

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2014. Т. 10. № 3

Cultural-Historical Psychology

2014. Vol. 10, no. 3

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

«Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта <i>М.В. Фаликман, М. Коул</i>	4
Vygotsky and Dialogic Pedagogy <i>Н. Daniels</i>	19
Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского <i>О.Б. Крушельницкая</i>	30

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников <i>Т.Е. Чернокова</i>	38
Индивидуальные особенности и социально-экономические характеристики семьи как факторы психического здоровья детей <i>Е.А. Козлова, Е.Р. Слободская, О.А. Ахметова</i>	46
Особенности личностного развития юношей и девушек, воспитывавшихся в семье и вне семьи <i>О.В. Сулимина</i>	54

КРОССКУЛЬТУРНАЯ И ЭТНОПСИХОЛОГИЯ

Психологическая антропология и образование — проблема становления поликультурной модели обучения <i>А.А. Белик</i>	71
О возможностях сравнительного анализа этимологии слов в познании этнокультурных особенностей <i>П.С. Эргашев</i>	77

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Комментарии к «Театральным заметкам» Л.С. Выготского <i>В.С. Собкин, В.С. Мазанова</i>	82
---	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Развитие личности в норме и в затрудненных условиях <i>Д.А. Леонтьев</i>	97
---	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Психологические аспекты подготовки японских воинов <i>А.Е. Лестев</i>	107
--	-----

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

К проблеме психологического понимания и исследования символа в психотерапии <i>В.И. Цыбуля</i>	114
---	-----

РУБРИКА К ЮБИЛЕЮ Н.Ф. ТАЛЫЗИНОЙ

<i>Наши авторы</i>	123
--------------------------	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

"Cultural Revolution" in Cognitive Science: From Neuroplasticity to Genetic Mechanisms of Acculturation <i>M.V. Falikman, M. Cole</i>	4
Vygotsky and Dialogic Pedagogy <i>H. Daniels</i>	19
The Phenomenon of Reference from the Perspective of L.S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory <i>O.B. Krushelnitskaya</i>	30

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Metacognitive Knowledge in Self-Regulation of Cognitive Activity in Preschool Children <i>T.Ye. Chernokova</i>	38
Individual and Socioeconomic Characteristics of Families as Factors of Mental Health in Children <i>E.A. Kozlova, E.R. Slobodskaya, O.A. Akhmetova</i>	46
Features of Personality Development in Young People Brought Up in Families and in Orphanages <i>O.V. Sulimina</i>	54

CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Psychological Anthropology and Education: Issues and Origins of Multicultural Education Model <i>A.A. Belik</i>	71
Exploring Ethnocultural Specifics through Comparative Analysis of Etymology of Words <i>P.S. Ergashev</i>	77

PSYCHOLOGY OF ART

Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews <i>V.S. Sobkin, V.S. Mazanova</i>	82
---	----

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Personality Development in Normal and Complicated Conditions <i>D.A. Leontiev</i>	97
--	----

PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Psychological Aspects of Training in Japanese Warriors <i>A.Ye. Lestev</i>	107
---	-----

PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOLOGICAL REMEDIATION

On the Problem of Psychological Interpretation and Exploration of Symbol in Psychotherapy <i>V.I. Tsybulya</i>	114
---	-----

ON THE 90TH ANNIVERSARY OF N.F. TALYZINA'S BIRTH

<i>Our authors</i>	125
--------------------------	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

«Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта

М.В. Фаликман*

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики;
Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия,
maria.falikman@gmail.com

М. Коул**

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

В обзоре представлено новое направление когнитивных исследований на стыке экспериментальной психологии, нейронаук, культурной антропологии и генетики, интенсивно развивающееся в течение последнего десятилетия — «культурная нейронаука». Анализируются теоретические подходы и эмпирические данные, полученные в рамках двух линий исследований в данной области. С одной стороны, это изучение структурной и функциональной пластичности мозга при освоении различных форм культурного опыта (грамоты, профессиональных навыков и т.д.). С другой стороны — исследование мозговых и генетических коррелятов стилевых особенностей восприятия, памяти, внимания и категоризации, прежде всего их аналитического либо, напротив, холистического характера у представителей культур «индивидуалистского» (западного) и «коллективистского» (восточного) типа. Затрагиваются методологические проблемы подобных исследований. Результаты исследований и выводы представителей «культурной нейронауки» соотносятся с положениями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Ключевые слова: когнитивная наука, «культурная нейронаука», генетика, пластичность мозга, обучение, стилевые особенности познания в западной и восточной культурах

Несколько последних десятилетий в когнитивных исследованиях ознаменовались тем, что когнитивная наука стала все более целенаправленно обращаться к вопросам, уводящим ее от компьютер-

ной метафоры познания. Система познавательных процессов человека все чаще выступает не как абстрактная «система переработки информации», а как система функций, сложившихся в ходе эволюции и

Для цитаты:

Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 4–18.

* *Фаликман Мария Вячеславовна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики; старший научный сотрудник, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия, *maria.falikman@gmail.com*

** *Коул Майкл*, Ph.D, иностранный член Российской академии образования и член Академии образования США, профессор психологии, коммуникации и развития, основатель лаборатории сравнительных исследований человеческого познания, Калифорнийский университет Сан-Диего, Лахойя, США, *lchcmike@gmail.com*

свойственных человеку, обладающему телом с определенными физическими характеристиками и вступающему во взаимодействие со средой, в которой он живет, входящему в определенные социальные группы и принадлежащему к определенной культуре (см. обзор: [8]). Так, в последние годы одной из наиболее выраженных тенденций стал поиск мозговых и генетических механизмов усвоения культурного опыта, что выразилось в оформлении особого научного направления, которое было сначала обозначено как «культурная биология» [59], но в настоящий момент более распространенным стало обозначение «культурная нейронаука» [16]. Несмотря на то, что в качестве объекта исследования в данной области выступает человеческий мозг, а в качестве предмета — взаимовлияние функций мозга, культуры и генов [26], эта область считается междисциплинарной, и в ее становление большой вклад вносит психология, прежде всего кросскультурные исследования.

Если в начале 2000-х гг. в работе М. Коула прозвучала мысль о том, что приоритетным направлением когнитивной науки станут исследования на стыке теории информации и культурной антропологии [18], то менее чем десятилетие спустя в качестве такого приоритетного направления стал обсуждаться синтез антропологии и нейронауки [21; 54]. Это, несомненно, частично обусловлено развитием методов нейронауки, преимущественно изобретением в 1990 г. функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) и быстрым развитием новых методов генетического анализа. Получив в руки фМРТ как инструмент локализации и визуализации зон коры и подкорковых структур головного мозга, задействованных в выполнении той или иной задачи и в обеспечении разных форм активности человека, психологи и физиологи не могли пройти мимо вопроса о том, как профиль активации мозга при решении разнотипных задач меняется в ходе обучения, освоения новых сфер деятельности и, возможно, при получении того или иного культурного опыта. Кроме того, к настоящему времени стало понятно, что по психологическим характеристикам (начиная с особенностей восприятия и заканчивая принятием экономических решений и моральными суждениями) типичная для большинства нейрофизиологических исследований выборка представителей западной культуры на самом деле крайне нетипична, если рассмотреть ее относительно представителей максимально широкого спектра народностей и этнических групп [31], и поэтому исследователи, работающие в рамках нейронауки, в настоящее время пытаются охватить максимально разнообразные популяции. В свою очередь, генетические методы, позволяя прямо соотнести вариации того или иного полиморфного гена с показателями опросников культурной принадлежности или особенностями выполнения разнотипных когнитивных задач, а также с результатами регистрации активности мозга в ходе решения этих задач, несут корреляционный характер и тем самым пока не позволяют ставить вопрос о *механизмах* культурной

специфичности психологических и мозговых процессов в познании.

«Культурная нейронаука» существенно пересекается с «социальной нейронаукой», еще одной областью, активно развивающейся в последние годы в контексте социально-психологических исследований [см. обзор: 60]. Эта область, возникшая на стыке социальной, когнитивной и кросскультурной психологии и когнитивной нейронауки, также охватывает проблематику культуры и ее влияния на мозг, однако круг интересов представителей данной области включает не только и не столько изучение языка, восприятия, памяти, внимания и мышления, но и вопросы психологии личности (такие как анализ культурной специфики ценностей и убеждений, становления образа Я и т.п.) и межличностного взаимодействия. Однако четкой границы по предмету исследования (такой, как между социальной и кросскультурной психологией) между этими областями на данный момент нет, хотя социальная нейронаука в большей степени ориентирована на поиск механизмов, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Задачи, которые ставит перед собой «культурная нейронаука» как часть когнитивной науки, группируются вокруг вопроса об особенностях строения и функционирования человеческого мозга в различных социокультурных контекстах [26]. Проблемы, за решение которых берутся представители данной области, касаются того, как нейробиологические процессы в мозге ведут к возникновению и развитию культур различного типа, можно ли говорить о биологических основах общности между культурами, в чем выражаются кросскультурные особенности строения и функционирования человеческого мозга, связанные с особенностями когнитивных, мотивационных и эмоциональных процессов в разных культурах. В конечном счете, культурная нейронаука стремится к объяснению кросскультурных различий на основе выявления устойчивых особенностей мозговых механизмов, обеспечивающих психическую деятельность представителей разных культур, и анализа их развития. В числе перспективных задач представители данной области видят поиск культурных влияний на биохимические (нейромедиаторные) процессы в мозге, а также данных, свидетельствующих о том, что культура может опосредовать влияние генотипа на формирование функциональных систем мозга.

По мере накопления фактов все большее распространение получает теория коэволюции генов и культуры [15; 17], согласно которой культура эволюционирует и передается последующим поколениям так же, как в ходе естественного отбора передается генетическая информация, и в процессе эволюции «культурный» отбор может оказывать влияние на отбор генетический и, в свою очередь, испытывать его влияние. Иными словами, гены могут предрасположить их носителей к формированию определенной социокультурной среды, которая, передаваясь от

поколения к поколению, может, в свою очередь, приоритизировать определенные варианты генов в контексте данной культуры. В дополнение к этой модели разрабатывается модель взаимодействия генов и культуры в ходе индивидуального присвоения культурного опыта [32], предполагающая, что подверженность человека влиянию культуры, к которой он принадлежит, и, соответственно, степень усвоения типичных психологических характеристик и способов поведения в данной культуре также обусловлены генетически.

Параллельно с оформлением целей и методов происходит институционализация новой области исследований. Открываются новые научно-исследовательские лаборатории, с 2013 г. ежегодно проходят конференции Международной ассоциации культурной нейронауки. С этого же года издательство «Шпрингер» выпускает научный журнал *Culture and Brain* («Культура и мозг»), публикующий статьи о культурных особенностях выполнения разных классов когнитивных задач, а также функционирования мозга в ходе их выполнения, о связи между формами определенных генов и усвоением культуры, и т.п. Буквально за последние несколько лет в разных изданиях вышел целый ряд обзорных статей, подводящих первые итоги исследований в данной области и освещающих как работы отдельно взятых исследовательских групп, так и определенные подходы и исследовательские направления [например: 9; 26; 32; 60; 67 и др.].

Интересно, что исследования взаимосвязи культуры, познания и мозга постепенно выходят за пределы «когнитивного шестиугольника» — объединения наук, сформировавшегося по итогам «когнитивной революции» 1950-х гг. и включающего экспериментальную психологию, нейронауку, лингвистику, философию сознания, компьютерные науки и культурную антропологию [48]. Например, в последние годы разработки в области культурной нейронауки распространились в такие области знания, как палеонтология и археология [41]. В частности, Л. Малафури заявил о новой исследовательской области — «нейроархеологии» [42], в которой человеческий мозг рассматривается как «био-артефакт», обусловленный историей человечества и опосредованный материальной культурой (по сути, это направление наследует идеи Л.С. Выготского относительно *встраивания* орудий в психику, хотя его труды в работах по нейроархеологии не цитируются). Отталкиваясь от принципов «воплощенного познания» в изучении происхождения человека, т.е. обусловленности познавательных процессов особенностями окружающей среды и строения тела организма [см., например: 68]), Л. Малафури предлагает рассматривать эволюцию человека и человеческой культуры в контексте «расширенного Я», включая в него культурные предметы, опосредствующие взаимодействие человека с действительностью, и в свете этих положений анализирует эволюцию обнаруживаемых археологами захоронений и особенности разнообразных культурных артефактов.

В свете всего вышесказанного настоящий обзор преследует несколько целей. Во-первых, в самом общем виде осветить текущее состояние дел в «культурной нейронауке»: обзор будет вынужденно поверхностным, поскольку количество исследований возрастает в геометрической прогрессии. Во-вторых, соотнести разработки в области «культурной нейронауки» с положениями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [1] и его последователей, а также современного культурно-деятельностного подхода в психологии [3].

Нам представляется, что складывающееся направление может быть рассмотрено как попытка с использованием новейших нейробиологических и генетических методов ответить на старый вопрос, поставленный Л.С. Выготским в первой трети XX в., а именно на вопрос о том, как в ходе развития человечества и индивидуального развития человека переплетаются две линии развития — натуральная (биологическая) и культурная. Согласно предположению Выготского, суть психического развития человека состоит в том, что его психические процессы, точно так же как процессы практической деятельности, становятся *опосредствованными*, причем в качестве средств, которыми они вооружаются, выступают различные знаковые системы, и прежде всего язык. Поэтому, если натуральная линия развития ребенка в большей степени обусловлена органическими факторами (созреванием мозга), то культурная, связанная с вхождением ребенка в социум и с его взаимодействием со взрослыми — овладением системами знаков, которые становятся сначала внешними, а затем внутренними средствами психической деятельности человека. Кроме того, в ходе культурного развития психические функции выстраиваются в систему, причем вновь формирующиеся связи между восприятием, вниманием, памятью и мышлением также оказываются следствием овладения системой знаковых средств, прежде всего речью. И хотя Выготский сам осторожно относился к различению «натуральных» и «высших» функций [см.: 2], механизм выстраивания культурно обусловленных когнитивных процессов взрослого человека на основе генетических предпосылок (задачу изучения которых с использованием близнецового метода ставил в свое время в контексте развития культурно-исторической теории А.Р. Лурия [см.: 6]) и биологических закономерностей развития мозга продолжает вызывать интерес исследователей. В последние годы вопрос ставится преимущественно в следующем ракурсе: насколько мозг в принципе может быть рассмотрен как «натуральная» (биологическая) система? Современные авторы склоняются к представлению о его *биосоциальной природе* [например: 26; 42], что перекликается с идеей динамической локализации высших психических функций, сформулированной в работах А.Р. Лурия в развитие идей Л.С. Выготского о социальной природе высших психических функций и их системной организации как прямого следствия всего процесса развития [5; 36]. А если от-

талкиваться от представления о том, что уже на этапе пренатального развития ребенок развивается в определенной социокультурной среде [56], то разумно предположить, что все это время мозг формируется под ее влиянием. Так или иначе, современная «культурная нейронаука» принципиально снимает противопоставление между природой и культурой, между развитием и обучением, выбирая в качестве предмета исследования именно их взаимосвязь и переплетение и настаивая на том, что *структуры и процессы в мозге* не просто могут испытывать влияние культуры, но *выстраиваются, организуются под влиянием культурного контекста* [26].

Обучение и пластичность мозга

Лежащая в основе культурного развития пластичность мозга любого живого существа, или способность к адаптивному изменению структуры и функций его отделов — факт давно установленный и сомнению не подлежащий. Нейропластичность показана для целого ряда феноменов, связанных с познанием и приобретением нового опыта, начиная с многочисленных исследований нейрогенеза в мозге птиц в ходе освоения видового пения и в гиппокампе млекопитающих при формировании следов памяти [см. обзор: 23], и заканчивая усвоением языка человеком после ранних локальных поражений головного мозга и разнообразными проявлениями пластичности, связанными с восстановлением речи после локальных поражений во взрослом возрасте [11]. Однако в «культурной нейронауке» интерес исследователей направлен прежде всего на изучение форм пластичности, связанных с усвоением различных форм культурного и, в частности, профессионального опыта. При этом допускается, что наблюдаемые различия могут выражаться как в *структурной реорганизации* мозга, так и в *функциональных изменениях*, которые, в свою очередь, могут либо представлять собой вовлечение различных мозговых структур или зон коры в решение того или иного класса задач, либо отражать различный вклад одних и тех же структур в решение задачи, также определяемый культурой [25].

