаимопроникновению в ходе формирования общности их жизни» [8, с. 336].

Tomasello, Wittgenstein, Vygotsky: The Problem of Interpsychic

A.N. Krichevets

PhD in Philosophy, PhD in Physics and Maths, professor at the Department of Psychological Methodology,
Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

The author addresses the issues of early mental development in children basing on the works of two classical researchers of the past century and on some of our contemporaries. Vygotsky argued that higher mental functions are distributed between the child and adult and exist as an 'interpsychic category' prior to being acquainted by the child. However, Vygotsky further developed this productive thought in a rather narrow sense, referring to 'interpsychic' as something expressed in language. Wittgenstein proved that language acquisition is impossible without meanings of words being practically 'shown' in 'language games' — structures of practical activity. He argued, however, that there can be no theory of this process. In his works published in this current century Tomasello states that children actually acquire 'language games' long before they acquire language itself, basing on signs which, in turn, are based on joint intentions and joint attention — that is, on interpsychic in Vygotskian sense. The author then carries on with describing the main difficulties arising when one attempts to develop the issue of interpsychic within the psychological science. The function that is distributed between the child and adult cannot be objectified (it was Vygotsky's attempt to do so that resulted in the narrowing of this issue). Furthermore, reflecting upon the intersubjective status of some mental forms enables one to think that every mental function remains interpsychic throughout the existence. In the author's opinion, such interpretation is absolutely essential, but requires considerable changes of the philosophy and methodology in the development of this issue.

Keywords: interiorisation, interpsychic, early ontogenesis.

References

1. *Apel' K.-O.* Transformaciya filosofii. M., 2001.
2. *Ahutina T.V.* L.S. Vygotskii: kul'turno-istoricheskii i estestvenno-nauchnyi podhody k interiorizacii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2004. № 3.
3. *Bahin M.M.* Problemy tvorchestva Dostoevskogo. Kiev, 1994.
4. *Brushlinskii A.V.* Problemy psihologii sub'ekta. M., 1994.
5. *Vitgenshtein L.* Filosofskie issledovaniya. M., 2010.
6. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // Vygotskii L.S. Soch.: V 6 t. T. 3. M., 1983.
7. *Vygotskii L.S.* O psihologicheskikh sistemah // Vygotskii L.S. Soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
8. *Gusserl' E.* Krizis evropeiskikh nauk i transcendental'naya fenomenologiya. SPb., 2004.
9. *Dunaikin M.L.* Neiropsihologicheskii analiz narushenii psihicheskogo razvitiya detei pervogo goda zhizni s perinatal'nym porazheniem mozga: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
10. *Kovalev G.A., Radzihovskii L.A.* Obshenie i problema interiorizacii // Voprosy psihologii. 1985. № 1.
11. *Krichevets A.N.* Apriori, sposobnost' suzhdeniya i estetika // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 7. Filosofiya. 1996. № 3.
12. *Krichevets A.N.* Ob apriornosti, otkrytykh programmah i evolyucii // Voprosy filosofii. 1997. № 6.
13. *Krichevets A.N.* Cogito, Drugoi i predstavleniya o psihicheskom // Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2010. № 5(13). URL: <http://psystudy.ru>.
14. *Kuain V.* Ontologicheskaya otnositel'nost' // Sovremennaya filosofiya nauki. M., 1996.
15. *Matyushkin A.M.* Posleslovie // Vygotskii L.S. Soch.: V 6 t. T. 3. M., 1983.
16. *Mesheryakov B.G.* Stadii razvitiya VPF i ih empiricheskije referenty: rekonstrukciya implicitnoi koncepcii L.S. Vygotskogo // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2004. № 3.
17. *Petrovskii V.A.* Myslyu? da! No sushestvuyu li? // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2011. № 3.
18. *Puzyrej A.A.* Psihologiya. Psihotehnika. Psihagogika. M., 2005.
19. *Sartr Zh.-P.* Bytie i nichto. M., 2000.
20. *Sergienko E.A.* Rannee kognitivnoe razvitie: novyi vzglyad. M., 2006.
21. *Tomasello M.* Istoki chelovecheskogo obsheniya. M., 2011.
22. *Moll H., Tomasello M.* Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis // Phil. Trans. R. Soc. B. 2007. № 362.

Анализ проблем учебной деятельности русскоязычных школьников при обучении китайскому языку с точки зрения теории развивающего образования В.В. Давыдова

Сунь Сяовой

аспирант факультета психологии образования кафедры педагогической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета,
директор Центра изучения китайского языка и культуры

В статье дается анализ трудностей учебной деятельности русскоязычных школьников при обучении китайскому языку. Эти трудности связаны с решением следующих задач: познание внутренних структурных отношений иероглифа, познание внешних структурных отношений иероглифа (т. е. структурных отношений других китайских языковых единиц), познание ядровой системы китайского языка на основе всеобщих отношений. Эти трудности также обнаруживаются в практике использования иероглифов и всеобщих отношений, или ядровой системы китайского языка. Они имеют теоретический характер и обусловлены принципиально разной орфографией китайского и русского языков. В статье показано, что эффективная учебная деятельность на уроках китайского языка должна быть нацелена на создание в сознании ученика целостной базовой системы языка. Практика на ее основе представляет собой скоростной период развития теоретического мышления на китайском языке и оформления навыков или умений коммуникации на изучаемом языке у ребенка.

Ключевые слова: теоретическое содержание процесса обучения китайскому языку, внутренние и внешние структурные отношения системы иероглифов.

В настоящее время в Российской Федерации введен новый стандарт общего образования на основе системно-деятельностного подхода, согласно которому обучение должно приобрести развивающий характер [8; 9]. Учебный процесс должен быть организован так, чтобы ученики осваивали не просто отдельные знания, а систему так называемых универсальных учебных действий, составляющих основу ориентации в мире знаний [6]. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова содержит общие методологические установки для проектирования такого учебного процесса [3]. Показано, что цели развивающего обучения достижимы на основе определенного содержания образования, а именно теоретических знаний в их логико-гносеологической интерпретации. Ученику для овладения культурными способами ориентации в мире знаний необходимо воспроизводить не только конечную форму отдельных понятий и формул, но и логику их происхождения в системе других понятий и терминов. На основе теории В.В. Давыдова можно анализировать развивающие возможности содержания различных образовательных систем [1; 2]. В соответствии с этим мы предприняли попытку проанализировать различные трудности обучения русскоязычных детей китайскому языку как трудности овладения теоретическим содержанием иероглифического письма.

Традиционно в методической литературе по обучению китайскому языку отмечается, что освоение

иероглифического письма изначально связано с ориентировкой в сложной системе отношений внутри китайской письменности [4; 5; 7]. При этом указывается на различные психологические трудности, связанные с осмыслением учебного материала, вроде недостатка памяти или неразвитости способности к ассоциациям. Хотя это, безусловно, имеет место, но почему-то не рассматриваются проблемы, связанные с недостатком развития теоретического мышления. Последнее, на наш взгляд, имеет принципиальное значение, так как всеми признается, что иероглиф — не слово, это понятие.

Гипотеза. Исходя из теории В.В. Давыдова, мы предположили, что начинать учебную работу надо не с запоминания иероглифов, а с обсуждения значения базовых иероглифов, т. е. с исходной теоретической абстракции. А уже затем переходить к познанию внутренних структурных отношений, а также внешних структурных отношений иероглифа (т. е. структурных отношений других китайских языковых единиц). В этом случае будет происходить ускоренное развитие теоретического мышления на китайском языке и оформление навыков или умений коммуникации на китайском языке у русскоязычных школьников. Вместе с тем мы предположили, что на этот процесс будет влиять опыт учеников, связанный с овладением русским письмом.

С этой точки зрения мы попытались проанализировать наш опыт преподавания китайского языка

для учащихся V–IX классов, которое мы осуществляли на базе Центра изучения китайского языка в школе-интернате «Интеллектуал» и школе № 144 г. Москвы. Рассмотрим результаты этого опыта.

Перейдем к рассмотрению конкретного учебного содержания *изучения базовых иероглифов, слов и речевых выражений*.

В китайском языке всего 80 тысяч иероглифов, но большинство из них относится к пассивному запасу (они почти не употребляются) и лишь около 10 % (т. е. 8 тысяч иероглифов) входят в состав современного китайского языка. Из них тысяча иероглифов является основными, овладев которыми, ученик сможет понять примерно 90 % китайских речевых ресурсов. Из основных иероглифов 300 являются базовыми иероглифами, причем в них входят 100 иероглифов, которые могут выступать как графемы других иероглифов (идеограмм и фоноидеограмм).

Очевидно, что изучение базовых иероглифов и образованных с их помощью базовых слов и речевых выражений играет важную роль при освоении китайского письма и китайского языка.

Более того, из базовых иероглифов можно выделить несколько десятков иероглифов, с помощью которых образуются слова, обороты и предложения, включающие в себя большинство всеобщих структурных отношений китайского языка. Это очень полезное учебное содержание для воспитания структурной познавательной способности к китайскому языку и создания ядровой системы китайского языка у ребенка.

Обсуждение базовых понятий в китайском языке

Важно отметить, что в учебной деятельности заложено необходимое обсуждение базовых понятий китайского языка, которое помогает ребенку раскрыть их суть и познать различия между ними и похожими или связанными понятиями в русском языке.

Перейдем к обсуждению ударения, паузы и интонации.

В русском слове обычно один из слогов является ударным, тогда как в китайских словах и оборотах ударение отсутствует, если в них нет иероглифа с легким тоном (иероглиф с легким тоном читается с относительно маленькой громкостью) и они не входят в состав фразы. Таким образом, почти одинаковую громкость имеют все иероглифы в отдельных словах или оборотах. Ударение также не действует для отдельных иероглифов, потому что тон имеет совсем другое значение. Когда речь идет о предложении, ударение уже имеет такое же значение, как и в русском языке. Оно падает на какие-то иероглифы или слова (или обороты) и делится на несколько типов: логическое, смысловое, психологическое, эмоциональное и т. д.