Формы пластичности, связанные с приобретением опыта использования внешних средств деятельности, наблюдаются по меньшей мере у приматов. Пластичность мозга на уровне рецептивных полей отдельных нервных клеток, связанная с использованием орудий, продемонстрирована в нейрофизиологических исследованиях орудийного поведения обезьян [45]. Нейроны межтеменной коры, избирательно активирующиеся в ответ на зрительно воспринимаемую собственную лапу обезьяны, сразу после использования орудия (палки для придвигания пищи, применению которой обезьяну обучали в течение двух недель) «включают» в свое рецептивное поле не только лапу, но и орудие, а рецептивное поле нейронов, в которое входила только часть тела животного, доступная в его поле зрения, расширяется так, что в

него попадает и орудие. Интересно, что подобные результаты были получены не только в случае непосредственного наблюдения обезьяны за собственной лапой, но и в случае, когда изображение лапы, приманки и орудия проецировалось для животного на монитор и действия выполнялись с использованием виртуальной обратной связи. Несмотря на отсутствие аналогичных данных в отношении человека, исследования частных случаев больных с односторонним пространственным игнорированием позволяют предположить, что у человека подобного рода механизмы, меняющие репрезентацию ближайшего пространства в связи с использованием орудия, не требуют специального обучения и наблюдаются по факту применения орудия [45].

Как подчеркивал Л.С. Выготский, для человека в качестве орудий его психической деятельности выступают знаковые системы (прежде всего язык) и другие средства решения познавательных задач, становящиеся внутренними в ходе интериоризации [1]. Поэтому особая группа культурных практик, находящихся в фокусе современных исследований — это изучение влияния школьного и профессионального обучения на системы мозга. Такая возможность появляется в том числе благодаря кросскультурным различиям в школьном обучении и в профессиональной подготовке. Интересно, что подобного рода исследования разворачиваются на протяжении уже нескольких десятилетий, а следовательно, не были напрямую вызваны «неофренологическим бумом» на волне появления фМРТ [65], хотя и были подхвачены и продолжены с использованием новых методов регистрации активности мозга.

Интересные данные были получены японскими учеными в 1980-х гг. с использованием нейропсихологических тестов. В качестве модели культурного средства был избран счетный инструмент, лежащий в основе обучения в начальной школе в Японии — соробан, представляющий собой разновидность абачка. При его использовании счет опирается не на речь, как в случае традиционного европейского обучения, а на зрительно-пространственные функции. Поэтому исследователи выдвинули предположение, что интериоризация внешних операций счета приведет к правополушарной латерализации счета, в отличие от левополушарной латерализации у европейцев. Для проверки этого предположения был использован теппинг-тест: отстукивание ритма пальцами правой и левой руки в ходе устного счета одновременно с прослушиванием новостей [29]. В то время как у контрольной группы испытуемых была более выражена правосторонняя интерференция (что говорит о вовлечении левого полушария в решение задачи), у испытуемых, обучавшихся с помощью соробана, была больше выражена левосторонняя интерференция (что говорит о вовлечении правого полушария). Результаты явно указывали на то, что обучение использованию культурного средства оказывает определяющее влияние на формирование соответствующих мозговых систем, однако когда в арсенале ког-

нитивистов появилась фМРТ, выводы были перепроверены. В новом исследовании сравнивалась активация мозга взрослых испытуемых, успешно владеющих счетом с использованием соробана и не обучавшихся его применению, при решении задач трех типов: арифметической, зрительно-пространственной и вербальной [27]. Было обнаружено, что у тех, кто не обучался счету на соробане, активация мозга при решении арифметической задачи сходна с его активацией при решении вербальной задачи, в то время как у тех, кто овладел счетом с использованием соробана, активация мозга при решении арифметических задач сходна с его активацией при решении зрительно-пространственных задач (в частности, в решении задач вовлекается верхняя теменная и премоторная кора правого полушария). Современные исследования с использованием фМРТ показали, что даже использование разных методов обучения математике в школах одного и того же государства приводит к формированию разных функциональных систем, позволяющих людям решать задачи с равной эффективностью, но предположительно с разной степенью прилагаемых умственных усилий [10].

Однако не только обучение использованию культурно-специфических средств познавательной деятельности, но и обыкновенное обучение грамоте может определить вовлечение тех или иных зон мозга в обработку информации. Уникальное исследование было проведено в сельской Португалии [13], где, благодаря традиции оставлять старшую дочь при доме помогать по хозяйству, а следующую за ней дочь отправлять в школу, в качестве испытуемых удалось привлечь грамотных и неграмотных взрослых женщин с полностью совпадающей социокультурной средой. Исследование проводилось с использованием метода позитронно-эмиссионной томографии. Испытуемых просили повторять вслух слова и псевдослова (бессмысленные наборы букв, похожие на слова родного языка). И если при повторении слов различий в активации мозга не обнаружилось, то при повторении псевдослов в мозге только грамотных испытуемых активировался целый ряд зон, связанных с фонологическим анализом стимулов, в то время как в мозге неграмотных испытуемых активация этих зон не наблюдалась (а сама задача оказалась для неграмотных испытуемых сложнее и, судя по характеру ошибок, решалась посредством имитации звучания псевдослов на основе знакомых слов). Подчеркнем, что выявленные в данном цикле исследований изменения в работе мозга, связанные с овладением грамотностью в ходе школьного обучения, крайне специфичны, что несколько противоречит представлениям исследователей 1960-х гг. (начиная от А.Р. Лурия и заканчивая Дж. Брунером) о том, что школьное обучение затрагивает познавательную сферу в целом, т. е. изменения носят общеинтеллектуальный характер. В современной нейронауке подобного рода данные пока не получены, и вопрос о том, как преломляющаяся через призму того или иного языка культура влияет на формирование

функциональных систем в мозге, в современной «культурной нейронауке» остается открытым [см.: 9]. То же самое касается исследований влияния систем письменности, где накапливаются интересные, но противоречивые данные [60].

Пожалуй, одной из наиболее громких серий исследований 2000-х гг. стали работы под руководством Э. Магауайр, посвященные изучению особенностей мозга лондонских таксистов. Это особая профессиональная группа, проходящая длительную подготовку и сдающая сложный экзамен по навигации в Лондоне для получения лицензии. Исследование выделяется среди прочих тем, что в нем был использован метод не функциональной, а структурной томографии, демонстрирующий не перестройку функциональных систем мозга под влиянием профессионального опыта, а изменение морфологии мозга, обусловленное приобретением этого опыта. В первой из работ серии, проведенной уже полтора десятилетия назад, было показано, что лондонские таксисты отличаются от выборки испытуемых того же возраста и пола увеличением объема серого вещества в задних отделах гиппокампа за счет его передних отделов [38]. Исследователи последовательно отвергли гипотезы о том, что это изменение может быть связано с более высоким уровнем развития зрительно-пространственных функций, которое могло повлиять на профессиональный отбор [39], а также с опытом управления автотранспортом [40]. Обнаружилось, что по структуре гиппокампа таксисты отличаются от аналогичной выборки водителей автобуса, которые, в свою очередь, не отличаются от контрольной выборки. Более того, в том же сравнительном исследовании было установлено, что, несмотря на увеличение задних отделов гиппокампа, по данным нейрорепсихологического обследования, зрительно-пространственные функции у профессиональных таксистов ослаблены по сравнению с контрольной выборкой (что выражается в ухудшении усвоения новой зрительно-пространственной информации). Наконец, относительно недавно опубликованное лонгитюдное исследование, в котором контрольная выборка сравнивалась с водителями, проходившими четырехлетнюю подготовку к экзамену на водителя такси, обнаружило, что у тех, кто сдал экзамен, есть характерные изменения гиппокампа, а у тех, кто не сдал, — нет, как и у контрольной группы, не проходившей обучения [69]. Авторы делают вывод, что структурные изменения мозга прямо обусловлены «биологически релевантным поведением с участием высших когнитивных функций, таких как пространственная память» [69, с. 2109].

Приобретение профессионального опыта так или иначе требует участия памяти, в формировании следов которой ключевую роль играет гиппокамп. Однако на примере задач зрительного поиска было показано, что профессиональный опыт может перестраивать и работу зрительного внимания. Механизмы зрительного поиска, обеспечивающие его эффективность, частично опираются на особенности функци-

онирования первичной зрительной коры головного мозга, отдельно обрабатывающей информацию о разных физических признаках зрительных объектов (таких как цвет, наклон линий, их кривизна и т.п. — [см.: 7], а частично формируются в ходе автоматизации решения зрительных задач [61]. Как стимул, отличающийся от остальных по одному физическому признаку (например, человек в красном костюме среди множества людей в сером), может субъективно «выскакивать» и благодаря этому быстро обнаруживаться независимо от количества отвлекающих стимулов, так и стимулы одной категории в результате обучения могут начать «выскакивать» среди стимулов другой категории (например, повышение эффективности поиска наблюдается для букв среди множества цифр и для цифр среди множества букв, поскольку в ходе всего прижизненного обучения буквы и цифры обычно встречаются в отдельных, независимых контекстах и опознаются с участием специализированных зон мозга [58]). Но и эта специализация может исподволь меняться под влиянием культурно-специфического профессионального опыта. Исследование, проведенное на выборке канадских почтальонов, занимающихся сортировкой почты на основе индекса, показало, что у них подобных эффектов не наблюдается, поскольку канадские почтовые индексы представляют собой наборы символов, включающие как буквы, так и цифры [57].

Недавно были получены новые данные с использованием структурной МРТ, аналогичные результатам исследований Э. Магауйр и указывающие на изменение объема серого вещества в специализированных зонах коры головного мозга человека в ходе перцептивного научения (интенсивного обучения решению задачи зрительного поиска объекта, отличающегося от остальных сочетанием зрительных признаков) [20]. Сходные данные относительно изменения объема серого вещества в теменно-затылочной коре в ходе выработки навыков, требующих зрительно-моторной координации, получены в лонгитюдном исследовании начинающих игроков в гольф, причем в данном исследовании зарегистрированное изменение оказалось прямо связано с интенсивностью обучения [12].

Наконец, связанные с особенностями социализации структурные изменения, затрагивающие не только определенные структуры или зоны головного мозга, но и мозг в целом, описаны в рамках долгосрочного проекта Ч. Нельсона, проводимого в Румынии. В исследованиях, проведенных в ходе проекта, сравнивались три группы румынских детей в возрасте до 4,5 лет: с рождения живущих с родителями, живущих в детских домах, где социокультурная среда предельно обеднена, и усыновленных благодаря усилиям организаторов проекта [50]. Результаты исследования полностью соответствовали другим исследованиям «госпитализма» [см.: 4, с. 18]: дети, живущие в детских домах, по своим познавательным возможностям (которые оценивались с использованием стандартизированной батареи для младенцев и вари-

анта теста Векслера для дошкольников) оказались намного слабее детей, живущих с родителями. При этом у усыновленных детей уровень познавательного развития оказался связан с возрастом усыновления: чем раньше ребенок был взят из детского дома, тем лучше он выполнял тесты (группы детей, усыновленных в возрасте до двух лет, значительно отличались от групп детей с более поздним возрастом усыновления). Последующее исследование с использованием структурной МРТ [62] показало, что различия в когнитивной сфере сопровождаются различиями в структуре мозга: у детей, либо находящихся в детских домах, либо находившихся там до момента усыновления, значительно меньше объем серого вещества головного мозга (нейронов, задействованных, в частности, в обеспечении протекания познавательных процессов), но при этом у усыновленных детей объем белого вещества (нервных волокон, обеспечивающих связь между мозговыми структурами) не отличается от его объема у детей, постоянно проживавших в семьях, в то время как у детей из детских домов он значительно меньше. Авторы делают вывод о том, что компенсация в когнитивном развитии детей, которые провели первые годы жизни в условиях депривации, не обеспечивавших возможности для роста серого вещества, но затем были взяты в приемные семьи, возможна преимущественно за счет развития проводящих путей в головном мозге.

Все эти исследования, демонстрирующие как структурные, так и функциональные перестройки в коре головного мозга человека в ходе школьного и профессионального обучения, подкрепляют представление о том, что пластичность мозга является одним из необходимых условий усвоения культурного опыта, не будучи при этом достаточным его условием. При обсуждении подобных данных необходимо постоянно иметь в виду, что наблюдаемая корреляция, как в случае структурных, так и в случае функциональных изменений, сопутствующих вхождению в культуру и обучение, не может непосредственно рассматриваться как причинно-следственная связь. Иными словами, редукция принятых в культуре или требуемых профессией форм поведения к активности мозга приведет к тому, что понятие культуры в принципе может быть исключено из анализа развития человека, что противоречит идее коэволюции мозга и культуры.

Исследования стилевых особенностей познания и их мозговых и генетических коррелятов в западной и восточной культурах

Одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений исследований в рамках «культурной нейронауки» складывается в контексте социально-психологических представлений о природе групповой социализации. Базовым для данного направления является различие «коллективистских» (*interdependent*) и «индивидуалистских» (*independent*)

культур, которые изучаются на примере восточной (китайской, японской, корейской) и западной (преимущественно североамериканской) культур. Это доминирующее ныне в «культурной нейронауке» различие восходит к работам Х. Маркус и Ш. Китаямы 1990-х гг. [43]. «Коллективистские» культуры предполагают наличие более тесных сетей социальных связей, в которые включен человек, и наличие большего числа взаимобязанностей между их членами. Подразумевается, что познание представителей таких культур носит более целостный характер и предполагает учет максимального количества доступной информации. В «индивидуалистских» культурах подчеркивается ценность активности и достижений человека, а обработка информации у представителей этих культур носит более сфокусированный, аналитический характер. В 2000-х гг. на основе целого ряда исследований оформилась «гипотеза о социальной ориентации» [67], согласно которой именно заложенные в культуре коллективизм либо индивидуализм, а не генетические и языковые различия, являются основным источником различий в особенностях восприятия, внимания, памяти и мышления, а также мотивационно-эмоциональных процессов между представителями западной и восточной культур. В рамках данного направления накоплено огромное количество интереснейших данных, однако в силу целого ряда методологических причин, на которых мы остановимся далее, относиться к ним следует с осторожностью.

Обычно для диагностики принадлежности человека к культуре, а также степени его типичности для той или иной культуры используются опросники, суть которых сводится к измерению различий в том, насколько человек представляет себя либо, прежде всего, как отдельно взятого индивида, либо как члена разнообразных социальных групп (семьи, клана, народности и т.п.). При этом на показатели опросников и одновременно на эффективность выполнения самых разнообразных, в том числе когнитивных, заданий могут повлиять ситуативные факторы: например, просмотр видеосюжетов или участие в реальных или модельных ситуациях межличностного взаимодействия, в которых подчеркиваются ценности культуры испытуемого, такие как личные достижения [14], лидерство [49] или, напротив, принадлежность к семье или клану. Однако, согласно данным указанных исследований, подобного рода преднастройка (прайминг) оказывает влияние только на представителей той культуры, ценности которой затрагивает, но не другой культуры. Интересные результаты дают исследования с использованием прайминга на бикультуральных испытуемых (например азиатов, ассимилированных в американскую культуру), у которых преднастройка, задающая отношение себя к той или иной культуре, приводит к различиям как в поведенческих, так и в нейрофизиологических показателях, связанных с выполнением разных классов задач [см. обсуждение: 26], в частности, к различиям в активации специализированных

отделов коры головного мозга в ходе выполнения одних и тех же заданий [28].