При произнесении китайского двухсложного или многосложного слова между иероглифами существует пауза. Другими словами, надо произносить ки-

тайское слово по иероглифам отдельно. В русском слове же, напротив, все слоги читаются слитно. Понятно, что пауза между словами в китайском обороте длиннее, чем между иероглифами в слове, а пауза между оборотами длиннее, чем между словами. При произношении фраз надо учитывать также психологические, эмоциональные паузы и другие их типы. В целом в китайских языковых единицах пауза обнаруживает структурные отношения или границу между ними. Видно, что познание этих структурных отношений важно для усвоения правильного произношения в китайском языке.

В китайском языке интонация представляет собой совокупность следующих характеристик предложения: тонов, ударения, паузы, оттенка, эмоциональной окраски, темпа речи и ее отдельных отрезков, громкости, ритмики, особенностей фонации. Для усвоения интонации китайского предложения очень важны познание понятий тона, ударения и паузы, а также познание структурных отношений в китайском языке.

Перейдем к обсуждению понятий «иероглиф», «графема», «морфема», «слово», «словосочетание» (оборот), «предложение».

Иероглиф является письмом китайского языка. Из истории развития иероглифа видно, что большинство иероглифов (фоноидеограмма и идеограмма) включают в себя графемы, произведенные от пиктограмм или указательных иероглифов. Выступая как составляющие части иероглифа, графемы делятся на два типа: смысловые и звуковые (фонетические), которые дают нам основу познания сути проблем о внутренних структурных отношениях иероглифа. В китайском языке в основном один иероглиф выступает как одна морфема, составляющая слово. Двухсложное слово (оно состоит из двух иероглифов) занимает главное место в современном китайском языке. Учащиеся часто путают понятия «графема» и «морфема». На это нужно обратить пристальное внимание.

В китайском языке словосочетание может быть создано на основе таких грамматических отношений, как «сочинительное отношение» и «подлежащее + сказуемое». Кроме этого, в китайском словосочетании может встречаться только одно знаменательное слово. Поэтому понятие «китайское словосочетание» имеет широкий смысл и называется оборотом.

Отсутствие морфологических изменений слов и (или) иероглифов вызывает вопрос: как и куда нужно поставить иероглиф и (или) слово, чтобы выразить мысль (составить предложение). Возможно получение следующих решений этого вопроса: объективное отношение к действительности, логическое отношение, субъективное отношение говорящего к окружающей среде, грамматическое отношение между словами и (или) иероглифами (структурное отношение). Из них последнее представляет собой основное средство, которое должно отражать другие перечисленные выше аспекты. Для того чтобы понять и познать это, наши дети должны обсуждать и обоб-

щать всеобщие структурные отношения в китайском языке, когда идет учебное содержание: познание внешних структурных отношений иероглифа.

Важным также является понимание понятий «последовательность слов» и «гибкость китайского речевого выражения».

Учащиеся часто приходят к выводу, что в китайском речевом выражении слово и (или) иероглиф необходимо ставить в определенной последовательности. Каждый тип структурного отношения обнаруживает определенную последовательность, но это не значит, что для выражения смысла существует только один вариант комбинации слов или иероглифов. Из одинаковых (или в основном одинаковых) слов или иероглифов при помощи разных структурных отношений можно создать различные варианты комбинации слов или иероглифов. Конечно, существуют и другие средства и причины, которые придают гибкость и экспрессивность китайским речевым выражениям. Не осознавая гибкости китайского речевого выражения, наши дети часто сталкиваются с трудностями, встречаясь с другими вариантами комбинаций слов и (или) иероглифов. Суть решения этой проблемы состоит в том, чтобы обобщать и познавать всеобщие структурные отношения в китайском языке, последовательность слов и гибкость китайского речевого выражения, произведенные на их основе.

Обобщение и проблемы

Обобщение в учебной деятельности выступает и важным инструментом, и результатом развития в данный период. Раскрытие проблемы указывает направление и движущую силу будущего развития. Другими словами, обобщение и проблема могут логично и правильно объединять разные звенья учебной деятельности. Поэтому правильное построение обобщения и проблемы имеет значение для организации учебной деятельности. В частности, обсуждение и обобщение вопроса об основных особенностях китайского языка очень помогают ребенку понять и познать базовые понятия и всеобщие структурные отношения в китайском языке, осознать различие между китайским и русским языками и раскрыть проблемы для последующего обучения и развития. Это должно быть организовано во всех звеньях учебной деятельности.

Познание внешних структурных отношений иероглифа

Организуя учебный процесс, можно начать с усвоения основных структурных отношений в оборотах и предложениях, и лишь после этого перейти к изучению основных структурных отношений в словах.оборот и предложение обсуждать удобнее, чем слово, потому что отношение в слове находится в более свернутой форме. Конечно, это не значит, что изучение

слов должно начинаться после завершения обсуждения с учащимися оборотов и предложений. Все зависит от того, что полезнее для развития структурной познавательной способности, всеобщих структурных отношений у ребенка и создания логичных связей между конкретными учебными содержаниями.

Основные структурные отношения в оборотах

Понятие оборота может быть раскрыто с помощью обсуждения различий между китайским оборотом и русским словосочетанием, в частности в обсуждении существования сочинительного отношения и отношения «подлежащее + сказуемое» в китайских оборотах и отсутствия ограничений, которые существуют в русских словосочетаниях (имеется в виду, что образование русского словосочетания при наличии минимум двух самостоятельных слов строится на основе подчинительной связи).

Использование конкретных примеров, созданных на базе уже знакомых детям, а также новых иероглифов (или слов), способствует изучению всех основных структурных отношений, в том числе сочинительного отношения, отношений «подлежащее + сказуемое», «предлог + дополнение предлога», «определение + определяемое слово», «глагол + дополнение», «обстоятельство + глагол (или прилагательное)», «глагол (или прилагательное) + дополнительный член», отношения с «兼语» и с несколькими действиями (глаголами) в последовательности. Особенно важным является изучение понятий «подлежащее» и «сказуемое» в китайском языке.

В китайском языке понятия «подлежащее» и «сказуемое» имеют широкое значение и действуют для различных единиц китайского языка. Понятие «подлежащее» обозначает тему, о которой идет речь, и которая находится в начале речи перед сказуемым. Сказуемое следует за подлежащим и дает информацию о нем (т. е. о теме речи). В данном случае под «речью» понимаются разные китайские языковые единицы. Подлежащее и сказуемое встречаются в различных единицах всегда вместе, кроме случаев, когда подлежащее или сказуемое в предложении опущено из-за контекста. Как уже было сказано выше, подлежащее и сказуемое обеспечивают гибкость и экспрессивность китайского речевого выражения.

Понятие «дополнительный член» также важно для гибкости и экспрессивности китайской речи. Дополнительный член стоит после сказуемого (глагола или прилагательного) и объясняет или определяет его свойство. Функция дополнительного члена очень похожа на функцию обстоятельства, но они отличаются местами относительно сказуемого (глагола или прилагательного) и иногда могут меняться местами. В некоторых случаях можно образовать речевое выражение с помощью либо только дополнительного члена, либо только обстоятельства. Из-за отсутствия дополнительного члена в русском языке и русской языковой привычке ребенку тяжело по-

нять отношения с дополнительным членом, учащиеся часто путают места дополнительного члена и (или) обстоятельства. Очевидно, что структурное отношение с дополнительным членом является важным учебным содержанием, познание его имеет значение для воспитания структурной познавательной способности у ребенка.

Создание ядровой системы китайского языка на основе всеобщих отношений

Пройдя от основных принципов (способов) образования иероглифов до всеобщих структурных отношений в предложении, обороте и слове, ребенок должен вернуться к иероглифу и изучить структурные отношения в иероглифе, которые находятся в самой свернутой форме. Поэтому важно в подходящий момент начать обсуждение структурных отношений в иероглифе, обратить внимание учащихся на целостную базовую систему китайского языка, помочь им подвести итог или сделать обобщение структурных отношений и, в конце концов, создать базовую систему китайского языка на основе всеобщих отношений, в которой иероглиф является базовой единицей (клеткой).

Тем не менее, вышесказанное не значит, что третье звено обучения следует за первыми двумя, оно начинается параллельно с звеньями, описанными ранее. Понятно, что создать идеальную базовую систему китайского языка сразу удастся редко, чаще всего необходимо несколько раз перестраивать и корректировать ее, чтобы в конце получить целостную базовую систему.

Практика с помощью иероглифов и всеобщих отношений или ядровой системы китайского языка

Практика, осуществляемая на основе созданной целостной базовой системы китайского языка, способствует ускоренному развитию теоретического мышления и оформления навыков и умений коммуникации на китайском языке. Однако практика с использованием иероглифов и всеобщих отношений длится во время всего процесса обучения языку, параллельно с первыми звеньями. Именно это является особенностью нашего подхода и представляет особый базовый принцип организации учебной деятельности, т. е. развитие и практика снизу вверх.

Например, дети изучают какой-то иероглиф или какое-то слово. Если это односложное слово, т. е. в слове только один иероглиф (одна морфема), то, во-первых, ребенку нужно раскрыть внутреннюю информацию путем разбора иероглифа. На данной ступени возможно не обращаться к пониманию находящегося в свернутой форме внутреннего структурного отношения иероглифа, однако педагогу лучше не упускать возможность подтолкнуть ребенка или при необходимости помочь ему раскрыть это струк-

турное отношение. Все это требует от педагога глубокого понимания китайского языка (в частности, всеобщих структурных отношений и иероглифов), точного наблюдения за ребенком и способности управления учебной деятельностью. Во-вторых, при изучении односложного слова ребенку нужно составить разные обороты с данным иероглифом (словом) при помощи уже изученных структурных отношений вне иероглифа. При этом путем рефлексии и обобщения или обсуждения с другими детьми и (или) педагогом ребенок может раскрыть, какие структурные отношения подходят к данному иероглифу (слову), а какие не подходят, более того, какие новые структурные отношения здесь действуют. В-третьих, от ребенка можно требовать найти двухсложные или многосложные слова с данным иероглифом (как морфемой) в новом или уже изученном учебном материале и раскрыть структурные отношения в этих словах, при этом возможно повторение второго пункта, т. е. создания оборотов с этими словами. Наконец, необходимо обобщение учащимся пройденного, что способствует развитию полезной привычки воспроизводить структурные отношения в иероглифе и (или) слове в свернутой форме и практиковаться на основе структурных отношений в развернутой форме вне иероглифа и (или) слова.

В случае изучения односложного слова к вышеописанному следует добавить еще один пункт: можно потребовать от ребенка раскрыть структурные отношения в данном слове (т. е. между морфемами). Иногда вышеописанную схему работы надо повторять с каждым иероглифом в слове, но чаще всего это необходимо только для базового и особо важного иероглифа.

Таким образом, можно развивать важные психологические новообразования у ребенка, в том числе рефлексии, обобщение и мышление на китайском языке. Конечно, надо использовать вспомогательный принцип организации учебной деятельности, т. е. обобщение сверху вниз, путем изучения учебных материалов, в частности особенно полезных и подходящих материалов, созданных педагогом с учетом состояния развития структурной познавательной способности и других психологических новообразований ребенка. Научная и эффективная учебная деятельность должна включать в себя две стороны (или два направления, т. е. «снизу вверх» и «сверху вниз») и соединять все учебные задачи воедино. Поэтому можно сказать, что если педагог достаточно способный, идеальной формой обучения является обучение без учебников. Однако для одного педагога это еще реально, а для создания научной системы обучения китайскому языку на основе теории развивающего образования Давыдова [1] и системно-деятельностного подхода, наоборот, нужны правильные и подходящие учебные пособия. Очевидно, что создание таких пособий представляет собой очень важную и непростую задачу.

В заключение можно утверждать, что изучение китайского языка может способствовать развитию у учащихся универсальных учебных действий.

Литература

1. *Гуружапов В.А.* Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). Часть 1: Методическое пособие. М., 2008.
2. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач, направленных на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. *Демина Н.А.* Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд. М., 2006.

5. *Задоевко Т.П., Хуан Шуин.* Основы китайского языка: Вводный курс. М., 1993.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
7. *Кочергин И.В.* Очерки методики обучения китайскому языку. М., 2000.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. М., 2009.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (основного) образования, МОН РФ. М., 2011.

Analysing Learning Difficulties in Russian Schoolchildren Studying Chinese from the Perspective of Davydov's Theory of Developmental Teaching

Sun Syaowei

PhD student at the Department of Educational Psychology, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; head of the Chinese Language and Culture Centre

The paper analyses learning difficulties in Russian schoolchildren studying Chinese. These difficulties are connected to the following tasks: understanding the inner structural relations of Chinese character, understanding its outer structural relations (i. e. structural relations of other Chinese language units), and understanding the core system of the Chinese language on the basis of universal relations. Also, these difficulties reveal themselves when one attempts to practise Chinese characters and universal relations or the core system of the Chinese language. Such difficulties are of theoretical origin and stem from the differences in Russian and Chinese orthography. The paper substantiates that effective teaching activity on Chinese lessons should be aimed at forming a holistic fundamental system of the language in a child's mind. From then on, practice becomes a period of rapid development both of theoretical thinking in Chinese and of communicative skills of the child.

Keywords: theoretical content of teaching Chinese, inner and outer structural relations of Chinese character system.

References

1. *Guruzhapov V.A.* Uchebnaya deyatel'nost' v razvivayushem obuchenii (sistema D.B. El'konina—V.V. Davydova). Chast' 1: Metodicheskoe posobie. M., 2008.
2. *Guruzhapov V.A.* Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach, napravlennyh na razvitie metapredmetnyh kompetencii v processe scenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushih situacii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. № 1.
3. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.

4. *Demina N.A.* Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitaiskogo yazyka. 2-e izd. M., 2006.
5. *Zadoenko T.P., Huan Shuin.* Osnovy kitaiskogo yazyka. Vvodnyi kurs. M., 1993.
6. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole / Pod red. A.G. Asmolova. M., 2008.
7. *Kochergin I.V.* Ocherki metodiki obucheniya kitaiskomu yazyku. M., 2000.
8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshego (nachal'nogo) obrazovaniya, MON RF. M., 2009.
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshego (osnovnogo) obrazovaniya, MON RF. M., 2011.

Психологический институт Российской академии образования: история и современность¹ (к 100-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной)

В.В. Рубцов

доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования,
директор Психологического института РАО,
ректор Московского городского психолого-педагогического университета

В этом году исполнилось 100 лет Психологическому институту — совершенно уникальному научному и образовательному учреждению, имеющему удивительную биографию и научную судьбу.

Столь значимый юбилей — это бесспорный исторический повод для подведения итогов, но прежде всего — возможность обозначить актуальные проблемы и наметить новые маршруты развития. Для этого следует вновь обратиться к истории создания и становления института, обогатив ее новыми данными, вспомнить его основателей, отдать должное всем тем, кто оставил след в его судьбе. Важно еще раз осмыслить пройденный институтом путь, поняв его итоги, выделить знаковые черты текущего момента и наметить перспективы дальнейшего развития московской психологической школы.

Рубеж XIX—XX вв. — время активного становления психологии как науки. В этот период создаются психологические лаборатории в Европе, Америке, в ряде городов России; возникают психологические общества, творят выдающиеся ученые, обратившиеся к психологической проблематике. В это же время создается и Психологический институт.

Организатором и первым директором института был выдающийся ученый Георгий Иванович Челпанов (15 апреля 2012 г. исполнилось 150 лет со дня его рождения). Он был убежден, что научное и практическое значение психологии так велико, что психология неизбежно оставит свое место в семье университетских наук и станет самостоятельной научной дисциплиной. Г.И. Челпанов, исключительный, по словам одного из его учеников, педагог и организатор, приехал в Москву из Киева в 1907 г. При Московском университете он организовал психологический семинарий, который стал популярным местом встреч и дискуссий для талантливых молодых ученых. По ходу дела возникла необходимость создать университетский институт психологии, который был нужен для организа-

ции самостоятельной научной работы студентов, для системного развития самой науки, для ее движения вперед.

За воплощение этой смелой идеи взялся известный меценат — московский купец С.И. Щукин (его сын был студентом Г.И. Челпанова). Сам С.И. Щукин был весьма неординарный человек — крупный предприниматель, путешественник, собиратель искусства (256 картин европейских художников из его коллекции сегодня являются гордостью российских музеев). Высоко оценив идею Г.И. Челпанова, в 1910 г. он пожертвовал около 200 тыс. руб. на строительство и оборудование института.

Задумав создание института, Г.И. Челпанов съездил в Европу и Америку, где осмотрел крупные университетские лаборатории. За основу своего института он взял первую в мире психологическую лабораторию В. Вундта в Лейпцигском университете, где когда-то стажировался сам. В 1911 г. трехэтажное здание на Моховой улице в Москве было построено. Удобные комнаты для учебных занятий и исследований, большая двухсветная аудитория на 300 мест, малая аудитория для практических занятий по экспериментальной психологии, специальные комнаты для оптических и акустических исследований, фотолaborатория, библиотека из четырех тыс. книг, в которую выписывалось 15 специальных психологических журналов — таково было детище Челпанова. Институт был оснащен самым современным оборудованием для проведения экспериментов: более 150 специальных приборов для изучения всех возможных ощущений и психических процессов, новейший проекционный аппарат, свои механическая и столярная мастерские для ремонта и изготовления экспериментального оборудования.

Уже 1 сентября 1912 г. в институте начались регулярные занятия: лекции, семинары, лабораторные работы. А через полтора года — 23 марта (5 апреля) 1914 г. — состоялось торжественное открытие инсти-

¹ Доклад В.В. Рубцова на торжественном заседании, посвященном 100-летию основания Психологического института им. Л.Г. Щукиной (печатается с сокращениями).

туда, у которого, таким образом, получалось два дня рождения: в 1912 г. (дата постройки) и в 1914 (дата официального открытия).

Революционные события 1917 г., гражданская война разрушили уже хорошо налаженное дело учебы и научных исследований в Психологическом институте. Внедрение марксистской методологии в психологическую науку сопровождалось постоянными реорганизациями института. Научная традиция Челпанова — эмпирическая психология, изучающая душу и сознание, была объявлена вредной наукой. Сам Г.И. Челпанов в 1923 г. был отстранен от руководства, а его единомышленники изгнаны из института. Директором института стал К.Н. Корнилов, и институт возглавил борьбу за марксистско-ленинскую психологию.

1920-е, 30-е, 40-е годы — это годы постоянной борьбы за «чистоту» советской науки, постоянного «выкорчевывания челпановщины», обвинений в отходе от марксизма в психологии, в отрыве от практических запросов советского общества. Боролись то с реактологией, то с рефлексологией, то с педологией и психотехникой, с идеализмом и субъективизмом, с буржуазными традициями в науке. Вместе с тем в институте продолжались фундаментальные научные исследования. Так, в это время в нем плодотворно трудились начинающие талантливые исследователи — Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, Н.А. Бернштейн — основоположник физиологии движений, упорно работали и творили основатели московской психологической школы, будущие звезды советской психологии. Работать было трудно. Л.С. Выготский, например, в 1928 г. откровенно сетовал на то, что директором, обвиняющим его в идеализме, создана для работы в институте «в высшей степени трудная обстановка». Были среди сотрудников и те, кого арестовали, и те, кто погиб в заключении.