В то же время, в цикле работ Д. Ойзерман с коллегами обнаружено, что посредством прайминга можно «настроить» когнитивные и эмоциональные процессы представителя культуры одного типа в соответствии с особенностями культуры другого типа [55]. В подобных исследованиях прайминг осуществляется посредством обращения к репрезентации в памяти испытуемого категорий «я» (предположительно соответствующей индивидуалистской культуре) и «мы» (предположительно соответствующей коллективистской культуре). Испытуемым обычно даются задания, по структуре напоминающие школьные задания по родному языку: например, обвести в предьявленном фрагменте текста все местоимения первого лица единственного числа («я», «мне» и т.п.) или первого лица множественного числа («мы», «нам» и т.п.), после чего диагностируются особенности познания и поведения, характерные для представителей двух типов культур. Авторы обозначают подобное воздействие как «прайминг культурного синдрома», поскольку наблюдаемые изменения характерным образом «настраивают» восприятие, внимание, категоризацию и личностную сферу вне зависимости от культуры и национальности испытуемого [55], и при этом результаты сходны с теми, которые наблюдаются в кросс-культурных исследованиях [например: 33]. Таким образом, получается, что благодаря процедурам преднастройки у испытуемых активизируется разный поведенческий репертуар. Но в связи с этим возникает вопрос: а происходят ли при вхождении в культуру того или иного типа структурные и функциональные перестройки в головном мозге, подобные тем, которые описаны для школьного и профессионального обучения, если праймингом потенциально можно запустить любой тип поведения у представителя любой культуры, не только у бикультуральных испытуемых? Можно ли утверждать, что мозговой субстрат подобного поведения формируется, а не просто приоритизируется культурой? В связи с этими вопросами данные, получаемые в нейрофизиологических исследованиях представителей «индивидуалистских» и «коллективистских» культур, не могут не вызывать настороженности, особенно в связи с тем, что в последние годы ставится вопрос о самой возможности переноса психологических кросскультурных исследований в нейрофизиологическую плоскость [44]. Тем не менее, рассмотрим более подробно полученные в рамках этого направления исследований данные.

Поскольку основное различие между двумя типами культур относится к области ценностей, наиболее предсказуемы результаты нейрофизиологических исследований, в которых затрагивается мотивационно-потребностная сфера участников экспериментов. Например, различия между «индивидуалистскими» и «коллективистскими» культурами были обнаружены в активности мозга, отражающей реакцию испытуемого на ошибку в ходе выполнения перцептивных задач [35]. Представители североамериканской

и восточноазиатской культур выполняли одну из традиционных задач на зрительное внимание — так называемую «фланговую задачу» [22], в которой необходимо как можно быстрее дать ответ на центральный зрительный стимул, игнорируя стимулы, расположенные по бокам от него и требующие интерферирующего ответа. Задача выполнялась испытуемыми в двух условиях: в случае правильных ответов они зарабатывали баллы, которые затем могли потратить либо на подарок для себя, либо на подарок для друга. С использованием регистрации вызванных потенциалов головного мозга было обнаружено, что компонент вызванного потенциала, представляющий собой реакцию на ошибку (*ERN, error-related negativity*), у представителей «индивидуалистской» североамериканской культуры выше в условии, когда баллы зарабатываются для себя. У представителей «коллективистской» восточноазиатской культуры, которые вписывают себя в социум наряду с другими, анализируемый компонент в двух данных условиях не различается, что указывает на представление о себе прежде всего как об одном из членов группы, рядоположенным с прочими ее членами.

Таким образом, особенности контроля за протеканием собственных познавательных процессов в разных типах культур могут различаться. Но насколько принадлежность к западной либо к восточной культуре влияет непосредственно на протекание познавательных процессов и на обеспечивающие их функциональные системы головного мозга? В психологических исследованиях Р. Нисбетта с коллегами (2000-е гг.) было показано, что представители «коллективистских» и «индивидуалистских» культур обладают различающимися особенностями познавательных процессов, выражающимися соответственно в холистическом (контекстно-зависимом) либо, напротив, аналитическом характере восприятия и внимания [52], мышления и категоризации [53], а также памяти [47]. Например, одна из стандартных методик для изучения кросскультурных особенностей восприятия [33] состоит в том, что испытуемых просят оценить или воспроизвести длину линии, предъявляемой в рамке, и при этом требуется оценка либо абсолютной длины линии, что лучше дается представителям западной культуры, либо ее длины относительно рамки, с чем лучше справляются представители восточной культуры (хотя наиболее масштабная попытка воспроизвести этот результат при сравнении китайской и американской выборок к успеху не привела [см.: 70]). В других методиках сопоставляются степень внимания испытуемых к зрительно предъявляемым объектам и фону, на котором они появлялись, влияние контекста на восприятие целевого объекта, эффективность припоминания объектов и соответствующего им фона, а также основания категоризации объектов. При этом доминирующая трактовка кросскультурных различий, выражающихся в аналитическом либо холистическом характере познавательных процессов, состоит в том, что ведущую роль здесь играют социальные

факторы. Так, представители восточноазиатской культуры принимают во внимание все перцептивное поле и многочисленные связи и отношения между объектами, категоризируя их на основе сходства и функциональной принадлежности, прежде всего в силу того, что включены в сложные сети социальных связей с предписанными ролями и при совершении любого рода действий должны максимально учитывать общий контекст. Представители западной культуры не настолько ограничены в социальном плане и совершают необходимые действия, ориентируясь прежде всего на свою цель, которая одновременно оказывается фокусом их внимания [51; 67].

Когда в изучении познавательных процессов начали применяться методы регистрации активности мозга, выяснилось, что указанным особенностям познания соответствуют культурно-специфические особенности работы мозга. В исследовании культурной специфики мозгового субстрата зрительного восприятия с использованием фМРТ [25] были выявлены нисходящие влияния на ранние этапы переработки информации о зрительном объекте со стороны культурного опыта субъекта. В исследовании сопоставлялась активация мозга представителей североамериканской и восточно-азиатской культур при разглядывании трех типов изображений: изображения объекта, изображения фоновой зрительной сцены без какого-либо бросающегося в глаза объекта и изображения явно выделяющегося объекта в контексте зрительной сцены. Обнаружилось, что у североамериканцев значимо сильнее активируются затылочно-височные отделы коры, вовлеченные в обработку информации об объектах, в то время как у азиатов — парагиппокампальная извилина, задействованная в кодировании информации о фоне, на котором предьявляются изображения. Иными словами, согласно результатам этого исследования, культура определяет, как мозг будет обрабатывать зрительную информацию об одном и том же изображении. В последующих работах целого ряда исследователей были получены подтверждения тому, что в ходе зрительного восприятия в вентральном зрительном пути головного мозга представителей западных культур выше активность зон, связанных с обработкой информации об объектах, в то время как в мозге представителей восточных культур больше активируются зоны, задействованные в обработке информации о контексте, в котором эти объекты предьявлены [см. обзор: 24].

Эти результаты согласуются с экспериментальными психологическими данными о том, что в задаче на поиск изменений в методике «слепоты к изменению» представители американской культуры лучше находят изменения в центральном объекте, в то время как представители восточноазиатской культуры более чувствительны к изменениям в фоновой сцене [46]. Исследователи усматривают здесь также параллель с особенностями изображения объектов и фоновых сцен в западноевропейском и восточном изобразительном искусстве [51].

На основе рассмотренных данных можно предположить, что контролируемые процессы в познании будут определяться не только мотивацией представителей разных культур [35], но и особенностями стимульного материала и решаемых задач. Действительно, согласно результатам еще одного исследования с использованием фМРТ [30], сама сообразность выполняемой задачи культурным особенностям восприятия определяет, насколько будут вовлекаться в выполнение этой задачи зоны мозга, связанные с управлением вниманием человека. В работе Т. Хеддена с коллегами испытуемые — американцы и восточноазиаты выполняли стандартные задачи: оценивалась абсолютная длина линий, заключенных в рамку, и их относительная длина в сравнении с рамкой. Обнаружилось, что активация зон мозга, традиционно связываемых с управлением вниманием (лобная и теменно-височная кора), для каждой из групп испытуемых была выше в задаче, более трудной для представителя той или иной группы в свете предпочтения целостного восприятия, вовлекающего контекст (восточно-азиатская выборка), либо аналитического восприятия, изолирующего фигуру на фоне (североамериканская выборка). Более того, у обеих групп испытуемых наблюдалась корреляция данных фМРТ и опросника, измерявшего, насколько испытуемый является типичным представителем своей культуры, а у азиатов разница в степени активации при решении двух классов задач коррелировала с временем, прошедшим с момента вхождения в американскую культуру.

За последние годы накоплены данные о том, что сама по себе типичность индивида как представителя культуры может быть генетически обусловлена. В частности, на больших выборках, включивших представителей разных народностей, получены данные о том, что между представителями «коллективистских» и «индивидуалистских» культур имеются различия в аллелях генов, связанных с работой медиаторных систем мозга — например, гена транспортера серотонина [17] и гена рецептора окситоцина [37]. Однако недавно было проведено принципиально иное исследование гена рецептора дофамина (DRD4) у представителей североамериканской и восточноазиатской культур [34], в котором была затронута проблема генетического опосредования усвоения любой культуры. В этом исследовании социальная ориентация участников оценивалась с использованием целого ряда методов, и хотя в целом представители западной культуры продемонстрировали больший «индивидуализм», а представители восточной — больший «коллективизм», по результатам генетического анализа обнаружилось, что внутригрупповые различия коррелируют с двумя аллелями DRD4, способствующими повышению выработки дофамина. А именно, наличие в генотипе одной из двух аллелей коррелировало с тем, что человек, по данным опросников, лучше воспроизводит особенности своей культуры и оказывается более типичным ее представителем.

В недавней работе международной группы исследователей было показано, что различия, характерные для двух типов культур, могут наблюдаться и в пределах одной страны: на выборке, включившей свыше тысячи человек, были обнаружены выраженные психологические различия между представителями регионов Китая, где выращивают рис, и регионов, где выращивают пшеницу [63]. Если рисоводство оказалось связано с характерными для «коллективистских» культур особенностями психики, ранее выявленными в исследованиях Р. Нисбетта с коллегами (холистическое восприятие, обобщение по функциональному признаку и т.д.), то выращивание пшеницы — с особенностями «индивидуалистских» культур (аналитическое восприятие, обобщение по понятийному признаку и т.д.). Из этого исследования, вынесенного на обложку журнала «Сайенс» и продолженного в соседних регионах вдоль «рисово-пшеничной границы», авторы делают вывод, что тип сельского хозяйства оказывает влияние на особенности психических процессов представителей одной и той же культуры (хотя эти данные противоречат собранным ранее в тех же районах Китая данным, согласно которым показатели индивидуализма—коллективизма прямо связаны с климатом: чем мягче климат, тем ниже коллективизм, в то время как рисоводство распространено как раз в регионах с более мягким климатом [66]). Ранее были обнаружены аналогичные различия среди жителей Турции, из поколения в поколение занимающих разные экологические ниши и практикующих разные виды сельского хозяйства: земледелие (выращивание чая), рыболовство и скотоводство [64]. Исследования показали, что для скотоводов характерно более аналитическое познание, а для рыболовов и земледельцев — более холистическое. Различия просматриваются и внутри других культур, как азиатских (между южными и центральными японскими островами), так и европейских (между севером и югом Италии) [см. обзор: 67].

Такие «рисовые теории культуры» [63], хотя и не лишены интереса, представляют собой очевидный пример редукции — сведения всех культурных особенностей психики (и, соответственно, функционирования мозга) к единственному фактору, обусловленному характером и историей ведения сельского хозяйства в той или иной географической области. И хотя исследователи, работающие в области «культурной нейронауки», подчеркивают принципиальный антиредукционизм своего подхода [26], в данном случае имеет место особый «культурный редукционизм».

Выводы

Таким образом, в современных исследованиях, относящихся к области «культурной нейронауки», условно можно выделить две линии поисков. Первая представляет собой изучение системообразования в головном мозге человека под влиянием культуры

(школьного обучения, профессионализации и т.п.). Вторая затрагивает вопрос о стилевых особенностях познания в разных типах культур, различающихся по характеру отношений между индивидом и группой («индивидуалистские» и «коллективистские» культуры), а также об их эволюционных основаниях, нейрофизиологических коррелятах и предположительных генетических основах.

Нам представляется, что результаты первой линии исследований хорошо согласуются с основными положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского и разработанной на ее основе теории динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурия. Результаты второй (индивидуализм—коллективизм), в принципе, могут быть с ней согласованы [см. обсуждение: 56] — например, в том плане, что система ВПФ складывается в обществе и испытывает влияние принятого способа ведения хозяйства и основанных на нем особенностей взаимодействия между людьми. Вместе с тем, эти исследования основаны на идее дискретности культур и на их бинарном разделении на «восточные» и «западные», что необходимо для выделения соответствующих групп для сравнения, однако, несомненно, является упрощением [44]. Кроме того, отметим, что результаты исследований данного направления не всегда воспроизводимы [например: 66; 70] и поэтому требуют особенно осторожного обсуждения.

Финансирование

Работа М.В. Фаликман поддержана РФФИ, проект № 12-06-00268-а.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Завершнева Е.Ю.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива (часть 2) // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 120–136.
3. *Коул М.* Культурно-историческая психология. Наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997. 432 с.
4. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
5. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. 431 с.
6. *Лурия А.Р.* Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 184 с.
7. *Трейсман Э.* Объекты и их свойства в зрительном восприятии человека // В мире науки. 1987. №1. С. 68–78.
8. *Фаликман М.В.* Когнитивная наука в XXI веке: организм, социум, культура [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. №3. С. 31–37. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/3/2012n3a2/2012n3a2.1.pdf> (дата обращения: 28.07.2014)
9. *Ames D.L., Fiske S.T.* Cultural Neuroscience // Asian Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 13(2). P. 72–82.

Еще одна особенность исследований в рамках современной «культурной нейронауки» заключается в том, что культура, по сути, трактуется как статичная среда, и вхождение в нее человека ведет к формированию у него вполне определенных особенностей познания и психики в целом и соответствующих им функциональных систем в головном мозге. Л.С. Выготский в свое время предостерегал против рассмотрения биологического и культурного факторов как статических сил; напротив, он настаивал на анализе их взаимной динамики, на изучении того, как эти факторы действуют в одно и то же время, переплетаясь и оказывая влияние друг на друга. И если рассматривать культуру как процесс, исходя из того, что она сама постоянно развивается и меняется, исследование динамики взаимодействия мозга и культуры становится особенно важным с методологической точки зрения, и именно культурно-исторический подход может оказаться здесь наиболее продуктивным.

В заключение отметим, что бурное развитие данной области можно только приветствовать, но очень важно, чтобы она не стала еще одной «бездушной наукой о мозге» [19], детально анализирующей «культурно-специфические» процессы в нервной системе и экспрессию генов, но не отвечающей на свой главный вопрос — о том, как психика человека формируется в контексте культуры, к которой он принадлежит.

10. *Ansari D.* Effects of Development and Enculturation on Number Representation in the Brain // Nature Reviews Neuroscience. 2008. Vol. 9. P. 278–291.
11. *Bates E.* Modularity, domain specificity and the development of language. In D.C. Gajdusek, G.M. McKhann, C.L. Bolis (Eds.) Evolution and neurology of language. Discussions in Neuroscience. 1994. Vol. 10(1–2). P. 136–149.
12. *Bezzola L., Merillat S., Gaser C., Jaencke L.* Training-induced neural plasticity in golf novices // Journal of Neuroscience. 2011. Vol. 31(35). P. 12444–12448.
13. *Castro-Caldas A., Petersson K.M., Reis A., Stone-Elander S., Ingvar M.* The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain // Brain. 1998. Vol. 121. P. 1053–1063.
14. *Chentsova-Dutton Y.E., Tsai J.L.* Self-focused attention and emotional response: The role of culture // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 98. P. 507–519.
15. *Cheon B.K., Mrazek A.J., Pompattananangkul N., Blizinsky K.D., Chiao J.Y.* Constraints, Catalysts and Coevolution in Cultural Neuroscience: Reply to Commentaries // Psychological Inquiries. 2013. Vol. 24(1). P. 71–79.
16. *Chiao J.Y., Ambady N.* Cultural neuroscience: parsing universality and diversity across levels of analysis. In: Kitayama S., Cohen D. (Eds.) Handbook of Cultural Psychology. N. Y.: Guilford. 2007. P. 237–254.
17. *Chiao J.Y., Blizinsky K.D.* Culture-gene coevolution of individualism-collectivism and the serotonin transporter gene

- (5-HTTLPR) // Proceedings of the Royal Society. B. 2010. Vol. 277. P. 529–537.
18. Cole M. Culture and cognitive science // Outlines. Critical Social Studies. 2003. Vol. 5(3). P. 3–15.
19. Crawford M.B. The Limits of Neuro-Talk. In J.J. Giordano, B. Gordijn (Eds.) Scientific and Philosophical Perspectives in Neuroethics. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010. P. 355–369.
20. Ditye T., Kanai R., Bahrami B., Muggleton N.G., Rees G., Walsh V. Rapid changes in brain structure predict improvements induced by perceptual learning // Neuroimage. 2013. Vol. 81. P. 205–212.
21. Dominguez Duque J.F., Turner R., Lewis E.D., Egan G. Neuroanthropology: a humanistic science for the study of the culture-brain nexus. // Social Cognitive Affective Neuroscience. 2010. Vol. 5(2–3). P. 138–147.
22. Eriksen B.A., Eriksen C.W. Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task // Perception and Psychophysics. 1974. Vol. 16(1). P. 143–149.
23. Fuchs E., Fluegge G. Adult neuroplasticity: more than 40 years of research // Neural Plasticity. 2014. Vol. 2014. P. 1–10.
24. Goh J.O., Park D.C. Culture sculpts the perceptual brain // Progress in Brain Research. 2009. Vol. 178. P. 95–111.
25. Gutchess A.H., Welsh R.C., Boduroglu A., Park D.C. Cultural differences in neural function associated with object processing // Cognitive Affective Behavioral Neuroscience. 2006. Vol. 6(2). P. 102–109.
26. Han S., Northoff G., Vogeley K., Wexler B.E., Kitayama S., Varnum M.E.W. A cultural neuroscience approach to the biosocial nature of the human brain // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 335–359.
27. Hanakawa T., Honda M., Okada T., Fukuyama H., Shibasaki H. Neural correlates underlying mental calculation in abacus experts: a functional magnetic resonance imaging study // Neuroimage. 2003. Vol. 19(2 Pt 1). P. 296–307.
28. Harada T., Li Z., Chiao J.Y. Differential dorsal and ventral medial prefrontal representations of the implicit self modulated by individualism and collectivism: An fMRI study // Social Neuroscience. 2010. Vol. 5(3). P. 257–271.
29. Hatta T., Ikeda K. Hemispheric specialization of abacus experts in mental calculation: evidence from the results of time-sharing tasks // Neuropsychologia. 1988. Vol. 26(6). P. 877–893.
30. Hedden T., Ketay S., Aron A., Markus H.R., Gabrieli J.D. Cultural influences on neural substrates of attentional control // Psychological Science. 2008. Vol. 19. P. 12–17.
31. Henrich J., Heine S., Norenzayan A. The weirdest people in the world? // Behavioral and Brain Sciences, 2010. Vol. 33. P. 61–135.
32. Kim H.S., Sasaki J.Y. Cultural neuroscience: Biology of the mind in cultural context // Annual Review of Psychology, 2014. Vol. 64. P. 487–514.
33. Kitayama S., Duffy S., Kawamura T., Larsen J.T. Perceiving an object and its context in different cultures: a cultural look at new look // Psychological Science. 2003. Vol. 14(3). P. 201–206.
34. Kitayama S., King A., Yoon C., Tompson S., Huff S., Liberzon I. The Dopamine D4 Receptor Gene (DRD4) Moderates Cultural Difference in Independent Versus Interdependent Social Orientation // Psychological Science. 2014. Vol. 25(6). P. 1169–1177.
35. Kitayama S., Park J. Error-related brain activity reveals self-centric motivation: Culture matters // Journal of Experimental Psychology: General. 2014. Vol. 143(1). P. 62–70.
36. Kotik-Friedgut B., Ardila A. Cultural-historical theory and cultural neuropsychology today. In: A. Yasnitsky, R. van der Veer, M. Ferrari (Eds.) Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2014. P. 378–399.
37. Luo S., Han S. The association between an oxytocin receptor gene polymorphism and cultural orientations // Culture and Brain. 2014. Vol. 2(1). P. 89–107.
38. Maguire E.A., Gadian D.G., Johnsrude I.S., Good C.D., Ashburner J., Frackowiak R.S.J., Frith C.D. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers // Proceedings of the National Academy of Sciences USA. 2000. Vol. 97(8). P. 4398–4403.
39. Maguire E.A., Spiers H.J., Good C.D., Hartley T., Frackowiak R.S.J., Burgess N. Navigation expertise and the human hippocampus: A structural brain imaging analysis // Hippocampus. 2003. Vol. 13(2). P. 250–259.
40. Maguire E.A., Woollett K., Spiers H.J. London taxi drivers and bus drivers: A structural MRI and neuropsychological analysis // Hippocampus. 2006. Vol. 16(12). P. 1091–1101.
41. Malafouris L. Between brains, bodies and things: tectonoetic awareness and the extended self // Philosophical Transactions of the Royal Society B. 2008. Vol. 363. P. 1993–2002.
42. Malafouris L. Metaplasticity and the human becoming: principles of neuroarchaeology // Journal of Anthropological Sciences. 2010. Vol. 88. P. 49–72.
43. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. // Psychological Review. 1991. Vol. 98 (2). P. 224–253.
44. Martinez Mateo M., Cabanis M., Stenmanns J., Krach S. Essentializing the binary self: Individualism and collectivism in cultural neuroscience [Электронный ресурс] // Frontiers in Human Neuroscience. 2013. Vol. 7. Art. 289. URL: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2013.00289/full> (дата обращения: 07.08.2014).
45. Maraviki A., Irita A. Tools for the body (schema) // Trends in Cognitive Sciences. 2004. Vol. 8(2). P. 79–86.
46. Masuda T., Nisbett R.E. Culture and change blindness // Cognitive Science. 2006. Vol. 30(2). P. 381–399.
47. Millar P.R., Serbun S.J., Vadalia A., Gutchess A.H. Cross-cultural differences in memory specificity // Culture and Brain. 2013. Vol. 1(2–4). P. 138–157.
48. Miller G.A. The cognitive revolution: a historical perspective // Trends in Cognitive Sciences. 2003. Vol. 7(3). P. 141–144.
49. Miyamoto Y., Wilken B. Culturally contingent situated cognition: Influencing other people fosters analytic perception in the United States but not in Japan // Psychological Science. 2010. Vol. 21(11). P. 1616–1622.
50. Nelson C.A., Zeanah C.H., Fox N.A., Marshall P.J., Smyke A.T., Guthrie D. Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project // Science, 2007. Vol. 318. P. 1937–1940.
51. Nisbett R.E., Masuda T. Culture and point of view // Proceedings of the National Academy of Sciences USA. 2003. Vol. 100(19). P. 11163–11170.
52. Nisbett R.E., Miyamoto Y. The influence of culture: holistic versus analytic perception // Trends in Cognitive Sciences. 2005. Vol. 9(10). P. 467–473.
53. Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition // Psychological Review. 2001. Vol. 108(2). P. 291–310.
54. Northoff G. Humans, brains, and their environment: marriage between neuroscience and anthropology? // Neuron. 2010. Vol. 65(6). P. 748–751.

55. *Oyserman D., Lee S.W.S.* A situated cognition perspective on culture: Effects of priming cultural syndromes on cognition and motivation. In R. Sorrentino, S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition across Cultures*. San Diego, CA: Academic Press. 2008. P. 237–265.
56. *Packer M., Cole M.* Culture and cognitive development. In M.E. Bornstein, M.E. Lamb (Eds.) *Developmental science: An advanced textbook (7th ed.)*. N.Y., Psychology Press. In press.
57. *Polk T.A., Farah M.* Late experience alters vision // *Nature*. 1995. Vol. 376. P. 648–649.
58. *Polk T. A., Stallcup M., Aguirre G.K., Alsop D.C., D'Esposito M., Detre J.A., Farah M.J.* Neural specialization for letter recognition // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2002. Vol. 14. P. 145–159.
59. *Quartz S.R., Sejnowski T.J.* Liars, lovers, and heroes: What the new brain science reveals about how we become who we are. N.Y.: Morrow, 2002. 352 p.
60. *Rule N.O., Freeman J.B., Ambady N.* Culture in social neuroscience: A review // *Social Neuroscience*. 2013. Vol. 8(1). P. 3–10.
61. *Schneider W., Shiffrin R.M.* Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84(1). P. 1–66.
62. *Sheridan M.A., Fox N.A., Zeanah C.H., McLaughlin K.A., Nelson C.A.* Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood // *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*. 2012. Vol. 109. P. 12927–12932.
63. *Talhelm T., Zhang X., Oishi S., Shimin C., Duan D., Lan X., Kitayama S.* Large-scale psychological differences within china explained by rice versus wheat agriculture // *Science*. 2014. Vol. 344. P. 603–608.
64. *Uskul A.K., Kitayama S., Nisbett R.E.* Ecocultural basis of cognition: Farmers and fishermen are more holistic than herders // *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*. 2008. Vol. 105(25). P. 8552–8556.
65. *Uttal W.* The new phrenology: The limits of localizing cognitive processes in the brain. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. 275 p.
66. *Van de Vliert E., Yang H., Wang Y., Ren X.-P.* Climato-economic imprints on Chinese collectivism // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44 (4). P. 589–605.
67. *Varnum M.E.W., Grossmann I., Kitayama S., Nisbett R.E.* The Origin of Cultural Differences in Cognition: Evidence for the Social Orientation Hypothesis // *Current Directions in Psychological Science*. 2010. Vol. 19(1). P. 9–13.
68. *Wilson M.* Six views of embodied cognition // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2002. Vol. 9. P. 625–636.
69. *Woollett K., Maguire E.A.* Acquiring «the Knowledge» of London's layout drives structural brain changes // *Current Biology*. 2011. Vol. 21(24). P. 2109–2114.
70. *Zhou J., Gotch C., Zhou Y., Liu Z.* Perceiving an object in its context: is the context cultural or perceptual? [Электронный ресурс] // *Journal of Vision*. 2008. Vol. 8(12). Art. 2. URL: <http://www.journalofvision.org/content/8/12/2.long> (дата обращения: 07.08.2014).

"Cultural Revolution" in Cognitive Science: From Neuroplasticity to Genetic Mechanisms of Acculturation

M.V. Falikman*

Lomonosov Moscow State University; National Research University Higher School of Economics;
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
maria.falikman@gmail.com

M. Cole**

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

The review presents a new trend in cognitive studies of the last decade — "cultural neuroscience", a research area developing at the interface of experimental psychology, neuroscience, cultural anthropology and genetics. Theoretical approaches and empirical data obtained within two lines of research are discussed: on the one hand, the study of structural and functional plasticity of the human brain in the course of mastering various cultural practices (literacy, professional skills, etc.), and on the other — investigations into the neural and genetic correlates of analytic vs. holistic styles of perception, attention, memory and categorization in so-called "individualistic" (Western) and "collectivist" (Eastern) cultures. Methodological problems arising from this research are outlined. The research and conclusions accumulated by cultural neuroscientists are compared with the basic assumptions of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology.

Keywords: cognitive science, cultural neuroscience, brain imaging, genetics, neuroplasticity, instruction, Eastern and Western styles of cognition

Funding

Maria Falikman's contribution was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 12-06-00268-a).

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 tomakh. Tom 3: Problemy razvitiia psikhiki*. [Collected Works: in 6 volumes. Volume 3: Problems of Mental Development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
2. Zavershneva E.Y. *Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniia semeinogo arkhiva (chast' 2)*. [Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky: New findings in the Vygotsky family archive. Part 2.]. *Voprosy psikhologii [Issues in Psychology]*, 2008, no. 2, pp. 120–136.
3. Cole M. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. Nauka buduschego*. [Cultural-historical psychology. A science of the future]. Moscow: Cogito-Centre, 1997. 432 p.
4. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obscheniia*. [Issues in the ontogenesis of communication]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p.
5. Luria A.R. *Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniia pri lokal'nykh porazheniiakh mozga*. [Higher Cortical Functions in Man and their Impairment after Local Brain Injury]. Moscow: Moscow University Publ., 1962. 431 p.
6. Luria A.R. *Etapy proidennogo puti. Nauchnaia avtobiografiia*. [Milestones. Scientific Autobiography]. Moscow: Moscow University Publ., 1982. 184 p.
7. Treisman A. *Ob'ekty i ikh svoistva v zritel'nom vospriiatii cheloveka* [Objects and their features in human visual perception]. *V mire nauki [In the World of Science]*. 1987, no. 1, pp. 68–78.
8. Falikman M.V. *Kognitivnaia nauka v XXI veke: organizm, socium, kul'tura* [Cognitive science in the 21st Century: Body, Society, Culture]. *Psikhologicheskii Zhurnal Mezhdunarodnogo Universiteta Prirody, Obschestva i Cheloveka "Dubna"* [Psychological Journal of the Dubna International University for Nature, Society and Man], 2012, no. 3, pp. 31–37. Available at: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/3/2012n3a2/2012n3a2.1.pdf> (Accessed 28.07.2014)

For citation:

Falikman M.V., Cole M. "Cultural Revolution" in Cognitive Science: From Neuroplasticity to Genetic Mechanisms of Acculturation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 4–18. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Falikman Mariya Vyacheslavovna*, PhD in Psychology, senior research fellow, Lomonosov Moscow State University; leading research fellow, National Research University Higher School of Economics; senior research fellow, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, maria.falikman@gmail.com