Во время Великой Отечественной войны практически все мужчины института ушли на фронт. Однако позже профессора были отозваны из армии для продолжения научной работы. Помимо теоретических разработок, связанных с военной психологией («Ум полководца» Б.М. Теплова, «Психология командования» Т.Г. Егорова, «Психология боя» Н.И. Жинкина), ученые института занимались конкретными прикладными вопросами. Изучались особенности восприятия в боевых условиях (ночное зрение, темновая адаптация), психологические основы формирования навыков военного дела, определялись условия восстановления движений после ранений, влияние мозговых травм на высшие психические функции.

В 1920-е годы институт был отделен от университета и подчинялся разнообразным органам управления наукой, а в 1944 г. передан в только что учрежденную Академию педагогических наук РСФСР и был ориентирован на прикладную проблематику среднего образования. Но уже через год Ученый совет института «забил» тревогу — обслуживание нужд школы, по мнению членов совета, не позволяло развивать психологию как науку, поэтому следовало

усилить работы института в области общей психологии: «в работе каждого сотрудника должен быть обеспечен общепсихологический аспект» (так говорится в одном из протоколов заседаний Ученого совета).

С 1945 по 1973 г. директором института был А.А. Смирнов — выдающийся ученый и организатор науки. Его роль в сохранении и формировании института, в укреплении социального и научного статуса трудно переоценить, потому что времена для науки продолжали быть сложными: одна знаменитая павловская сессия 1950 г., инициировавшая «перестройку всей психологии в павловском направлении» — вовсе не радостное явление того времени. Но уже после 1953 г. стало легче, накал «научно-идеологических» баталий снизился.

В целом все прожитые 100 лет — это каждодневная, упорная, планомерная работа людей, посвятивших свою жизнь науке. Это любимая творческая работа, несмотря на все идеологические и финансовые бури, бушующие вокруг. Во все времена институт сохранял свое лицо, никогда не отказываясь от понимания своей ведущей роли — роли института, в котором приоритет имеют фундаментальные психологические исследования в их непрерывной связи с социальной практикой. Время доказало, что именно этот фундамент, прозорливо заложенный основателем института Г.И. Челпановым, позволил сохранить институт, укрепить его в качестве ведущего центра психологической науки и образования, собрать в своих стенах поистине цвет отечественной психологии: Г.И. Челпанов и В.М. Экземплярский, К.Н. Корнилов и Н.А. Рыбников, Н.И. Жинкин и С.Н. Беляева-Экземплярская, А.А. Смирнов и Б.М. Теплов, С.В. Кравков и П.А. Шеварев, Н.Н. Волков и П.М. Яковсон, Н.Ф. Добрынин и П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн и Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, М.В. Соколов и К.М. Гуревич, В.Д. Небылицын, Ф.Д. Горбов и Е.И. Бойко, М.И. Лисина и Л.И. Божович, А.В. Запорожец и Н.А. Менчинская, В.А. Крутецкий и Д.А. Ошанин, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов — вот тот далеко не полный список выдающихся и дорогих Институту имен.

Сейчас, в полной мере осознавая историческую роль Психологического института, мы с гордостью говорим, что главным результатом его деятельности стало формирование и развитие ряда значительных психологических научных школ и направлений. Так, профессиональное сообщество сегодня признает, что именно с Психологическим институтом связано становление по крайней мере трех крупных отечественных научных школ:

- научная школа Г.И. Челпанова (интеграция общепсихологического и экспериментально-психологического знания в исследовании психики);
- научная школа Л.С. Выготского—А.Р. Лурии — А.Н. Леонтьева (культурно-исторический и деятельностный подходы к исследованию психики);
- научная школа Б.М. Теплова (систематическое исследование физиологических основ индивидуаль-

но-психологических различий (дифференциальная психофизиология)).

В развитие этих фундаментальных научных школ в институте оформился ряд крупных научных концепций и направлений, которые принесли мировую славу отечественной психологии:

- теория онтогенеза познавательных действий (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) и теория общения в раннем возрасте (М.И. Лисина);

- теоретико-экспериментальная модель общих и специальных способностей и одаренности и их природных задатков (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева) и теория произвольного запоминания (А.А. Смирнов);

- концепция развития одаренности (В.М. Экземплярский, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин) и теория развития личности в детском возрасте (Л.И. Божович);

- теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и теория деятельностного опосредствования развития личности и межличностных отношений (А.В. Петровский);

- теория детского развития в ходе обучения (Н.А. Менчинская) и концепция оперативного отражения (Д.А. Ошанин);

- трансцендентальная психология восприятия (А.И. Миракин) и концепция психологической регуляции деятельности (О.А. Конопкин);

- концепция социально-психологических нормативов (К.М. Гуревич) и теория общественно-полезной деятельности (Д.И. Фельдштейн).

Находясь в структуре Российской академии образования, приоритетами в своей деятельности институт определяет фундаментальные и прикладные исследования современного детства: каков современный ребенок, чем обусловлены особенности его развития, какими средствами они обеспечиваются и как эффективно учить современного ребенка. В этом направлении изучаются природа индивидуально-психологических особенностей человека (С.Б. Малых) и дифференциально-психофизиологические основы общих и специальных способностей и одаренности (М.К. Кабардов); психическое развитие в раннем возрасте (С.В. Мещерякова), одаренность и творческие способности (Е.И. Щепланова, Д.Б. Богоявленская); художественное развитие (А.А. Мелик-Пашаев); структура и динамика формирования позиции субъекта учения (Е.Д. Божович) и профессионально-личностное развитие человека (Л.М. Митина); социализация и социальная идентичность (Т.Д. Марцинковская) и знаковое опосредствование (Б.Д. Эльконин); психологические особенности нормального и нарушенного речевого общения (Н.Л. Карпова).

В Психологическом институте разрабатываются основы детской практической психологии и уникальное направление — преподавание психологии в школе (И.В. Дубровина), теория социально-генетической психологии (В.В. Рубцов), коммуникативно-деятельностная концепция постро-

ения школьного учебника (Г.Г. Граник), основы психогенетики (И.В. Равич-Щербо, С.Б. Малых, М.С. Егорова), дифференцированно-интеграционный подход (Н.И. Чуприкова), основы психодиактики и экопсихология развития (В.И. Панов), концепция личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманская), дифференциальный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека (В.И. Моросанова, А.К. Осницкий), нормативная концепция диагностики индивидуальности (М.К. Акимова), методологические основы психотерапии (Ф.Е. Василюк), стратегический подход в психотерапии (Н.В. Кисельникова).

Крупным вкладом в историю мировой психологии явилось зарождение и формирование в институте с конца 1930-х гг. новой области научного знания — истории отечественной психологии (Н.А. Рыбников, В.В. Кардашев, В.А. Артемов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, А.А. Никольская). Научный архив Психологического института продолжает эту традицию, обратившись к истории Московской психологической школы и активно вводя в научный обиход важные для современных историко-психологических исследований архивные источники. В этой связи следует сказать о замечательных и бесценных сотрудниках этого отдела Е.П. Гусевой, О.Е. Серовой, В.И. Козлове. Во многом благодаря их самоотверженному труду сохраняется историческая память Института, прежде всего — наследие научной школы Г.И. Челпанова.

Прикладные исследования современного Психологического института имеют целью разработку и внедрение моделей психологического обеспечения образовательного процесса на всех уровнях образования человека. К ним относятся образовательные программы, соответствующие требованиям новых ГОСов и ФГОСов, параметры, средства и условия развития (когнитивного, мотивационного, регуляторного, личностного, профессионального, художественного) субъектов образовательного пространства, система оценки качества образовательных результатов, методы организации комфортной образовательной среды. Так, в Институте разработаны экспериментальные модели психологического сопровождения введения нового образовательного стандарта общего (начального) образования, включая модели и технологии формирования универсальных учебных действий, модель психолого-педагогической диагностики системы метапредметных и частично личностных компетенций, отвечающая требованиям ФГОС общего (начального) образования. Созданы уникальные образовательные программы и учебники нового поколения, основанные на деятельностном подходе и отвечающие задачам национальной инициативы «Наша новая школа». Особо следует отметить в этом направлении работы лабораторий Б.Д. Эльконина, а также Н.И. Поливановой и И.М. Улановской. И, конечно же, замечательные

образцы новых учебников, созданные сотрудниками лаборатории академика Г.Г. Гранник, востребованные сегодняшней школой.

В настоящее время в Институте проводятся глубокие исследования комфортных детских сред, обоснованы критерии оценки психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек (работы Е.О. Смирновой). Создана экспериментальная система мониторинга комплексной безопасности образовательной среды, обоснованы требования к условиям организации комфортной школы (работы И.А. Баевой). В России разработана и внедрена действующая модель Психологической службы образования. Непреходящая роль в этом деле принадлежит Ирине Владимировне Дубровиной и ее сотрудникам. В России знают — Психологическая служба — это прежде всего Психологический институт, это академик И.В. Дубровина.

В Институте разработаны и внедрены в практику образования адресные системы психологического сопровождения различных категорий детей (одаренные дети, дети с нарушениями развития, девиантные, дети-сироты и т. д.). Научные коллективы института являются разработчиками и организаторами широкого внедрения целого ряда программ и технологий обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возрастов. Прикладные разработки осуществляются в регионах Российской Федерации и странах ближнего зарубежья на многих экспериментальных площадках. При этом исключительное значение для создания научно обоснованных моделей современной школы имеет то обстоятельство, что экспериментальная школа № 91 РАО, обеспечивающая возможность исследований и разработок образцов моделей обучения по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, вновь становится целевой экспериментальной базой Психологического института. Восстановление соответствующего статуса этой школы может стать новым этапом развития и внедрения получившей мировое признание системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, создания на ее основе деятельностных моделей школы, отвечающих требованиям разработанного РАО нового ГОС общего образования.