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

9. Ames D.L., Fiske S.T. Cultural Neuroscience. *Asian Journal of Social Psychology*, 2010. Vol. 13, no. 2, pp. 72–82.
10. Ansari D. Effects of Development and Enculturation on Number Representation in the Brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 2008. Vol. 9, pp. 278–291.
11. Bates E. Modularity, domain specificity and the development of language. In D.C. Gajdusek, G.M. McKhann, C.L. Bolis (Eds.) *Evolution and neurology of language. Discussions in Neuroscience*, 1994. Vol. 10, no. 1–2, pp. 136–149.
12. Bezzola L., Merillat S., Gaser C., Jaencke L. Training-induced neural plasticity in golf novices. *Journal of Neuroscience*, 2011. Vol. 31, no. 35, pp. 12444–12448.
13. Castro-Caldas A., Petersson K.M., Reis A., Stone-Elander S., Ingvar M. The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 1998. Vol. 121, pp. 1053–1063.
14. Chentsova-Dutton Y.E., Tsai J.L. Self-focused attention and emotional response: The role of culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010. Vol. 98, pp. 507–519.
15. Cheon B.K., Mrazek A.J., Pornpattananangkul N., Blizinsky K.D., Chiao J.Y. Constraints, Catalysts and Coevolution in Cultural Neuroscience: Reply to Commentaries. *Psychological Inquiries*, 2013. Vol. 24, no. 1, pp. 71–79.
16. Chiao J.Y., Ambady N. Cultural neuroscience: parsing universality and diversity across levels of analysis. In: Kitayama S., Cohen D. (Eds.) *Handbook of Cultural Psychology*. New York: Guilford, 2007, pp. 237–254.
17. Chiao J.Y., Blizinsky K.D. Culture-gene coevolution of individualism-collectivism and the serotonin transporter gene (5-HTTLPR). *Proceedings of the Royal Society. B*, 2010. Vol. 277, pp. 529–537.
18. Cole M. Culture and cognitive science. *Outlines. Critical Social Studies*, 2003. Vol. 5, no. 3, pp. 3–15.
19. Crawford M.B. The Limits of Neuro-Talk. In J.J. Giordano, B. Gordijn (Eds.) *Scientific and Philosophical Perspectives in Neuroethics*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010, pp. 355–369.
20. Ditye T., Kanai R., Bahrami B., Muggleton N.G., Rees G., Walsh V. Rapid changes in brain structure predict improvements induced by perceptual learning. *Neuroimage*, 2013. Vol. 81, pp. 205–212.
21. Dominguez Duque J.F., Turner R., Lewis E.D., Egan G. Neuroanthropology: a humanistic science for the study of the culture-brain nexus. *Social Cognitive Affective Neuroscience*, 2010. Vol. 5, no. 2–3, pp. 138–147.
22. Eriksen B.A., Eriksen C.W. Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception and Psychophysics*, 1974. Vol. 16, no. 1, pp. 143–149.
23. Fuchs E., Fluegge G. Adult neuroplasticity: more than 40 years of research. *Neural Plasticity*, 2014. Vol. 2014, pp. 1–10.
24. Goh J.O., Park D.C. Culture sculpts the perceptual brain. *Progress in Brain Research*, 2009. Vol. 178, pp. 95–111.
25. Gutchess A.H., Welsh R.C., Boduroglu A., Park D.C. Cultural differences in neural function associated with object processing. *Cognitive Affective Behavioral Neuroscience*, 2006. Vol. 6, no. 2, pp. 102–109.
26. Han S., Northoff G., Vogeley K., Wexler B.E., Kitayama S., Varnum M.E.W. A cultural neuroscience approach to the biosocial nature of the human brain. *Annual Review of Psychology*, 2013. Vol. 64, p. 335–359.
27. Hanakawa T., Honda M., Okada T., Fukuyama H., Shibasaki H. Neural correlates underlying mental calculation in abacus experts: a functional magnetic resonance imaging study. *Neuroimage*, 2003. Vol. 19, no. 2, pt. 1, pp. 296–307.
28. Harada T., Li Z., Chiao J.Y. Differential dorsal and ventral medial prefrontal representations of the implicit self modulated by individualism and collectivism: An fMRI study. *Social Neuroscience*, 2010. Vol. 5, no. 3, pp. 257–271.
29. Hatta T., Ikeda K. Hemispheric specialization of abacus experts in mental calculation: evidence from the results of time-sharing tasks. *Neuropsychologia*, 1988. Vol. 26, no. 6, pp. 877–893.
30. Hedden T., Ketay S., Aron A., Markus H.R., Gabrieli J.D. Cultural influences on neural substrates of attentional control. *Psychological Science*, 2008. Vol. 19, pp. 12–17.
31. Henrich J., Heine S., Norenzayan A. The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 2010. Vol. 33, pp. 61–135.
32. Kim H.S., Sasaki J.Y. Cultural neuroscience: Biology of the mind in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 2014. Vol. 64, pp. 487–514.
33. Kitayama S., Duffy S., Kawamura T., Larsen J.T. Perceiving an object and its context in different cultures: a cultural look at new look. *Psychological Science*, 2003. Vol. 14, no. 3, pp. 201–206.
34. Kitayama S., King A., Yoon C., Tompson S., Huff S., Liberzon I. The Dopamine D4 Receptor Gene (DRD4) Moderates Cultural Difference in Independent Versus Interdependent Social Orientation. *Psychological Science*, 2014. Vol. 25, no. 6, pp. 1169–1177.
35. Kitayama S., Park J. Error-related brain activity reveals self-centric motivation: Culture matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2014. Vol. 143, no. 1, pp. 62–70.
36. Kotik-Friedgut B., Ardila A. Cultural-historical theory and cultural neuropsychology today. In: A. Yasnitsky, R. van der Veer, M. Ferrari (Eds.) *Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2014, pp. 378–399.
37. Luo S., Han S. The association between an oxytocin receptor gene polymorphism and cultural orientations. *Culture and Brain*, 2014. Vol. 2, no. 1, pp. 89–107.
38. Maguire E.A., Gadian D.G., Johnsrude I.S., Good C.D., Ashburner J., Frackowiak R.S.J., Frith C.D. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 2000. Vol. 97, no. 8, pp. 4398–4403.
39. Maguire E.A., Spiers H.J., Good C.D., Hartley T., Frackowiak R.S.J., Burgess N. Navigation expertise and the human hippocampus: A structural brain imaging analysis. *Hippocampus*, 2003. Vol. 13, no. 2, pp. 250–259.
40. Maguire E.A., Woollett K., Spiers H.J. London taxi drivers and bus drivers: A structural MRI and neuropsychological analysis. *Hippocampus*, 2006. Vol. 16, no. 12, pp. 1091–1101.
41. Malafouris L. Between brains, bodies and things: tectonoetic awareness and the extended self. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 2008. Vol. 363, pp. 1993–2002.
42. Malafouris L. Metaplasticity and the human becoming: principles of neuroarchaeology. *Journal of Anthropological Sciences*, 2010. Vol. 88, pp. 49–72.
43. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, no. 2, pp. 224–253.
44. Martinez Mateo M., Cabanis M., Stenmanns J., Krach S. Essentializing the binary self: Individualism and collectivism in cultural neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2013. Vol. 7, art. 289. Available at: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2013.00289/full> (accessed 07.08.2014)
45. Maraviki A., Irita A. Tools for the body (schema). *Trends in Cognitive Sciences*, 2004. Vol. 8, no. 2, pp. 79–86.

46. Masuda T., Nisbett R.E. Culture and change blindness. *Cognitive Science*, 2006. Vol. 30, no. 2, pp. 381–399.
47. Millar P.R., Serbun S.J., Vadalía A., Gutchess A.H. Cross-cultural differences in memory specificity. *Culture and Brain*, 2013. Vol. 1, no. 2–4, pp. 138–157.
48. Miller G.A. The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 2003. Vol. 7, no. 3, pp. 141–144.
49. Miyamoto Y., Wilken B. Culturally contingent situated cognition: Influencing other people fosters analytic perception in the United States but not in Japan. *Psychological Science*, 2010. Vol. 21, no. 11, pp. 1616–1622.
50. Nelson C.A., Zeanah C.H., Fox N.A., Marshall P. J., Smyke A.T., Guthrie D. Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, 2007. Vol. 318, pp. 1937–1940.
51. Nisbett R.E., Masuda T. Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 2003. Vol. 100, no. 19, pp. 11163–11170.
52. Nisbett R.E., Miyamoto Y. The influence of culture: holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 2005. Vol. 9, no. 10, pp. 467–473.
53. Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 2001. Vol. 108, no. 2, pp. 291–310.
54. Northoff G. Humans, brains, and their environment: marriage between neuroscience and anthropology? *Neuron*, 2010. Vol. 65, no. 6, pp. 748–751.
55. Oyserman D., Lee S.W.S. A situated cognition perspective on culture: Effects of priming cultural syndromes on cognition and motivation. In R. Sorrentino, S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition across Cultures*. San Diego, CA: Academic Press. 2008, pp. 237–265
56. Packer M., Cole M. Culture and cognitive development. In M.E. Bornstein, M.E. Lamb (Eds.) *Developmental science: An advanced textbook* (7th ed.). N.Y., Psychology Press. In press.
57. Polk T.A., Farah M. Late experience alters vision. *Nature*, 1995. Vol. 376, pp. 648–649.
58. Polk T. A., Stallcup M., Aguirre G.K., Alsop D.C., D'Esposito M., Detre J.A., Farah M.J. Neural specialization for letter recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2002. Vol. 14, pp. 145–159.
59. Quartz S.R., Sejnowski T.J. Liars, lovers, and heroes: What the new brain science reveals about how we become who we are. N.Y.: Morrow, 2002. 352 p.
60. Rule N.O., Freeman J.B., Ambady N. Culture in social neuroscience: A review. *Social Neuroscience*, 2013. Vol. 8, no. 1, pp. 3–10.
61. Schneider W., Shiffrin R.M. Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, no. 1, pp. 1–66.
62. Sheridan M.A., Fox N.A., Zeanah C.H., McLaughlin K.A., Nelson C.A. Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 2012. Vol. 109, pp. 12927–12932.
63. Talhelm T., Zhang X., Oishi S., Shimin C., Duan D., Lan X., Kitayama S. Large-scale psychological differences within china explained by rice versus wheat agriculture. *Science*, 2014. Vol. 344, pp. 603–608.
64. Uskul A.K., Kitayama S., Nisbett R.E. Ecocultural basis of cognition: Farmers and fishermen are more holistic than herders. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 2008. Vol. 105, no. 25, pp. 8552–8556.
65. Uttal W. The new phrenology: The limits of localizing cognitive processes in the brain. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. 275 p.
66. Van de Vliert E., Yang H., Wang Y., Ren X.-P. Climato-economic imprints on Chinese collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, no. 4, pp. 589–605.
67. Varnum M.E.W., Grossmann I., Kitayama S., Nisbett R.E. The Origin of Cultural Differences in Cognition: Evidence for the Social Orientation Hypothesis. *Current Directions in Psychological Science*, 2010. Vol. 19, no. 1, pp. 9–13.
68. Wilson M. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2002. Vol. 9, pp. 625–636.
69. Woollett K., Maguire E.A. Acquiring "the Knowledge" of London's layout drives structural brain changes. *Current Biology*, 2011. Vol. 21, no. 24, pp. 2109–2114.
70. Zhou J., Gotch C., Zhou Y., Liu Z. Perceiving an object in its context: is the context cultural or perceptual? *Journal of Vision*, 2008. Vol. 8, no. 12, art. 2. Available at: <http://www.journalofvision.org/content/8/12/2.long> (Accessed: 07.08.2014).

Vygotsky and Dialogic Pedagogy

H. Daniels*

University of Oxford, Oxford, Great Britain
harry.daniels@education.ox.ac.uk

This article explores differences in the meaning and pedagogic implications of the terms 'dialogic' and 'dialectical'. This is set within a consideration of a wider understanding of Vygotsky's understandings of mediation within pedagogic relations. The model of mutual shaping of person and social situation is taken as the main thrust of an argument which posits the Russian term for the processes of teaching and learning, 'obuchenie' as a dialogic conception of pedagogy which encompasses not only a dialectical understanding of the social relations of schooling but also of conceptual development. It is argued that these ideas present significant challenges to educators. However resort to transmission based pedagogies as a retreat from the demands of 'obuchenie' are not seen as 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 are not suitably prepared to manage inappropriate instruction would be given genuine opportunities to learn.

Keywords: Dialogic, Dialectical, Mediation, Instruction, 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 [34, 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 [50; 51].

Vygotsky's [44] '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' [44, 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 conception 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 [12, p. 103].

Sameroff [37] 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 [36] and Wozniak [56] had criticised traditional psychology with its emphasis on balance and equilibrium. It was Riegel who produced a manifesto for Dialectical Psychology which emphasised contradic-

For citation:

Daniels H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 19–29. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Daniels Harry*, Professor of Education, University of Oxford, Department of Education, Oxford, United Kingdom, *harry.daniels@education.ox.ac.uk*

tions and their synchronisations in short and long term development both in the individual and in society [36, 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 [40] 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.' [40, 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. [40, pp. 282–283].

Dialectical or dialogic

In a critique of Wertsch and Kazak [53], Wegerif [46] 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 [5] 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. [5, 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 [2] and through establishing communities of inquiry [47].

- Dialogic as being about the open and poly-vocal properties of texts brings in the need for intertextuality in classrooms [30; 25] and the appropriation of social discourses as a goal in education [21; 50].

- Dialogic as an epistemologic framework suggests an account of education as the discursive construction of shared knowledge [31].

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 [46].

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 [44] 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.' [7, 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' [44, 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 "pedagogy 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" [42, 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)" [22, 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" [1, p. 4].

Taken together with Vygotsky's development of units of analysis that conceptually integrate person and context [87] 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" [6, 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 [12] 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 [48] 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 [33, p. 15].

Wartofsky defined artefacts (including tools and language) as objectifications of human needs and intentions already invested with cognitive and affective content [45, 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 [45]. 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 [48]. 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 integrated 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" [48, p. 185].

Prawat [35] 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 [34] 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 schematizations' [34, 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 [7] 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 [7, 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 [12] 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) [27, p. 202]

Wertsch [50] and Bruner [9] both analyse narrative and historical texts as cultural tools. Wertsch [50] 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' [50, 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 – 50] and the affordances [18] 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 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 [26, 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 [24, 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 [10] 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 [10, 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, [55] 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 Wittgenstien'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. [43, 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 [11] 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 that 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 [4, 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 [11, 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 deter-

minist 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 [5, pp. 92–93].

Wertsch [49] draws on Lotman [28, p. 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' [49].

Wertsch and Toma [54] 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 [28; 29]. 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, [3] 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' [50, p. 130]. Like Bakhtin and Vygotsky, his work assumes that the addressee 'may be temporally, spatially, and socially distant' [49, 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' [50, 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 [50]. This accords with Middleton and Brown's [32] 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 [32, 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 [49; 50].

"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" [50, 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 [49; 50] 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' [17]. 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 pre-dominate and others are marginalized and silenced. This

¹ I know of no gender free alternative.

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 coming 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).

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 [50; 51].

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 [17, 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 [8] 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 co-ordinates these processes' quoted in Best [8, p. 154].

Crucially she raises the question as to whether 'pedagogy' conflicts with 'knowledge'. She suggests an early tra-

jectory 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 [38] should ask 'Why no pedagogy in England?'. Simon, as Davies [13] 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' [13, 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 [14; 15; 16]. 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 Hedegaard [19] 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' [19, 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 [20] remind us, this body of work identifies the general developmental potential of particular forms of teaching as well as its specific micro-genetic 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 [20, p. 153].

Ivic [22] 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 [22, 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 [16] 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 [39] 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., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 2005. Vol. 20, no. 1, pp. 3–11.
2. Alexander R. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos, 2004. 60 p.
3. Alexandrov V.E. Biology, semiosis, and cultural difference in Lotman's semiosphere. *Comparative Literature*, 2000, no. 52, pp. 399–423.
4. Bakhtin M.M. *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*. Bakhtin M.M. (eds.). Texas: University of Texas Press, 1990. 256 p.
5. Bakhtin M.M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Emerson C. (eds.). University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press, 1986. 208 p.
6. Bakhurst D. 'Lessons from Ilyenkov'. *The Communication Review*, 1995. Vol. 1, no. 2, pp. 155–178.
7. Bakhurst D., Sypnowich C. Introduction. *The Social Self. Inquiries in Social Construction*, London: Sage, 1995, 192 p.
8. Best F. 'The metamorphoses of the term 'pedagogy''. *Prospects*, 1988, XVIII, no. 2, pp. 157–166.
9. Bruner J.S. *Acts of meaning*, Cambridge Mass: Harvard University Press, 1990. 208 p.
10. Cazden C.B. Vygotsky, Hymes and Bakhtin: 'From Word to Utterance and Voice'. In Forman E.A. (eds.) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press, 1993, pp. 197–212.
11. Cheyne J.A., Tarulli D. 'Dialogue, Difference, and the "Third Voice", in the Zone of Proximal Development'. *Theory and Psychology*, 1999, no. 9, pp. 5–28.