В целом накопленный институтом опыт и полученные результаты являются мощным ресурсом для организации эффективной системы фундаментальных и прикладных исследований, отвечающих вызовам времени, социальным запросам современного образования, а также требованиям, предъявляемым обществом и государством к новой школе.

Вклад Психологического института в развитие науки и образования отражает тот факт, что за последние 15 лет более 70 сотрудников института стали лауреатами премий Президента и Правительства Российской Федерации в области образования. Не могут не впечатлить и такие цифры: за период с 2008 по 2011 г. в рамках выполнения Комплексной программы Плана фундаментальных исследований РАО «Психологические и физиологические законо-

мерности и индивидуальные особенности развития и образования детей на разных этапах онтогенеза в современных социокультурных условиях» сотрудниками Института опубликовано 728 научных работ общим объемом около 2700 п. л. (5000 Мб). Подготовлено 875 работ общим объемом около 2000 п. л. (1000 Мб).

Важным каналом профессиональной коммуникации, пропаганды и внедрения результатов НИР Психологического института РАО, а также реальным инструментом повышения квалификации специалистов служит широко известный научный журнал «Вопросы психологии», а также ежеквартальные научные журналы «Теоретическая и экспериментальная психология» и «Психологические исследования». Эти журналы входят в перечень изданий, рекомендованных ВАК РФ. При этом сотрудники ПИ РАО возглавляют редколлегии, редакционные советы, являются членами редколлегий более 40 известных отечественных научных журналов, а также ряда зарубежных периодических изданий.

Институт уделяет большое внимание привлечению внебюджетных средств для финансирования научных исследований. Его сотрудники активно участвуют в конкурсах, организуемых отечественными и зарубежными фондами, Министерствами и ведомствами, являются лауреатами конкурса Президента РФ на поддержку ведущих научных школ и молодых кандидатов наук.

Так выглядит диаграмма привлеченных средств на выполнение научно-исследовательских работ в 2008—2011 гг.

№ п/п	Год	Сумма (в тыс. рублей)
1	2008	9909
2	2009	24 236
3	2010	23 147
4	2011	18 763

При этом в текущем 2012 г. уже привлечено внебюджетных средств на сумму более чем 20 млн. руб.

Очевидно, что весь этот высокопрофессиональный кадровый, научный, методический и финансовый ресурс Института — весьма основательный задел для выполнения двух важнейших стратегических направлений нового Плана фундаментальных исследований РАО на 2013—2017 гг., ответственность за выполнение которых возложена на Психологический институт. Достаточно назвать эти направления, чтобы представить их государственную и общественную значимость.

Направление II: Тенденции и закономерности развития современного ребенка (психического, физиологического и социокультурного), разработка теоретических основ его осуществления.

Направление VI: Теоретические основы и практические модели поиска, выявления и развития детской одаренности в целях максимального раскрытия возможностей интеллектуального, творческого, социального, личностного потенциала растущего человека.

Нет никаких сомнений, что при всех имеющихся ресурсах в рамках этих государственно значимых направлений будут получены новые данные, необходимые для решения многих острых проблем современного детства.

В настоящее время важнейшим направлением деятельности Психологического института является интеграция науки и образования. Ее кульминацией явилось создание в 1999 г. научно-образовательного комплекса «Психология» на базе Психологического института РАО и Московского городского психолого-педагогического университета, сотрудники которых совместными усилиями обеспечивают по целому ряду позиций в непростых современных условиях решение проблем модернизации образования.

Реализуя данный проект, уже в 90-е годы мы твердо ориентировались на подход основателя института Г.И. Челпанова — связать научную психологию с образовательной практикой.

В настоящее время Психологический институт и Психолого-педагогический университет переходят на новые формы организации исследований и разработок, создают научно-образовательные центры как современные сетевые структуры. В самом Институте таких центров три:

- научно-образовательный центр «Психогенетика» (руководитель С.Б. Малых), цель которого — развитие ведущей научной школы «Российская школа психогенетики», подготовка молодых специалистов и специалистов высшей квалификации, проведение систематических исследований роли наследственных и средовых факторов в индивидуальных различиях психологических функций человека. Центр выполняет целый ряд значимых международных программ и проектов и имеет существенную финансовую поддержку отечественных и зарубежных фондов;

- научно-образовательный центр «Психодидактика» (руководитель В.И. Панов), задача которого — обеспечение взаимодействия фундаментальной и прикладной науки с образовательным процессом на всех его стадиях, включая использование результатов научно-исследовательских и прикладных работ Институт РАО;

- научно-образовательный центр «Психология саморегуляции» (руководитель В.И. Моросанова), координирующий усилия отечественных психологов в исследовании и преподавании психологии саморегуляции — новой и бурно развивающейся области психологического знания, перспективной для решения проблем современной школы.

Фундаментальные научные и практикоориентированные исследования в различных областях психологии проводятся сотрудниками Психологического института на базе еще нескольких центров, созданных в Московском городском психолого-педагогическом университете. Так,

- центр «Экспериментальная психология» (руководитель В.А. Барабанчиков), оснащенный самым современным оборудованием, проводит системное

изучение закономерностей организации познавательных процессов в деятельности и общении, экспериментальное исследование общения в ситуациях использования современных коммуникационных технологий. Его исследования поддержаны многочисленными грантами;

- центр нейро-когнитивных исследований (МЭГ-центр; руководитель Т.А. Строганова), оборудованный уникальной установкой (магнитоэнцефалографом), появившейся в России впервые, проводит исследования, которые поддержаны Министерством образования и науки РФ. Центр выполняет также ряд авторитетных международных программ и проектов (Финляндия, Великобритания, США и др.);

- городской ресурсный центр исследования одаренности (руководитель В.С. Юркевич), лаборатория одаренности Психологического института — руководитель Е.И. Щербанова, созданный для разработки методов выявления и развития детской одаренности, имеет важное значение для реализации президентской программы «Формирование национальной системы выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей и молодежи»;

- московский городской центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек (руководитель Е.О. Смирнова) решает основную задачу — проведение психолого-педагогической экспертизы игрушек, игр, литературы, видео- и медиапродукции для детей. Его сотрудниками разработаны концепция и уникальная технология психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек для детей; выработаны критерии, в соответствии с которыми каждая игрушка проходит проверку и по ее результатам игрушка может быть присвоен знак качества «Детские психологи рекомендуют». Выпускается ежегодный каталог с лучшими игрушками.

В целях создания эффективной системы психологической помощи населению Университетом и Институтом совместно с Департаментом образования г. Москвы создана городская служба «Детский телефон доверия». Совместно с Департаментом социальной защиты населения г. Москвы разработана и действует Программа работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. С подростками, находящимися в школах открытого и закрытого типа, и детьми улиц эффективно работает университетский центр «Перекресток», где оказывают помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В Университете создана и эффективно работает уникальная международная кафедра культурно-исторической психологии, сохраняющая наследие отечественной научной школы и ее высокий авторитет на международном уровне. При активном участии этой кафедры проведены международные конференции и исполком Международной ассоциации исследователей коммуникации и деятельности ISCAR — (США, Сан-Диего, 2008; Италия, Рим, 2011). Россия входит в состав исполкома ISCAR среди 10 ведущих стран мира. В 2010 году в Москве кафедра была в со-

стве организаторов Всемирной конференции ЮНЕСКО «Обучение и воспитание детей в дошкольном детстве», а в мае этого года в результате конкурса, объявленного ЮНЕСКО, на базе этой кафедры создана международная кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства». Это факт реального международного признания выполненных работ в области культурно-исторической психологии.

В рамках НОК «Психология» издается семь научных и научно-практических журналов, шесть из которых входят в список журналов, утвержденных ВАК РФ. Среди них «Культурно-историческая психология», «Экспериментальная психология», «Психологическая наука и образование» (издается также электронная версия журнала), «Московский психотерапевтический журнал», новый журнал «Социальная психология и общество».

Сейчас можно говорить, что главные результаты деятельности НОК «Психология» представлены результатами двух основных проектов. Это, во-первых, инновационная образовательная программа (ИОП) МГППУ «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии». Проект победил в конкурсе инновационных программ высшего профессионального образования приоритетного национального проекта «Образование» (2007–2008). Его главным результатом стало формирование научно-образовательного комплекса как базового ресурсного центра психолого-педагогической науки и образования.

Следующий результат — это проект ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «Психолого-педагогическое образование». В рамках этого проекта МГППУ при поддержке Президиума РАО совместно со специалистами Психологического института, Института психологии РАН, факультета психологии МГУ на основе деятельностного подхода разработана двухуровневая система подготовки психологов образования, воспитателей ДОУ, учителей начальных классов, социальных педагогов и др. По своим теоретическим принципам стандарт ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» сопряжен с разработанным РАО стандартом общего образования, что делает его исключительно значимым при организации на деятельностной основе системы адресной подготовки, повышения квалификации, профессиональной переподготовки нового поколения педагогов и психологов, способных на практике реализовать национальную инициативу «Наша новая школа».

Важным направлением внедрения результатов научных исследований в практику является деятельность ПИ РАО и МГППУ как соучредителей в 2003 г. одной из авторитетных общественных организаций — Федерации психологов образования России.

Сегодня Федерация психологов образования объединяет 77 отделений в 68 субъектах Российской

Федерации. Федерация издает научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования».

К наиболее крупным ежегодным мероприятиям этого профессионального сообщества психологов образования, проходящим при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Российской академии образования, силами ученых Психологического института РАО и МГППУ проводятся:

- всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования»;
- всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”»;
- всероссийский конкурс профессионального мастера «Педагог-психолог России»;
- всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие».