12. Cole M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1996. 406 p.
13. Davies B. 'On the neglect of pedagogy in educational studies and its consequences', *British Journal of In-Service Education*, 1994. Vol. 20, no. 1, pp.17–34.
14. Davydov V.V. Problems of Developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological-research-excerpts (part 1). *Soviet Education*. 1988. Vol. 30(8). 94 p.
15. Davydov V.V. The content and unsolved problems of activity theory. *Perspectives on activity theory*, 1999, pp. 39–52.
16. Davydov V. 'The Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research and Practice. *Educational Researcher*, 1995. Vol. 24, pp. 12–21.
17. Farmer F. Voice Reprised: *Three Etudes for a Dialogic Understanding Rhetoric Review*, 1995. Vol. 13, no. 2, pp. 304–320.
18. Gibson J.J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979, 332 p.
19. Hedegaard M. Situated Learning and Cognition: Theoretical Learning of Cognition'. *Mind Culture and Activity*, 1979. Vol. 5 (2), pp. 114–126.
20. Hedegaard M., Chaiklin S. Review of Davydov V.V. (1986). *Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, October 1990. Vol. 12 (4), pp. 153–154.
21. Hicks D. Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: Prelude to a theory of prose consciousness. *Mind, Culture, and Activity*. 2000. Vol. 7, no. 3, pp. 227–242.
22. Ivic I. 'Profiles of Educators: Lev S. Vygotsky (1896–1934)'. *Prospects*, 1989, XIX, pp. 427–436.
23. Knox J. E., Stevens C. Vygotsky and Soviet Russian defectology. The collected works of L.S. Vygotsky. Springer US, 1993, pp. 1–25.
24. Kozulin A. *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London, 1998. 192 p.
25. Kozulin A. A literary model for psychology. In Hicks D. (ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*. New York: Cambridge University Press, 1996, pp. 145–164.
26. Kozulin A. Vygotsky's Psychology: A Biography of ideas. London: Harvester, 1990, 286p.
27. Leander K. Locating Latanya: The situated production of identity artifacts in classroom interaction. *Research in the Teaching of English*, 2002, no. 37, pp. 198–250.
28. Lotman Y. M. Universe of the mind. A semiotic theory of culture. Shukman A. (ed.). Bloomington: Indiana University Press? 1990. 288 p.
29. Lotman Y. Text within a text. *Publications of the Modern Language Association*, 1994, no. 109, pp. 377–384.
30. Maybin J. 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, 1999. Vol. 19(4), pp. 459–484.
31. Mercer N. Words and Minds: how we use language to thinking together. London: Routledge, 2000. 224 p.
32. Middleton D., Brown S.D. The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting, Sage Publications, London, 2005. 264 p.
33. Minick N. 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction'. In Rieber R.W. (eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press, 1987. 396 p.
34. Moll L.C. 'Introduction' In Moll L.C. (ed.) *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 439 p.
35. Prawat R.S. 'Cognitive theory at the crossroads: Head fitting, head splitting, or somewhere in between?'. *Human Development*, 1999. Vol. 42, no. 2, pp. 59–77.
36. Riegel K.F. 'The Dialectics of Human Development'. *American Psychologist*, 1976, October, pp. 689–700.
37. Sameroff A.J. 'Development and the Dialectic: the Need for a Systems Approach'. In Collins W.A. (ed.) *The Concept of Development – Minnesota Symposia on Child Psychology*, 1980. Vol. 15, pp. 83–103.
38. Simon B. 'Why no pedagogy in England'. In Simon B. *Does Education matter?* London: Lawrence and Wishart, 1985, pp. 77–105.
39. Sutton A. 'Backward Children in the USSR: an Unfamiliar Approach to a Familiar Problem'. In Brine J. (eds.) *Home, School and Leisure in the Soviet Union*. London: George Allen and Unwin, 1980, pp. 160–191.
40. Van der Veer R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.
41. Vygotsky L.S. 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), 1993. 292 p.
42. Vygotsky L.S. *Educational psychology*. Boca Raton, FL: Saint Lucie Press. (Original work 1921–1923), 1997. 374 p.
43. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology. (Vol.1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934), 1987. 396 p.
44. Vygotsky L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole M. (eds.). Harvard University Press, 1978. 176 p.
45. Wartofsky M. *Models*. Dordrecht: D.Reide, 1973, 209 p.
46. Wells G. *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 392 p.
47. Wertsch J.V. *Mediation*. In Daniels H. (eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. 476 p.
48. Wertsch J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 192 p.
49. Wertsch J.V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998. 224 p.
50. Wertsch J.V. (ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985a, pp. 273–305.
51. Wertsch J.V. The semiotic mediation of mental life: L S Vygotsky and M.M. Bakhtin. In *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*, Mertz E., Parmentier R. J. (Eds.) Academic Press, 1985, pp. 49–71.
52. Wertsch J. V., Kazak S. *Saying more than you know in instructional settings. Theories of learning and studies of instructional practice*. Springer New York, 2011, pp. 153–166.
53. Wertsch J. & Toma C. *Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach*. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA, 1995, pp. 159–174.
54. Wertsch J.V. Tulviste P. and Hagstrom F. '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, 1993, pp. 336–356.
55. Wozniak R.H. 'A Dialectic Paradigm for Psychological Research: Implications Drawn from the History of Psychology in the Soviet Union', *Human Development*. 1975. Vol. 18, pp. 18–34.

Выготский и диалогическая педагогика

Г. Дэниелс*

Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания
harry.daniels@education.ox.ac.uk

В статье рассматриваются различия между понятиями «диалогический» и «диалектический» и следствия этих различий для педагогической практики. Вместе с этим предлагается более широкая трактовка представлений Выготского об опосредствовании в рамках учебных отношений. Модель взаимного влияния субъекта и социальной ситуации рассматривается как ключевой момент диалогической концепции обучения в педагогике, подразумевающей диалектический характер не только социальных отношений в школьной среде, но и процесса развития понятийного мышления. Утверждается, что реализация этой концепции на практике представляет определенные сложности для педагогов. Тем не менее, попытки избежать повышенных требований, предъявляемых концепцией обучения, и использовать педагогические практики, основанные на передаче знаний, умений и навыков, не могут рассматриваться как демократический способ решения проблемы массового образования. Известно, что некоторые ученики приходят в школу достаточно подготовленными для того, чтобы справляться с неэффективным обучением. Они могли бы существенно выиграть от вовлечения в диалог с учителем касательно устройства мира, а те, кто недостаточно подготовлен, открыли бы тем самым для себя новые пути для научения.

Ключевые слова: диалогический, диалектический, опосредствование, обучение, Выготский.

Литература

1. Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 2005. Vol. 20. № 1. P. 3–11.
2. Alexander R. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos, 2004. 60 p.
3. Alexandrov V.E. Biology, semiosis, and cultural difference in Lotman's semiosphere. *Comparative Literature*, 2000. № 52. P. 399–423.
4. Bakhtin M.M. *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*. Bakhtin M.M. (eds.). Texas: University of Texas Press, 1990. 256 p.
5. Bakhtin M.M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Emerson C. (eds.). University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press, 1986. 208 p.
6. Bakhurst D. 'Lessons from Ilyenkov'. *The Communication Review*, 1995. Vol. 1. № 2. P. 155–178.
7. Bakhurst D., Sypnowich C. Introduction. *The Social Self. Inquiries in Social Construction*, London: Sage, 1995. 192 p.
8. Best F. 'The metamorphoses of the term 'pedagogy''. *Prospects*, 1988, XVIII. № 2. P. 157–166.
9. Bruner J.S. *Acts of meaning*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1990. 208 p.
10. Cazden C.B. Vygotsky, Hymes and Bakhtin: 'From Word to Utterance and Voice'. In Forman E.A. (eds.) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press, 1993. P. 197–212.
11. Cheyne J.A., Tarulli D. 'Dialogue, Difference, and the «Third Voice», in the Zone of Proximal Development'. *Theory and Psychology*, 1999. № 9. P. 5–28.
12. Cole M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1996. 406 p.
13. Davies B. 'On the neglect of pedagogy in educational studies and its consequences', *British Journal of In-Service Education*, 1994. Vol. 20. № 1. P.17–34.
14. Davydov V.V. Problems of Developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological-research-excerpts (part 1). *Soviet Education*. 1988. Vol. 30(8). 94 p.
15. Davydov V.V. The content and unsolved problems of activity theory. *Perspectives on activity theory*, 1999. P. 39–52.
16. Davydov V. 'The Influence of L.S.Vygotsky on Education Theory, Research and Practice. *Educational Researcher*, 1995. Vol. 24. P. 12–21.
17. Farmer F. Voice Reprised: Three Etudes for a Dialogic Understanding *Rhetoric Review*, 1995. Vol. 13. № 2. P. 304–320.
18. Gibson J.J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 332 p.
19. Hedegaard M. 'Situating Learning and Cognition: Theoretical Learning of Cognition'. *Mind Culture and Activity*, 1979. Vol. 5 (2). P. 114–126.
20. Hedegaard M., Chaiklin S. Review of Davydov V.V. (1986). *Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, October 1990. Vol. 12 (4). P. 153–154.
21. Hicks D. Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: Prelude to a theory of prose consciousness. *Mind, Culture, and Activity*. 2000. Vol. 7. № 3. P. 227–242.
22. Ivic I. 'Profiles of Educators: Lev S Vygotsky (1896–1934)'. *Prospects*, 1989, XIX. P. 427–436.
23. Knox J. E., Stevens C. *Vygotsky and Soviet Russian defectology. The collected works of LS Vygotsky*. Springer US, 1993. P. 1–25.

Для цитаты:

Дэниелс Г. Выготский и диалогическая педагогика // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 19–29.

* Дэниелс Гарри, Ph.D, профессор, факультет образования, Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания, harry.daniels@education.ox.ac.uk

24. Kozulin A. *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London, 1998. 192 p.
25. Kozulin A. A literary model for psychology. In Hicks D. (ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*. New York: Cambridge University Press, 1996. P. 145–164.
26. Kozulin A. *Vygotsky's Psychology: A Biography of ideas*. London: Harvester, 1990, 286p.
27. Leander K. Locating Latanya: The situated production of identity artifacts in classroom interaction. *Research in the Teaching of English*, 2002. № 37. P. 198–250.
28. Lotman Y. M. Universe of the mind. A semiotic theory of culture. (Shukman A. (ed.). Bloomington: Indiana University Press? 1990, 288 p.
29. Lotman Y. Text within a text. *Publications of the Modern Language Association*, 1994. № 109. P. 377–384.
30. Maybin J. 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, 1999. Vol. 19(4). P. 459–484.
31. Mercer N. Words and Minds: how we use language to thinking together. London: Routledge, 2000. 224 p.
32. Middleton D., Brown S.D. *The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting*, Sage Publications, London, 2005. 264 p.
33. Minick N. 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction'. In Rieber R.W. (eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press, 1987. 396 p.
34. Moll L.C. 'Introduction' In Moll L.C. (ed.) *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 439 p.
35. Prawat R.S. 'Cognitive theory at the crossroads: Head fitting, head splitting, or somewhere in between?'. *Human Development*, 1999. Vol. 42. № 2. P. 59–77.
36. Riegel K.F. 'The Dialectics of Human Development'. *American Psychologist*, 1976, October. P. 689–700.
37. Sameroff A.J. 'Development and the Dialectic: the Need for a Systems Approach'. In Collins W.A. (ed.) *The Concept of Development – Minnesota Symposia on Child Psychology*, 1980. Vol. 15. P. 83–103.
38. Simon B. 'Why no pedagogy in England'. In Simon B. *Does Education matter?* London: Lawrence and Wishart, 1985. P. 77–105.
39. Sutton A. 'Backward Children in the USSR: an Unfamiliar Approach to a Familiar Problem'. In Brine J. (eds.) *Home, School and Leisure in the Soviet Union*. London: George Allen and Unwin, 1980. P. 160–191.
40. Van der Veer R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.
41. Vygotsky L.S. *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), 1993. 292 p.
42. Vygotsky L.S. *Educational psychology*. Boca Raton, FL: Saint Lucie Press. (Original work 1921–1923), 1997. 374 p.
43. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology. (Vol.1)*. New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934), 1987. 396 p.
44. Vygotsky L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole M. (eds.). Harvard University Press, 1978. 176 p.
45. Wartofsky M. *Models*. Dordrecht: D.Reide, 1973. 209 p.
46. Wells G. *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 392 p.
47. Wertsch J.V. *Mediation*. In Daniels H. (eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. 476 p.
48. Wertsch J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 192 p.
49. Wertsch J.V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998. 224 p.
50. Wertsch J.V. (ed.) *Culture, communication, and cognition: Vigotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985a. P. 273–305.
51. Wertsch J.V. *The semiotic mediation of mental life: L S Vygotsky and M.M. Bakhtin*. In *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*, Mertz E., Parmentier R. J. (Eds.) Academic Press, 1985. P. 49–71.
52. Wertsch J. V., Kazak S. *Saying more than you know in instructional settings. Theories of learning and studies of instructional practice*. Springer New York, 2011. P. 153–166.
53. Wertsch J. & Toma C. *Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach*. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA, 1995. P. 159–174.
54. Wertsch J.V. Tulviste P. and Hagstrom F. '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, 1993. P. 336–356.
55. Wozniak R.H. 'A Dialectic Paradigm for Psychological Research: Implications Drawn from the History of Psychology in the Soviet Union', *Human Development*. 1975. Vol. 18. P. 18–34.

Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского

О.Б. Крушельницкая*
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
social2003@mail.ru

В статье рассматривается механизм референтных отношений личности и группы с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Показано, что, несмотря на многолетнее изучение референтности, данный феномен является недостаточно исследованным. До сих пор не существует методологического обоснования механизма референтных отношений, которое позволило бы не только лучше понять данное явление, но и успешно прогнозировать поведение личности на разных этапах ее социального развития. По мнению автора, именно потребность индивида в дифференциации и интериоризации культурно-исторического опыта общества лежит в основе формирования референтных отношений развивающейся личности с другими людьми. Основной функцией референтности является личностно-развивающая. Теоретические построения автора статьи сопровождаются примерами эмпирических исследований, иллюстрирующих закономерности общения и взаимодействия школьников и студентов с референтными для них сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: референтность, культурно-историческая теория, развивающаяся личность, референтная группа, «значимый другой», знак, значение, зона ближайшего развития, социум, социальная ситуация развития.

Референтность как социально психологический феномен изучается уже более 70 лет. Однако до сих пор недостаточно исследованным остается вопрос о том, как возникает и развивается этот тип значимых отношений.

Являясь одним из вариантов значимости для индивида другой личности или группы («значимых других», по выражению Г. Салливана (Sullivan)), референтность отражает одну из важнейших сторон отношений людей друг к другу. Начиная с разработки теории референтной группы в 40-е гг. XX столетия, американские исследователи сделали в этой области ряд важных наблюдений [1]. В частности, было отмечено, что мнения людей о себе зависят от того, с какой группой они себя соотносят (Г. Хаймен (Human), Р. Мертон (Merton)), что референтная группа является отправной точкой для формирования установок и поведения личности, для оценки явлений социальной жизни (М. Шериф (Sherif) и др.). На основании эмпирического исследования Т. Нью-

ком (Newcomb) сделал вывод, что людям свойственно психологически причислять себя к референтной группе, в результате чего они начинают разделять ее ценности, ориентироваться на них в своем поведении. Ньюком отметил, что влияние референтных групп может быть не только позитивными, но и негативными. Членом «негативной», с точки зрения автора, референтной группы индивид не может себя считать, так как категорически не согласен с ее ценностными ориентациями. Т. Шибутани (Shibutani) отметил совпадение у индивида количества референтных групп и количества каналов коммуникации, которыми он располагает [17, с. 218]. Г. Келли (Kellely) описал нормативную и сравнительно-оценочную функции референтной группы [6], а Т. Шибутани — побудительную функцию, заставляющую индивида стремиться стать ее членом.

Однако методология зарубежной, и прежде всего американской, социальной психологии оказалась не в состоянии помочь прояснить механизмы многих

Для цитаты:

Крушельницкая О.Б. Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 30–37.

* Крушельницкая Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, social2003@mail.ru

эмпирически зафиксированных явлений [1], в том числе и в сфере референтных отношений.

В отечественной науке важнейшие достижения на пути исследования референтных отношений были сделаны в русле развития психологической теории коллектива. Так например, в трехфакторной модели «значимого другого» А.В. Петровского референтность выступает в качестве одного из трех оснований межличностной значимости индивида, наряду с отношениями аттракции и власти. Обобщив результаты мирового опыта изучения референтности, Е.В. Щедрина определила референтность как форму субъект-субъект-объектных отношений, выражающую зависимость субъекта от другого индивида и выступающую как избирательное отношение к нему в условиях задач ориентации в личностно-значимом объекте [18, с. 119]. Кроме того, Е.В. Щедрина разработала широко применяемую вот уже несколько десятилетий методику референтометрии для исследования отношений референтности в малой группе. Используя понятие референтности, М.Ю. Кондратьев выделил основные стадии становления авторитета педагога для учащихся (педагог — источник информации, педагог — референтное лицо, педагог — авторитетное лицо) [7].

Важное значение для понимания референтных отношений имеют концепции персонализации и отраженной субъектности. Согласно концепции персонализации (А.В. Петровский, В.А. Петровский), яркая личность, предъявляя специально или непреднамеренно пример своей активности, «...специфическим образом продолжает себя в других людях, способствуя преобразованию их личностных смыслов, поведения, мотивов» [15, с.178–179]. Фактически, речь здесь идет о референтных отношениях, без которых было бы невозможно действенное влияние личности на других людей.

Механизм «отраженной субъектности» (В.А. Петровский и др.) [14], когда личностные характеристики субъекта идеальной представленности рассматриваются через характеристики лиц, для которых он является «значимым другим» и благодаря влиянию которого происходят изменения в их мотивационно-ценностной и эмоциональной сферах, также реализуется, на наш взгляд, именно в случае референтных межличностных отношений. Фактически в описаниях вариантов отраженной субъектности запечатлены этапы интериоризации индивидом субъективно воспринимаемого образа референтного для него лица: актуальный образ «значимого другого», «идеальный другой» как «действенность представлений памяти или воображения», «претворенное «Я», когда личность другого неотделима от «Я» индивида [14]. Актуальный образ «значимого другого», направленно или ненаправленно влияющего на индивида, в случае референтности может трансформироваться в образ «идеального другого», а в дальнейшем стать причиной личностных изменений, воспринимаемых индивидом как неотделимые от собственного «Я».

Подчеркнем, что эти и другие достижения отечественной науки в исследовании феномена референтности базируются на теориях, методологическими основаниями которых стали деятельностный подход в психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) и культурно-историческая концепция психического развития (Л.С. Выготский).

Тем не менее, важнейшие аспекты отношений референтности еще ждут своего объяснения. Например, неясно, почему и по каким признакам субъект референтных отношений (или «оптанта» [9]) выбирает референтную для себя личность или группу («референта» [там же]). Как оптант определяет лиц, от которых он сможет получить необходимую личностно значимую информацию? Почему нередко оптант «не воспринимает» весьма полезную для его личностного развития информацию, исходящую от учителей, родителей, но ищет ее у сверстников, кумиров, литературных и киногероев?

На наш взгляд, использование концепции Л.С. Выготского позволяет наиболее полно и содержательно раскрыть недостаточно изученные стороны референтности. Поясним эту идею следующими аргументами.

Ретрансляторы культурно-исторического опыта

Как отмечает Д.А. Леонтьев, хотя в обобщающих источниках информации по психологии развития и «...вычленяется общее ядро — положение о том, что культура существенным, если не определяющим, образом влияет на формирование самых разных психологических характеристик индивида, конкретное понимание природы и механизмов этого влияния далеко от однозначности» [13, с. 22]. Это замечание относится, по-видимому, и к рассматриваемой нами проблеме.

Необходимо отметить, что культурно-исторический опыт воспринимается индивидом не во всей его совокупности, а через личности и группы, которые для него наиболее референтны. В этом смысле референты — необходимые посредники между индивидом и широким социумом, проводники к культурно-историческому опыту большой социальной группы, которые помогают сориентироваться индивиду в океане информации и выбрать из него полезное для своего дальнейшего развития.

Согласно Л.С. Выготскому, социальная среда — основной источник развития личности. Развитие психики ребенка происходит в процессе присвоения общественно-исторических элементов культуры, поскольку «культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» [4, с. 145–146]. А личность, как правило, обладает выраженной потребностью в саморазвитии на пути к достижению социально значимых

результатов. На наш взгляд, референты — это личности и группы, обладающие, с точки зрения оптанта, той значимой для него культурно-исторической информацией, в которой он ощущает насущную потребность для своего развития в общественных сферах деятельности и которую ищет в окружающем мире.

Культурно-исторический опыт — понятие обобщенное. Естественно, что в различных сферах человеческой деятельности, в конкретных социальных группах он неоднороден. Например, в группе могут быть кардинально противоположные взгляды на природу человека и общечеловеческие ценности. Не каждое сообщество согласно с тем, что человек является высшей ценностью на Земле, вне зависимости от его возраста, национальности, уровня образования или других характеристик. Помимо подлинно гуманистического восприятия мира, существуют варианты «двойных стандартов» в отношении к людям. Соответственно, одни влияния общества на оптанта могут нивелироваться другими, противоположными им по содержанию.

Общественно значимые нормы и ценности, сформированные в больших социальных группах, существенно влияют на включенные в них малые группы (семьи, дружеские компании, производственные, учебные и другие коллективы) и сознание каждого из их участников. Тот факт, что большая социальная группа является источником значимой, личностно-развивающей информации, не только зафиксирован в качестве социально-психологического постулата, но и реализуется в пословицах и поговорках (продуктах «народной мудрости»), в рекламе и других средствах воздействия на общественное и индивидуальное сознание. Из совокупного культурно-исторического опыта можно извлекать самую разную информацию, и оптанту необходимо сориентироваться в ней, понять, что для него действительно важно, что имеет личностный смысл.

Итак, оптанта испытывает потребность в культурно-историческом опыте. Многие элементы этого опыта зафиксированы в справочниках и других источниках информации. Однако из всего потока накопленной культурой информации оптанту необходимо отобрать значимую для себя, предварительно оценив ее. Оптанта нуждается не просто в информации, но, в первую очередь, в ее оценке референтным лицом или референтной группой. Только тогда можно правильно «воспринять объект, понять, оценить, вообще как-то отнестись к объекту» [18, с. 120].

Значимы не сами книги, журналы, статьи (например, «желтая пресса» не является источником достоверной информации), а их авторы и герои. Читатель предполагает, что научные труды отражают достижения ученых, религиозная литература написана людьми с высокими морально-нравственными ценностями, а художественные произведения создаются писателями, авторитет которых в обществе очень высок.

Пословицы и поговорки не являются для ребенка истиной и руководством к действию до тех пор, пока

референтные взрослые не одобряют среди этих разных, порой противоречащих друг другу, «квантов народной мудрости» конкретные: например, либо «С глаз долой — из сердца вон», либо — «Разлука сближает». Так информация, полученная из пословиц и поговорок, приобретает для ребенка личностную значимость.

Таким образом, социум, будучи источником разнообразной, в том числе и противоречивой информации, влияет на человека не обобщенной суммой своего исторического опыта, а лишь той его частью, которая транслируется и становится доступной оптанту через личностных и (или) групповых референтов. Оптанта воспринимает социально значимый опыт не от всего общества сразу, и не просто от значимых других, а от тех значимых, которые для него референтны, которые необходимы для его личности — ее благополучия и развития. В процессе взросления система референтных отношений личности дифференцируется и развивается: так, если для новорожденного основным и единственным референтом, как правило, является мать, то в сферу референтных отношений человека более старшего возраста включены разные личности и группы.

Референтные личности и группы выступают в качестве своеобразных ретрансляторов культурно-исторического опыта, который оптанта запрашивает и готов воспринять, в силу своего актуального состояния психического и личностного развития, в конкретных условиях процесса социализации. Такова важнейшая функция референтности. В этом смысле социальная ситуация развития личности обусловлена сочетанием внешних условий, важнейшими из которых являются референтные влияния, и внутренней готовности индивида воспринять именно ту часть, то содержание культурно-исторического опыта, к которой он сензитивен.

Социальная ситуация развития

Взаимодействие ребенка с окружающей его социальной средой, которое отражается в его переживаниях и реализуется в совместной деятельности с другими людьми, определяется Л.С. Выготским как социальная ситуация развития в данном возрастном периоде. Об этом пишет Л.И. Божович в своей работе «Личность и ее формирование в детском возрасте»: «Этим термином он (Л.С. Выготский. — О.К.) обозначал то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» [2, с. 152].

Таким образом, источником изменения структуры личности ребенка является социальная среда, определяющая «социальное бытие», вследствие которого у растущего индивида формируются такие свойства

личности и психические новообразования, которых раньше у него не было. К элементам социальной среды относят и широкий социум с его культурными особенностями, и ближайшее окружение индивида, представленное членами семьи, друзьями, учителями и другими референтными для него людьми. Во многом социальная ситуация развития ребенка определяется его возрастными особенностями и включенностью в определенную систему образования, со свойственными для нее особенностями референтных отношений. Это подтверждают многие, в том числе и наши, эмпирические исследования [5; 8; 16 и др.].

Например, на уровне начальной школы наиболее референтными для учеников оказываются педагоги, поскольку именно они способны передать детям ту информацию, которая поможет им освоить роль ученика и успешно развиваться. Среди сверстников-одноклассников для ребенка в большей степени референтны те, кто получает одобрение со стороны учителя и успешен в учебе [10]. В подростковых и старших классах наиболее референтными могут быть как успешные в учебе ученики, так и те одноклассники, которые проявляют свою неординарность в общении и значимых для группы внеучебных видах деятельности [там же]. Большую популярность имеют ученики, которые опережают сверстников в социальном развитии. Что же касается референтности учителя, то, к сожалению, в современной общеобразовательной школе она зачастую невысока, особенно для учащихся подросткового возраста.

Чем больше старшеклассник ориентирован на смысл и цели в жизни, тем больше в принятии решений для него значимы взрослые члены семьи [11]. Возможно, это объясняется адекватным представлением о недостаточности собственных личностных ресурсов школьника для полноценной социализации на данном этапе своего развития. По-видимому, старшеклассники стремятся собрать различные точки зрения по важным для них вопросам, заимствуя информационные ресурсы у других людей, прежде всего — близких членов семьи.

Результат, полученный в одном из наших исследований [не опубликовано], показал, что связь ценностных ориентаций студентов психологического вуза (3-й и 5-й курсы) с предпочтением ими источников массовой информации менее выражена, чем с выбором референтных лиц. Объяснить это можно, по-видимому, тем, что выбор средств массовой информации осуществляется студентами посредством обращения к мнению референтной группы или референтного лица. В том же исследовании было выявлено, что студенты, для которых наиболее референтны родители, в большей степени ориентированы на ценности конформности и традиций. Студенты, для которых, по их мнению, наиболее значимо собственное мнение, предпочитают ценности самостоятельности и гедонизма. Студенты, наиболее часто выбирающие в качестве референтных лиц друзей, в наименьшей степени ориентированы на ценности конформности и традиций.

Социальная ситуация развития влияет на характер референтных отношений и в системе дополнительного, в частности, религиозного, образования. Так, в другом нашем исследовании [не опубликовано] было обнаружено, что чем выше статус подростка в группе дополнительного религиозного обучения, тем более значимы взрослые люди для понимания им своих чувств и переживаний. Участники «светской» группы дополнительного образования склонны запрашивать у референтных людей информацию, необходимую для формирования внешних, имиджевых качеств личности, в то время как подростки «религиозной» группы выделяют в большей степени качества, обнаруживающие внутреннюю, духовную жизнь человека.

Знак и значение

Важной частью культурно-исторической теории Л.С. Выготского является определение соотношения знака и значения. Согласно его точке зрения, детерминанты поведения (деятельности) и психики человека лежат не в физиологии и не в натуралистически понимаемой внешней активности человека, а в исторически развивающейся культуре, воплощенной в знаках [4, с. 145–146]. Развитие личности происходит с изменением структуры значений (смыслового содержания) знаков, «знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и является по существу общественным органом или социальным средством» [4, с. 146]. Все высшие психические функции существуют первоначально в виде социального отношения, социальной связи и общения людей, в виде «внешних знаков» в интерпсихической форме. Затем, в процессе интериоризации эти функции приобретают интрапсихическую форму и начинают существовать в виде индивидуальной деятельности человека, опирающейся на «внутренние знаки». Такое превращение функций в процессе интериоризации Л.С. Выготский назвал общим генетическим законом культурного развития человека [3, с. 355].

Фактически, «знак» представляет собой порожденный культурно-историческим опытом сигнал (выраженный словами, образцами поведения, другими средствами) о каком-либо предмете или его свойствах. «Внешний знак» может переходить во внутренний психический план индивида в виде связанного со смыслом значения. С точки зрения А.Н. Леонтьева, основная проблема заключается не в соотношении значения и предмета, которому оно соответствует, а в соотношении значения и смысла: «Смысл принадлежит не предмету, а деятельности. Лишь в деятельности предмет выступает как смысл» [12, с. 167]. И далее: «Мое отношение к значению сообщает ему смысл <...>. Смысл, следовательно, есть «значение для меня значения»...» [12, с. 168].

Таким образом, в процессе перехода общественно выработанных значений предметов в сознание развивающейся личности «...объективное значение обогащается до неповторимо-субъективного, и это опре-

делено отношением субъекта не к самому значению, а к отражаемой в нем действительности» [12, с. 207]. В своем развитии индивид испытывает потребность в формировании высших психических функций, которые изначально существуют в сфере коллективной социальной деятельности и лишь затем могут быть им интериоризованы. Освоение каждой высшей психической функции начинается с употребления знаков — слов, действий, образцов поведения и т.д. Однако не сам общепринятый знак, но его значение, которое необходимо расшифровать, осмыслить, является истинным руководством для решения задач развивающейся личности.

Например, информация о том, что какой-то человек старше субъекта восприятия, — это знак (выявленные на вербальных знаках закономерности Л.С. Выготский считал возможным переносить на различные символические системы). У этого знака могут быть разные значения, в зависимости от ценностно-смысловой системы субъекта восприятия: опытный, мудрый, старомодный, скучный и т.д. На пути своего развития индивиду приходится многократно принимать решения о смысловом значении бытующих в обществе знаков. Для того чтобы выработать адекватное отношение к личностно значимым предметам и тем самым установить необходимые для успешной деятельности связи между значениями и смыслами, субъекту необходимо сориентироваться в социальной реальности. В условиях недостатка опыта, в том числе опыта деятельности, способствующей пониманию смысла, индивид обращается за помощью к другим, референтным для него людям.

Таким образом, именно с помощью референтов индивид, не имеющий достаточного для самостоятельного принятия решения опыта (или испытывающий сомнения другого происхождения — например, вследствие сниженной самооценки), способен осмыслить значения существующих в культуре знаков. «Мерилом» для определения субъективно воспринимаемой «истинности» значения является позиция по отношению к нему референтных лиц, даваемая ими оценка этого значения.

Много лет назад существование оценочной функции референтной группы было описано в работах американских исследователей [1]. Однако не было предложено какого-либо объяснения причин данного явления. По-видимому, именно культурно-исторический подход позволяет понять, почему референтные личности и группы могут служить эталоном для выработки индивидом собственных оценок, способствовать осмыслению общепринятых значений вещей и, как следствие — развитию личности. Здесь нельзя не упомянуть еще одно важнейшее замечание А.Н. Леонтьева: «Изменение смысла вещи есть всегда изменение субъекта» [12, с. 168]. Из этого замечания следует, что изменение смысла личностно значимого для оптанта объекта («вещи»), в процессе взаимодействия с референтными людьми, приводит к изменению личности самого оптанта, выступающего в качестве субъекта референтных отношений.

Зона ближайшего развития

Еще одним значимым для понимания референтности понятием, введенным Л.С. Выготским, является «зона ближайшего развития» индивида, которая в большой степени детерминирована референтными для него людьми. И это, по-видимому, еще одна важнейшая функция референтной личности или группы. Знания и умения учителя, например, являются необходимым, но не достаточным условием для эффективного освоения ребенком зоны ближайшего развития, так как еще и личность педагога должна быть для него референтной. Только при высокой референтности педагога для ученика можно рассчитывать на полноценное и эффективное для освоения ребенком человеческого опыта сотрудничество.

Своих ресурсов, своего опыта для удовлетворения потребностей, в том числе потребности в саморазвитии, у оптанта не хватает, поэтому он нуждается в помощи референта, у которого эти ресурсы имеются (или предполагаются). В результате референт помогает оптанту действовать в зоне его ближайшего развития и вырабатывать в ней свои новые компетенции. Оптант, испытывая потребность в саморазвитии, ищет возможности ее удовлетворения и тем самым как бы «дает заявку» на эту зону, ожидая от референта помощи в ее освоении. Помощь приходит в виде приемлемой для усвоения оптантом личностно-значимой информации и средств вхождения в эту зону. Референт дает оптанту информацию о том, как войти в зону ближайшего развития, как актуализировать ресурсы его личности. Так, учитель не выполняет задачи вместо ученика, а дает ему необходимую информацию для того, чтобы он сам освоил новый для него вид деятельности, например, научился решать задачи. Видимо поэтому родители и педагоги, которые эффективно организуют своим подопечным зону ближайшего развития, являются для них наиболее референтными.