Многие психологи являются активными участниками этих событий. За период своего существования Федерация психологов образования России оказала заметное влияние на развитие психологической службы в России, на изменение законодательной базы, связанной с работой педагога-психолога, оказала реальную научно-методическую поддержку деятельности психологов в регионах, способствовала распространению знаний и опыта психологической работы, повышению статуса педагога-психолога в глазах общества и местных властей.

Невозможно сейчас представить деятельность Психологического института и МГППУ без взаимодействия и реального сотрудничества в области образования со многими академическими институтами, с психологическими факультетами лучших университетов и вузов, с городскими учреждениями.

Долгая общая история и повседневная совместная работа связывают Психологический институт с крупнейшими центрами отечественной психологии — факультетом психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Институтом психологии РАН, с Санкт-Петербургским госуниверситетом, Педуниверситетом им. Герцена, Томским госуниверситетом, Южно-Уральским госуниверситетом, да и с другими крупными центрами образования и науки. Только созданное в 2010 г. университетское УМО по направлению «Психолого-педагогическое образование» объединяет сегодня 57 вузов.

В дни празднования юбилея проведены очередные Челпановские чтения, где, как и положено в юбилейные дни, ставились и обсуждались вопросы психологической науки. Но главное — стало доступным для специалистов двухтомное издание проф. Г.И. Челпанова «Проблема восприятия пространства». В таком виде эта работа увидела свет впервые. За ней — неопенимый труд Исторического архива и его сотрудников.

Все, кто бывает в Психологическом институте, отмечают его особую традиционную жизненную ат-

мосферу, притягивающую к себе людей, дающую тепло и согревающую душу. Эта атмосфера живет благодаря мощным идеям и нравственным установкам наших учителей, много сделавших для процветания института.

На протяжении векового пути Психологического института смена приоритетных исследовательских направлений происходила неоднократно, но, несмотря на это, Институт никогда не терял своего лица, всегда был и остается авторитетным центром отечественной науки и образования. Фундаментальность теоретико-методологических оснований, преемственность научных традиций, трепетное отношение к учителям и предшественникам в сочета-

нии с осмыслением специфики развития современного психологического знания, методологическим плюрализмом и методической «изобретательностью» позволили к настоящему времени сформировать обоснованные междисциплинарные научные подходы, блестяще доказавшие свою теоретическую значимость и практическую востребованность, и, конечно, связать фундаментальную науку с образованием и практикой, доказать, что путь интеграции науки и образования, предсказанный гениальным основателем Института Г.И. Челпановым, — это уже оправдавший себя современный путь сохранения стабильности и дальнейшего развития нашего замечательного юбилея.

Литература

1. *Боцманова М.Э., Гусева Е.П., Равич-Щербо И.В.* Психологический институт на Моховой. Исторический очерк // Под ред. В.В. Рубцова, А.Д. Червякова. М., 1994.

2. *Гусева Е.П.* Из материалов личного фонда Г.И. Челпанова (описание коллекции писем) // Альманах Научного архива Психологического института. Челпановские чтения — 2008. М., 2008.

3. *Гусева Е.П., Серова О.Е.* О деятельности Г.И. Челпанова по созданию технических средств для обучения и популяризации психологии (по материалам архивного фонда) // Г.И. Челпанов. Очерки психологии. М.; Обнинск, 2009.

4. *Ждан А.Н.* Георгий Иванович Челпанов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. № 2.

5. *Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.* Неизвестные страницы творчества Г.И. Челпанова // Вопросы психологии. 1999. № 3.

6. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 3. Ед. хр. 4. Речи и приветствия на Торжественном открытии Психологического института имени Л.Г. Щукиной при Императорском московском университете.

7. *Поливанова К.Н., Якиманская И.С.* Заключение // Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. К.Н. Поливановой, И.С. Якиманской // Московская психологическая школа. История и современность / Под

общей ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова: В 4 т. Т. 2. М., 2004.

8. *Равич-Щербо И.В., Чуприкова Н.И.* Предисловие // Фундаментальные проблемы общей психологии / Под ред. Н.И. Чуприковой, И.В. Равич-Щербо // Московская психологическая школа. История и современность / Под общей ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова: В 4 т. Т. 1. Кн. 1. М., 2004.

9. *Рубцов В.В.* Развитие науки в Психологическом институте им. Л.Г. Щукиной // Московская психологическая школа. История и современность / Под общей ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова: В 4 т. М., 2004.

10. *Рубцов В.В.* Из истории становления Психологического института имени Л.Г.Щукиной // Альманах Научного архива Психологического института: Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова. Вып. 5. М., 2012.

11. *Смирнов А.А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.

12. *Челпанов Г.И.* О задачах Московского психологического института // Речи и приветствия на Торжественном открытии Психологического института имени Л.Г. Щукиной при Императорском московском университете. М., 1914. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 3. Ед. хр. 5.

13. *Челпанов Г.И.* Задачи современной психологии // Челпанов Г.И. Сб. статей: Психология и школа. М., 1912.

14. *Челпанов Г.И.* Проблема восприятия пространства. М., 2011.

Psychological Institute of the Russian Academy of Education: Past and Present¹ (On the 100th Anniversary of the L.G. Shchukina Psychological Institute)

V.V. Rubtsov

PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Education, director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, rector of the Moscow State University of Psychology and Education

References

1. *Bocmanova M.E., Guseva E.P., Ravich-Sherbo I.V.* Psihologicheskii institut na Mohovoi. Istoricheskii ocherk // Pod. red. V.V. Rubcova, A.D. Chervyakova. M., 1994.
2. *Guseva E.P.* Iz materialov lichnogo fonda G.I. Chelpanova (opisanie kollekcii pisem) // Al'manah Nauchnogo arhiva Psihologicheskogo instituta. Chelpanovskie chteniya — 2008. M., 2008.
3. *Guseva E.P., Serova O.E.* O deyatel'nosti G.I. Chelpanova po sozdaniyu tehnikeskikh sredstv dlya obucheniya i popularizatsii psikhologii (po materialam arhivnogo fonda) // G.I. Chelpanov. Ocherki psikhologii. M.; Obninsk, 2009.
4. *Zhdan A.N.* Georgii Ivanovich Chelpanov // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1994. № 2.
5. *Marcinkovskaya T.D., Yaroshevskii M.G.* Neizvestnye stranicy tvorchestva G.I. Chelpanova // Voprosy psikhologii. 1999. № 3.
6. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18. Op. 3. Ed. hr. 4. Rechi i privetstviya na Torzhestvennom otkrytii Psihologicheskogo instituta imeni L.G. Shukinoi pri Imperatorskom moskovskom universitete.
7. *Polivanova K.N., Yakimanskaya I.S.* Zaklyuchenie // Problemy vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii / Pod red. K.N. Polivanovoi, I.S. Yakimanskoi // Moskovskaya psikhologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost' / Pod obshei red. deistv. chl. RAO, prof. V.V. Rubcova: V 4 t. T. 2. M., 2004.
8. *Ravich-Sherbo I.V., Chuprikova N.I.* Predislovie // Fundamental'nye problemy obshei psikhologii / Pod red. N.I. Chuprikovoi, I.V. Ravich-Sherbo // Moskovskaya psikhologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost' / Pod obshei red. deistv. chl. RAO, prof. V.V. Rubcova: V 4 t. T. 1. Kn. 1. M., 2004.
9. *Rubcov V.V.* Razvitie nauki v Psihologicheskome institute im. L.G. Shukinoi // Moskovskaya psikhologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost' / Pod obshei red. deistv. chl. RAO, prof. V.V. Rubcova: V 4 t. M., 2004.
10. *Rubcov V.V.* Iz istorii stanovleniya Psihologicheskogo instituta imeni L.G. Shukinoi // Al'manah Nauchnogo arhiva Psihologicheskogo instituta: Yubileinyi vypusk k 150-letiyu so dnya rozhdeniya Georgiya Ivanovicha Chelpanova. Vyp. 5. M., 2012.
11. *Smirnov A.A.* Razvitie i sovremennoe sostoyanie psikhologicheskoi nauki v SSSR. M., 1975.
12. *Chelpanov G.I.* O zadachah Moskovskogo psikhologicheskogo instituta // Rechi i privetstviya na Torzhestvennom otkrytii Psihologicheskogo instituta imeni L.G. Shukinoi pri Imperatorskom moskovskom universitete. M., 1914. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18. Op. 3. Ed. hr. 5.
13. *Chelpanov G.I.* Zadachi sovremennoi psikhologii // Chelpanov G.I. Sb. statei: Psihologiya i shkola. M., 1912.
14. *Chelpanov G.I.* Problema vospriyatiya prostranstva. M., 2011.

¹ V.V. Rubtsov's speech at the meeting celebrating the 100th anniversary of the Psychological Institute (abridged).

Эксперимент длиной в жизнь

А.В. Суворов

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник группы «Психология общения и реабилитации личности» Психологического института РАО

В сентябре 1971 г. началось обучение четырех слепоглохих студентов на факультете психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Экспериментальное обучение четверки возглавили доктор психологических наук, заведующий лабораторией обучения и изучения слепоглохонемых детей НИИ дефектологии АПН СССР Александр Иванович Мещеряков; декан факультета психологии МГУ, академик Алексей Николаевич Леонтьев; а неофициально — доктор философских наук Эвальд Васильевич Ильенков.

В 1974 году, с летних каникул, не желая беспокоить лежавшего в больнице с очередным инфарктом Мещерякова, я обратился к Ильенкову с письмом, — как раз и по адресу, потому что задавал философские по существу вопросы: как, насколько, на каком основании можно верить людям в условиях слепоглохоты; как удержаться при этом на почве диалектики, не скатиться в болото агностицизма с неизбежным при этом отчаянием и соблазном суицида. Мое письмо не сохранилось, а ответ Ильенкова от 12 августа 1974 г. широко опубликован.

Ильенков показал мое письмо директору НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО) Василию Васильевичу Давыдову. Удивленный философской остротой поставленных мною проблем, Давыдов сказал, что хотел бы видеть автора письма в штате своего института. Так решился вопрос не только о моем личном трудоустройстве, но и о трудоустройстве всей четверки, в 1977 г. официально распределенной в НИИОПП АПН СССР (нынешний ПИ РАО). Все четверо стали младшими научными сотрудниками лаборатории теоретических проблем психологии деятельности (заведующий — Феликс Трофимович Михайлов), образовав особое структурное подразделение — группу слепоглохих психологов. Так получилось, что моя профессиональная судьба с самого начала была связана с ПИ РАО.

Принять-то на работу нас приняли, а вот какой-то такой работы можно ждать и требовать от нас — никто не знал. Был, правда, прецедент работы в НИИ дефектологии Ольги Ивановны Скороходовой, которая вела переписку с некоторыми слепоглохими, вместе со всей лабораторией имени своего учителя, профессора Ивана Афанасьевича Соколянского, участвовала в открытии Загорского детского дома для слепоглохонемых и в научном руководстве дет-

домовским учебно-воспитательным процессом, а главное, всю жизнь вела дневники самонаблюдения, по материалам которых и написала свою знаменитую книгу «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир».

Первые годы моя работа в лаборатории Ф.Т. Михайлова сводилась к реферированию некоторых теоретических текстов — «Этики» Бенедикта Спинозы, «Человека и мира» С.Л. Рубинштейна, имевшихся к тому времени по Брайлю трудов Э.В. Ильенкова. Однако я прекрасно понимал, что мои рефераты никому не нужны, кроме разве меня самого, в качестве продолжения моего теоретического образования. Тоже неплохо — как база для реальных исследований. Но для каких?

Наши покойные к тому времени учителя, А.И. Мещеряков и Э.В. Ильенков, настойчиво ориентировали всю четверку на работу, по примеру О.И. Скороходовой, с воспитанниками Загорского детдома. Я решил, что общение с ними, отраженное в дневниках, в любом случае полезнее для науки, чем реферирование всем и без меня хорошо известных классических текстов. Поскольку дети неповторимы, неповторимо и общение с ними, и его фиксирование в дневниках как-нибудь да обеспечит науку хоть каким-то новым материалом, особенно если этот материал удастся теоретически грамотно осмыслить...

С 22 марта 1981 г. я по договоренности с директором детдома Альвином Валентиновичем Апраушевым начал ездить в детдом на длительные сроки, (на неделю, две) и общаться с его старшими воспитанниками, ведя дневники и размышляя в них над проблемами личностного становления ребят. И с самого начала я уткнулся в проблему дефицита общения как главного тормоза их развития. Вместе с А.В. Апраушевым я видел только один резерв ослабления, если не полного снятия этого дефицита — как-то наладить общение слепоглохих ребят с более здоровыми. Так, обретя в Загорском детдоме опытно-экспериментальную базу, я определил свою научно-исследовательскую судьбу.

Прежде всего мы с А.В. Апраушевым возлагали надежды на комсомольских шефов детдома — строительно-педагогическое объединение «Радуга», возглавляемое Андреем Андреевичем Савельевым. «Студенты», как их называли в детдоме, осуществляли летний ремонт и другие хозяйственные работы, к которым привлекали, в порядке трудового воспитания, зрячеслышащих подростков. Я учил

«студентов» тактильному — пальцевому — алфавиту, а затем посредничал между ними и воспитанниками детдома. Постепенно «студенты», особенно младшая их часть, школьники-старшеклассники включились и в учебно-воспитательный процесс детдома: начали организовывать совместные походы, праздники и другие общие мероприятия. Внутри «Радуги» возник отряд «Лосинка», состоявший из старшеклассников, живущих в основном у платформы Лосиноостровская Ярославской железной дороги.

Тем временем я познакомился и подружился и с ленинградскими комсомольцами — Зональным студенческим педагогическим отрядом «Трубачи» с физического факультета Ленинградского пединститута имени А.И. Герцена. Они пригласили меня в пионерский лагерь «Салют» научно-производственного объединения «Светлана». В 1987 г. я съездил туда один, а в 1988 и 1989 гг. — с загорскими воспитанниками. Так началось то, что я сразу же назвал «совместной педагогикой», имея в виду совместное воспитание слепоглухонемых и зрячеслышащих, а впоследствии вообще детей-инвалидов и относительно здоровых ребят.

Пытаясь решать проблемы личностного роста детей — сначала слепоглухонемых, а затем любых, как больных, так и относительно здоровых, — я должен был осмысливать и собственное детство. Два года занимался теоретическим анализом некоторых философских и психологических концепций игры (Ф. Шиллера, Д.Б. Эльконина), а в 1986 г. в годовом отчете описал собственное игровое развитие. Несколько раз отредактированный, этот отчет превратился в работу «Большая сказка», которую можно найти у меня на сайте <http://avsuvorov.ru/>.

Так определились основные направления моего научно-исследовательского творчества: интроспективное и психолого-педагогическое. При этом я стремился теоретически осмысливать свою жизнь и общение с детьми, опираясь на имеющуюся, по возможности непрерывно пополняемую, теоретическую культуру, особенно на труды Э.В. Ильенкова. Таким образом, основным исследовательским методом стало то, что я еще в студенческие годы назвал теоретической интроспекцией. Причем имеется в виду теоретическое осмысление не только собственного жизненного пути, но и творчества, прежде всего работы с детьми. Так построены все дневники: не только описание фактов, но и сразу же раздумья по их поводу.

К маю 1993 г. у меня была готова рукопись в 500 машинописных страниц «Проблемы конкретной человечности», в которой в качестве центральной обсуждалась проблема взаимоотношений между инвалидами и здоровыми, как детьми, так и взрослыми. Это был уже готовый набросок обеих моих диссертаций — кандидатской и докторской. Благодаря существованию этой рукописи я смог предельно сократить промежуток между двумя за-

щитами. Кандидатскую диссертацию на тему «Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты» я защитил 31 мая 1994 г., а докторскую «Человечность как фактор саморазвития личности» — 21 мая 1996 г. Обе диссертации защищены в группе психологии общения и социореабилитации личности, которой тогда руководил академик Алексей Александрович Бодалев, а сейчас ею руководит доктор психологических наук Наталья Львовна Карпова.

Эта группа с 1994 г. является научно-исследовательским коллективом, сумевшим реально включить меня в свою работу, востребовать мою работу как часть общей. Обе мои защиты — наш большой общий успех. В апреле 2004 г., в связи с 90-летием ПИ РАО, меня наградили медалью первой степени имени Г.И. Челпанова. Я считаю эту награду закономерным результатом не только моих личных усилий, а моей реальной включенности в группу, того, что я обрел в ней свое место как член работающего научного коллектива.

Фактически моя работа в ПИ РАО явилась успешным продолжением и итогом эксперимента по обучению четырех слепоглухих на факультете психологии МГУ. Мне в своей жизни и деятельности довелось окончательно закрепить успех этого эксперимента, а также описать и проанализировать его ход и результаты в некоторых статьях.

Василий Васильевич Давыдов и сменивший его на посту директора ПИ РАО Виталий Владимирович Рубцов неизменно проявляли ко мне доброжелательное, заинтересованное внимание и оказывали поддержку. В последние полтора года мне помогли определить стратегическую перспективу работы, предложив подытожить мои исследования в учебном пособии по проблемам слепоглухих. В итоге возник замысел книги «Тифлосурдопсихология», посвященной проблемам личностной реабилитации слепоглухих как в детстве, так и в зрелом возрасте. Это вполне соответствует общей направленности всего моего творчества, главной целью которого я всегда считал объяснение зрячеслышащим, как именно в ситуации слепоглухоты обостряются те же проблемы, которые людям приходится решать и в любой другой ситуации, тоже экстремальной или вполне обычной. Иными словами, весь смысл и цель всего моего творчества сводится к конкретизации ильенковского тезиса, сформулированного в письме ко мне от 12 августа 1974 г.: «Я понимаю, что слепоглухота не создает ни одной, пусть самой микроскопической, проблемы, которая не была бы всеобщей проблемой. Слепеглухота лишь обостряет их, — больше она не делает ничего».

Чтобы обосновать и проиллюстрировать это «лишь обостряет», мне понадобилась вся моя творческая жизнь, и если я в этом обосновании скольконибудь преуспел, тут огромная заслуга принадлежит Психологическому институту Российской академии образования, столетие которого мы отмечаем 24 ок-

тября 2012 г. Я горд и счастлив подытожить, что в общем и целом сумел продолжить в своем творчестве и донес до этого славного юбилея дело своих учителей, всех, кто стоял у истоков и кто помогал пройти всю дорогу.

Мы, конечно, готовы учиться у американцев, у кого угодно, но нам и самим есть чем гордиться! Это в ПИ РАО работали Л.С. Выготский, В.В. Да-

видов, Ф.Т. Михайлов и другие корифеи российской и мировой психологии. И это особенно важно подчеркнуть именно сейчас, когда свои достижения последние четверть века в России столь модно игнорировать, а ценится почему-то лишь иностранный опыт.

13–15 октября 2012 г.

Lifelong Experiment

A.V. Suvorov

PhD in Psychology, leading researcher at the Humanities Education Institute for the Disabled,
Moscow State University of Psychology and Education

НАШИ АВТОРЫ

- Белостоцкая Дарья Игоревна** — аспирант факультета психологии Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики»
d.belostotskaya@gmail.com
- Гончаров Олег Анатольевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Сыктывкарского государственного университета
oleggoncharov@inbox.ru
- Дэниелс Гарри** — доктор психологических наук, профессор Университета г. Бат, руководитель Центра социокультурных и деятельностных исследований (Великобритания)
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ, академик, главный редактор научного журнала «Культурно-историческая психология», член редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология»
- Казанская Ксения Олеговна** — старший преподаватель кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
kazk@list.ru
- Клементьева Марина Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Тульского государственного университета
domadres@list.ru
- Князев Никита Николаевич** — студент института социальных технологий Сыктывкарского государственного университета
atikin@list.ru
- Кричевец Анатолий Николаевич** — доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
ankrich@mail.ru
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии университета «Дубна»
borlogic@yahoo.com
- Орлова Мария Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии Саратовского государственного университета
orlova-maria2010@mail.ru
- Остердихофф Георг В.** — приват-доцент, доктор философии, социологии университетов Бремена, Дуйсбурга, профессор университета Ахена, профессор социологии в университете Эрлангена — Нюрнберга, приглашенный профессор Национального университета Колумбии
Oesterdiekhoff@t-online.de

-
- Престес Зоя** — доктор педагогических наук, профессор Федерального университета Флуминенсе города Нитерой (Бразилия)
zoiaprestes@yahoo.com.br
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, директор Психологического института Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета
rectorat@list.ru
- Рычкова Ольга Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Национального центра наркологии Министерства здравоохранения Российской Федерации
- Суворов Александр Васильевич** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарного образования инвалидов Московского городского психолого-педагогического университета
asuvorov@yandex.ru
- Сяовэй Сунь** — аспирант факультета психологии образование кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, директор Центра изучения китайского языка и культуры
kostiasun@yandex.ru (8-916-212-22-28)
- Тунес Элизабет** — доктор психологических наук, профессор в Университете Бразилиа (Бразилия)
- Фаликман Мария Вячеславовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики»
maria.falikman@gmail.com
- Холмогорова Алла Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

OUR AUTHORS

- Belostotskaya Daria Igorevna** – PhD student at the Faculty of Psychology, Higher School of Economics
d.belostotskaya@gmail.com
- Goncharov Oleg Anatolyevich** – PhD in Psychology, professor at the Chair of General Psychology, Syktyvkar State University
oleggoncharov@inbox.ru
- Daniels Harry** – doctor of Psychology, Head of the Centre for Sociocultural and Activity Theory Research, University of Bath
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Science (RAS), professor of the Institute of General Secondary Education of RAS, professor at the Chair of General and Experimental Psychology (Higher School of Economics), academician, chief editor of the Journal of Cultural-Historical Psychology, member of the editorial council of the Journal of Experimental Psychology
- Kazanskaya Ksenia Olegovna** – senior lecturer at the Chair of Psychology, Dubna International University of Nature, Society and Man
kazk@list.ru
- Klementyeva Marina Vladimirovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Tula State University
domadres@list.ru
- Knyazev Nikita Nikolayevich** – student at the Institute of Social Technologies, Syktyvkar State University
atikin@list.ru
- Krichevets Anatoly Nikolayevich** – PhD in Philosophy, PhD in Physics and Maths, professor at the Department of Psychological Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University
ankrich@mail.ru
- Meshcheryakov Boris Guryevich** – PhD in Psychology, professor at the Chair of Psychology, Dubna International University of Nature, Society and Man
borlogic@yahoo.com
- Orlova Maria Mikhailovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Counseling Psychology, Saratov State University
orlova-maria2010@mail.ru
- Oesterdiekhoff Georg W.** – D Dr. phil. Dr. soz. wiss., Dr. phil university of Bremen, Dr sozwiss university of Duisburg, Habilitation university of Karlsruhe, deputy professor university of Aachen, professor for sociology university of Erlangen Nürnberg, visiting professor universidad de Nacional de Colombia, Bogotá
Oesterdiekhoff@t-online.de
- Prestes Zoia** – PhD in Pedagogy, professor at the Fluminense Federal University (Brazil)
zoiaprestes@yahoo.com.br

-
- Rubtsov Vitaliy Vladimirovich** — PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Education, director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, rector of the Moscow State University of Psychology and Education
rectorat@list.ru
- Rychkova Olga Valentinovna** — PhD in Psychology, associate professor, leading researcher at the National Centre on Substance Abuse, Ministry for Public Health of the Russian Federation
- Suvorov Aleksandr Vasilyevich** — PhD in Psychology, leading researcher at the Humanities Education Institute for the Disabled, Moscow State University of Psychology and Education
asuvorov@yandex.ru
- Syaowei Sun** — PhD student at the Department of Educational Psychology, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; head of the Chinese Language and Culture Centre
kostiasun@yandex.ru (8-916-212-22-28)
- Tunes Elizabeth** — PhD in Psychology, professor at the University of Brasilia (Brazil)
- Falikman Maria Vyacheslavovna** — PhD in Psychology, senior researcher at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; leading researcher at the Laboratory for Cognitive Research, National Research University Higher School of Economics
maria.falikman@gmail.com
- Kholmogorova Alla Borisovna** — PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

Содержание

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Время благодарных воспоминаний

В.П. Зинченко 2

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Перцептивные единицы и языковое опосредствование зрительного внимания

М.В. Фаликман 3

Социально-психологический контекст изучения соматического здоровья и болезни

М.М. Орлова 12

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Концептуальные изменения в представлениях о здоровье и болезни у младших школьников

К.О. Казанская, Б.Г. Мещеряков 19

Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива

М.В. Клементьева 30

Языковые и возрастные аспекты категориального восприятия цвета

О.А. Гончаров, Н.Н. Князев 40

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Восприятие художественного текста пожилыми людьми и дошкольниками: согласование смыслов

Д.И. Белостоцкая, В.П. Зинченко 49

Онтогенез и история: осмысляя передовые теории

Георг В. Остердихофф 60

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Диалогическое и диалектическое: квинтэссенция педагогики Выготского

Гарри Дэниелс 70

Работы Выготского и их переводы: к вопросу о некоторых понятиях

Зоя Престес, Элизабет Тунес 80

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция «Социальный мозг» — продукт современной нейронауки

О.В. Рычкова, А.Б. Холмогорова 86

Томаселло, Витгенштейн, Выготский: проблема интерпсихического

А.Н. Кричевец 95

Анализ проблем учебной деятельности русскоязычных школьников при обучении китайскому языку с точки зрения теории развивающего образования В.В. Давыдова

Сунь Сяовэй 105

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Психологический институт Российской академии образования: история и современность (к 100-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной)

В.В. Рубцов 110

Эксперимент длиною в жизнь

А.В. Суворов 118

Наши авторы 121

Contents

EDITOR'S COLUMN

Time for Grateful Memories <i>V.P. Zinchenko</i>	2
---	---

THEORY AND METHODOLOGY

Perceptual Chunks and Linguistic Mediation of Visual Attention <i>M.V. Falikman</i>	3
Exploring Somatic Health and Illness: Social Psychological Context <i>M.M. Orlova</i>	12

EMPIRICAL RESEARCH

Conceptual Changes in Perceptions of Health and Illness in Primary School-Age Children <i>K.O. Kazanskaya, B.G. Meshcheryakov</i>	19
Reflecting on Life through Autobiographical Narrative: Exploring the Perspectives <i>M.V. Klementyeva</i>	30
Language- and Age-Related Aspects of Categorical Colour Perception <i>O.A. Goncharov, N.N. Knyazev</i>	40

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Text Perception in Elderly People and Preschool Children: Reconciling the Meanings <i>D.I. Belostotskaya, V.P. Zinchenko</i>	49
Ontogeny and History. The Leading Theories Reconsidered <i>Oesterdiekhoff Georg W.</i>	60

VYGOTSKOLOGY

Dialectic and Dialogic: The essence of a Vygotskian Pedagogy <i>Daniels Harry</i>	70
Works of Vygotsky and his translations: discussing some concepts <i>Prestes Zoia, Tunes Elizabeth</i>	80

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Social Brain Concept as a Basis for Social Cognition and Its Deficits in Mental Disorders. Part I. 'Social Brain': Product of Modern Neuroscience <i>O.V. Rychkova, A.B. Kholmogorova</i>	86
Tomasello, Wittgenstein, Vygotsky: The Problem of Interpsychic <i>A.N. Krichevets</i>	95
Analysing Learning Difficulties in Russian Schoolchildren Studying Chinese from the Perspective of Davydov's Theory of Developmental Teaching <i>Sun Syaowei</i>	105

MEMORABLE DATES

Psychological Institute of the Russian Academy of Education: Past and Present (On the 100 th Anniversary of the L.G. Shchukina Psychological Institute) <i>V.V. Rubtsov</i>	110
Lifelong Experiment <i>A.V. Suvorov</i>	118

<i>Our authors</i>	123
--------------------------	-----

PsyJournals.ru

портал психологических изданий



ЧИТАЙТЕ ЖУРНАЛЫ ПО ПСИХОЛОГИИ online



ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ 15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



Оформите подписку в редакции **PsyJournals.ru**:

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru

Подробнее об условиях подписки: www.PsyJournals.ru



Издательство МГППУ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ | www.mgppu.ru

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «Культурно-историческая психология» на 2013 год

Индекс (Агентство «Роспечать»): 18024 (полугодовой)
 Периодичность выхода: 4 номера в год (ежеквартально)
 Стоимость подписки на полугодие: 700 руб.
 Стоимость одного номера: 350 руб.

Подробная информация по подписке:

Телефон редакции: +7 (495) 608-16-27

Email: kip@mgppu.ru

Электронная версия журнала: www.PsyJournals.ru/kip

Ф. СП-1	АБОНЕМЕНТ на журнал		18024 <small>(индекс издания)</small>									
	Культурно-историческая психология <small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда <small>(почтовый индекс) (адрес)</small>											
	Кому <small>(фамилия, инициалы)</small>											
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА												
ПВ		место		ли-тер		на журнал		18024 <small>(индекс издания)</small>				
Культурно-историческая психология <small>(наименование издания)</small>												
Стои-мость	подписки пере-адресовки				Количество комплектов							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда <small>(почтовый индекс) (адрес)</small>												
Кому <small>(фамилия, инициалы)</small>												