Анализируя понятие референтности как конкретной формы субъект-субъект-объектных отношений, Е.В. Щедрина подразумевает трактовку объекта ориентации как обладающего личностной значимостью, а трактовку другого значимого субъекта — как носителя личностно-значимой для первого субъекта информации [18]. Информация может передаваться не только вербально, но и иными, менее явными для внешнего наблюдателя способами. «В известном смысле, — подчеркивает Е.В. Щедрина, — можно говорить о внутреннем общении индивида с референтным для него лицом» [18, с. 119]. Индивид, ощущая дефицит личностно значимой информации, необходимой для его дальнейшего развития, ищет ее у тех, у кого предполагает ее наличие. «Информационный запрос» оптанта определяется характеристиками его личности, и прежде всего, ценностно-смысловой сферой, функционирование которой зависит от опыта, интеллектуальных и других способностей, в том числе обусловленных возрастными новообразованиями. Ценностно-смысловая сфера личности оптанта

выступает в качестве своеобразного «фильтра», с помощью которого анализируется вся поступающая извне информация, из которой отбирается и присваивается только та, которая личностно значима. Наличествующая (базовая) ценностно-смысловая сфера индивида фактически задает для него «вектор» поиска новой информации, необходимой для дальнейшего развития. Ему нужны средства осуществления этого развития (дальнейшей социализации) и, возможно, корректировки направления ранее выбранного «вектора». Для этого индивиду необходимы ценностно-смысловые «фильтры» более высокого порядка, чем те, что есть в данный момент у него. Таким образом, индивид выбирает референтных людей по субъективно воспринимаемому сходству ценностно-смысловых характеристик, предполагая, что эти люди обладают примерно такими же, как у него, ценностями, но освоили и понимают, осмысливают их лучше.

Но и само по себе наличие у взрослого личностно значимой информации является лишь одним из условий его референтности: необходимо еще, чтобы информация поступала к ребенку без существенных коммуникативных барьеров. Неадекватный стиль общения, неумение выстраивать гармоничные взаимоотношения с ребенком зачастую снижают эффективность взаимодействия и делают практически невозможным формирование зоны ближайшего развития [10].

Резюме

Таким образом, можно сказать, что, помимо описанных американскими исследователями функций референтной группы (нормативная, сравнительная, повышение социального статуса), у личностных и групповых референтов существуют и более глобальные функции: отбор и передача оптанту личностно значимой для него культурно-исторической информации, установление адекватной связи между знаком и значением, формирование зоны ближайшего развития.

Литература

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 287 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Зотова О.Ю. Технологии коммуникативного взаимодействия для обеспечения безопасности и доверия // Национальный психологический журнал. 2012. №1(7). С. 88–94.

Отношения референтности складываются в результате реализации потребности развивающейся личности в присвоении культурно-исторического опыта, так как восприятие опыта в целом от социума невозможно и для этого необходимы «ретрансляторы» в виде референтных лиц или групп. Референты, по мнению оптанта, обладают близкими ему ценностными ориентациями, а также привлекательным социальным статусом.

Референтное окружение индивида является структурным компонентом его социальной ситуации развития, а отношение референтных лиц к нему — внешним дополнением к внутренней готовности индивида к развитию. Референты помогают оптанту устанавливать приемлемую для него связь между знаком и смысловым значением в случаях, когда собственных ресурсов у него для этого не хватает. Кроме того, именно референтное лицо способно эффективно помогать ребенку осваивать зону его ближайшего развития.

В связи с тем, что систему отношений референтности индивид выстраивает на основе потребности в своем развитии, важнейшим условием для референтности учителя, родителей, друзей или других лиц является наличие адекватного личности оптанта канала связи, по которому личностно значимая информация поступала бы к нему без существенных барьеров.

Механизм референтных отношений еще ждет своего глубокого осмысления, построения действенных моделей, на основе которых можно было бы дать ответы на многие, в том числе и психолого-педагогические вопросы взаимодействия и развития людей. В рамках данной статьи была предпринята попытка найти некоторые объяснения данному явлению на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Высказанные аргументы не претендуют на построение конкретной теоретической схемы исследования явления референтности. В то же время, автор надеется, что эти размышления помогут дальнейшему обсуждению вопроса о механизме формирования и реализации отношений референтности развивающейся личности с другими людьми.

6. Келли Г. Две функции референтной группы // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 197–203.
7. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М.: Знание, 1988. 80 с.
8. Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012. № 1(7). С. 61–66.
9. Крушельницкая О.Б. Информационно-психологический подход к исследованию проблемы референтности // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии: научно-практический журнал. Москва, 2014. № 1 (30), С. 37–45.
10. Крушельницкая О.Б. Подросток в системе референтных отношений. М.: МПСИ, 2008. 204 с.
11. Крушельницкая О.Б., Лобанов М.В. К вопросу о взаимосвязи личностного самоопределения и системы рефе-

рентных отношений школьников // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. (Москва, 2–26 октября 2011 г.) М.: МГППУ, 2011. С. 381–384.

12. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: МГУ, 1994. 286 с.

13. Леонтьев Д.А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. №1. С. 22–30.

14. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 240 с.

15. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

16. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2 (4). С. 6–11.

17. Шибутани Т. Социальная психология. Р.н/Д.: «Феникс», 1998. 544 с.

18. Щедрина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. С. 111–127.

The Phenomenon of Reference from the Perspective of L.S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory

O.B. Krushelnitskaya*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
social2003@mail.ru

The paper addresses the issue of reference relationships between an individual and a group from the perspective of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory. It is argued that, in spite of many years of research into the concept of reference, this phenomenon is still far from being fully explored. There's no methodological grounding to the mechanism of reference relationships that could help us not only to better understand this phenomenon, but also to predict the individual's behavior in various stages of social development. In the author's opinion, it is the developing individual's need for differentiation and interiorization of the cultural-historical experience of the society that underlies the development of reference relationships between him/her and other people. Thus the main function of reference is that of personal development. The theoretical explanations proposed by the author are accompanied by examples of empirical studies illustrating the patterns of communication and interaction with referent peers and adults in schoolchildren and students.

Keywords: reference, cultural-historical theory, developing personality, reference group, 'significant other', sign, meaning, zone of proximal development, society, social situation of development.

References

1. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. Zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya XX stoletiya: Teoreticheskie podkhody [Foreign social psychology of the twentieth century: Theoretical approaches]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2002. 287 p.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1968. 464 p.

3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Publ. Smysl, 2005. 1136 p.

4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Works: In 6 vols. Vol. 3. Problems of mental development]. Matiushkin A.M. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.

5. Zotova O.Yu. Tekhnologii kommunikativnogo vzaimodeistviya dlya obespecheniya bezopasnosti i doveriya [Communicative interaction technology for security and trust]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2012, no. 1 (7), pp. 88–94.

6. Kelli G. Dve funktsii referentnoi gruppy [Two functions of the reference group]. *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya [Modern foreign social psychology]*. Moscow: Publ. MSU, 1984, pp. 197–203.

For citation:

Krushelnitskaya O.B. The Phenomenon of Reference from the Perspective of L.S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 30–37. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Krushelnitskaya Olga Borisovna*, PhD in Psychology, associate professor, head of the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, *social2003@mail.ru*

7. Kondrat'ev M.Yu. Sлагаemye avtoriteta [Terms of authority]. Moscow: Publ. Znanie, 1988. 80 p.
8. Kravtsova E.E. Neklassicheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo [Nonclassical psychology L.S. Vygotsky]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2012, no. 1(7), pp. 61–66.
9. Krushel'nitskaya O.B. Informatsionno-psikhologicheskii podkhod k issledovaniyu problemy referentnosti [Information-psychological approach to the problem of Reference]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii. Nauchno-prakticheskii zhurnal* [Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology. Scientific and practical journal], Moscow, 2014, no. 1 (30), pp. 37–45.
10. Krushel'nitskaya O.B. Podrostok v sisteme referentnykh otnoshenii [Teenager in the reference relations]. Moscow: Publ. MPSI, 2008. 204 p.
11. Krushel'nitskaya O.B., Lobanov M.V. K voprosu o vzaimosvyazi lichnostnogo samoopredeleniya i sistemy referentnykh otnoshenii shkol'nikov [On the question of the relationship of personal self-determination and reference relations students]. *Sotsial'naya psikhologiya mal'nykh grupp: Materialy Vtoroi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati professora A.V. Petrovskogo* (Moskva, 25–26 oktyabrya 2011 g.) [Social psychology of small groups: Proceedings of the Second All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of Professor A. Petrovsky]. Moscow: Publ. MSUPE, 2011, pp. 381–384.
12. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya [Philosophy of Psychology: From Scientific Heritage]. Leont'ev A.A. (eds.). Moscow: Publ. MSU, 1994. 286 p.
13. Leont'ev D.A. O nekotorykh aspektakh problemy "kul'tura i lichnost'" [Some aspects of the problem of "culture and personality"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 1, pp. 22–30.
14. Petrovsky A.V. (ed.) Psikhologiya razvivayushcheysya lichnosti [Developing personality psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1987. 240 p.
15. Petrovsky A.V. (eds.) Psikhologiya. Slovar' [Psychology]. Moscow: Publ. Politizdat, 1990. 494 p.
16. Fel'dshtein D.I. Izmenyayushchiesya mire: psikhologo-pedagogicheskie problemy novoi shkoly [Changing a child in a changing world: psychological and pedagogical problems of the new school]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2010, no. 2(4), pp. 6–11.
17. Shibusani T. Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. Rostov-on-Don: Publ. Feniks, 1998. 544 p.
18. Shchedrina E.V. Referentnost' kak kharakteristika sistemy mezhlichnostnykh otnoshenii [Referentiality as a characteristic of the system of interpersonal relations]. In Petrovsky A.V. (ed.) *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva* [Psychological theory of collective]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1979, pp. 111–127.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников

Т.Е. Чернокова*

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске,
Гуманитарный институт, Северодвинск, Россия,
tattyana-chernokova@yandex.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление роли представлений детей дошкольного возраста о познании (метакогнитивных знаний) в построении, осуществлении и контроле ими познавательной деятельности. Задачи работы: 1) описать особенности и уровни сформированности метакогнитивных знаний и метакогнитивных процессов у детей и выявить взаимосвязь между ними; 2) выявить влияние освоения детьми метакогнитивных знаний на развитие метакогнитивных процессов. Для изучения метакогнитивных знаний и процессов использовалась метакогнитивная беседа и экспериментальная методика. Для выявления влияния освоения детьми метакогнитивных знаний на развитие метакогнитивных процессов был проведен формирующий эксперимент. В исследовании участвовали 40 детей 5–6 лет. Результаты показывают, что в дошкольном возрасте у детей формируется структура метапознания, между показателями развития метакогнитивных знаний и метакогнитивных процессов существует связь, возраст 5–6 лет является сенситивным для освоения метакогнитивных знаний, но формирование таких знаний не оказывает прямого влияния на развитие метакогнитивных процессов.

Ключевые слова: структура метапознания, метакогнитивные знания, гностическое целенаправление, моделирование условий познания, программирование познавательных действий, самоконтроль, дети старшего дошкольного возраста, формирование метакогнитивных знаний, развитие метакогнитивных процессов.

Вопрос о формировании ментальных представлений у детей привлекает все большее внимание ученых. Для определения этой сферы человеческого опыта авторы часто используют понятие «Теория разума» («Theory-of-Mind») [14 и др.]. Анализ исследований по данной проблематике представлен в работах Е.А. Сергиенко [6], Б.Г. Мещерякова [3], А.Н. Вераксы [1; 20] и других. Авторами описаны интересные методики, получены данные об особен-

ностях представлений детей о ментальных процессах, сделаны выводы о качественном своеобразии «Теории разума» у детей дошкольного возраста. В исследованиях, проведенных под руководством Е.А. Сергиенко, показано, что представления детей об эмоциональных состояниях, различиях в намерениях и мнениях людей, позволяют ребенку эффективно взаимодействовать с окружающими [6]. Вопрос о практическом применении детьми такой спе-

Для цитаты:

Чернокова Т.Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 38–45.

* Чернокова Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт, Северодвинск, Россия, *tattyana-chernokova@yandex.ru*

цифической области «Теории разума», как метакогнитивные представления авторами не ставился.

Наш интерес к «Теории разума» связан с проблемой метакогнитивного развития детей [см. подробнее: 8]. В данной статье представлены результаты исследований, посвященных вопросу о роли метакогнитивных знаний в метакогнитивном поведении детей дошкольного возраста.

Мы определяем метапознание как систему процессов, обеспечивающих инициацию, организацию и контроль субъектом собственной познавательной деятельности, определяющих ее содержание, ход и эффективность. Анализ исследований [7; 11; 13; 15; 17] позволяет выделить две основные составляющие в структуре метапознания: когнитивно-эмоциональную и поведенческую. Когнитивно-эмоциональный компонент — система сведений о познавательной деятельности (ее содержании, способах и условиях эффективности) и собственных познавательных возможностях. Поведенческий компонент — система процессов, обеспечивающих саморегуляцию: 1) постановка гностических целей; 2) моделирование условий осуществления деятельности; 3) программирование познавательных действий; 4) самоконтроль процесса и результатов познавательной деятельности [см. подробнее: 10].

Вопрос о развитии процессов саморегуляции познавательной деятельности в дошкольном возрасте неоднократно поднимался в детской психологии. В ряде работ, проведенных под руководством Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова еще в 70–80-е гг. XX в., указывалось на возможности дошкольников в управлении своей познавательной деятельностью [4; 5]. В последние годы в отечественной психологии интерес к этой проблеме, к сожалению, снизился. В зарубежной психологии, наоборот, ведутся интенсивные исследования метакогнитивного развития в дошкольном возрасте. Основы таких исследований заложены в работах Дж. Флейвелла. Первые его работы приводили к пессимистическим выводам о метапознании детей [13]. Позднее появились работы, которые указывают на дошкольный возраст как сензитивный период для развития метакогниций [14]. Р. Фишер [12], Л. Маклеод [18], Д. Вайтебрэд и другие [21] обнаружили, что уже в возрасте 3–6 лет дети показывают вербальное и невербальное «метакогнитивное поведение» при решении задач. Исследователи пришли к выводам, что наряду с развитием собственно когнитивных составляющих познавательной деятельности, педагогам необходимо обратить внимание на метакогнитивное развитие детей. В ряде исследований указывается, что важным аспектом метакогнитивного развития детей является освоение метакогнитивных знаний.

Дж. Флейвелл определяет метакогнитивное знание как область «Теории разума» [14]. Он классифицирует такие знания, выделяя три типа: «персональное» знание о природе человеческих когнитивных процессов; «задачные» знания, которые включают в себя знания о требованиях различных задач; «страте-

гические» знания о типах стратегий, которые могут быть наиболее полезны [13]. В ряде работ к метакогнитивным знаниям относятся только представления о собственных интеллектуальных особенностях: согласно А. Браун — это знания своих возможностей, мотивов, интересов, желаний, стратегий обучения [11], по мнению М.А. Холодной — это «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах» [7, с. 211]. Дж. Уилсон указывает, что метакогнитивные знания сопряжены с оценкой субъектом своих познавательных возможностей. Он предлагает различать метакогнитивную осведомленность и метакогнитивную оценку (суждение о своих мыслительных возможностях и ограничениях, их востребованности в конкретной ситуации) [22].

Обобщая вышеизложенное, метакогнитивные знания можно определить как систему представлений субъекта об общих закономерностях познавательного процесса, объективных условиях, средствах познания и индивидуальных особенностях осуществления познавательной деятельности. Последнее сопровождается оценочным компонентом, в результате чего образуется когнитивно-эмоциональная система — Я-познающее, которая становится частью Я-концепции человека. Специфика метакогнитивных знаний заключается в следующем: 1) они берут начало не от внешней действительности, а от обобщения собственного познавательного опыта; 2) в отличие от знания субъекта об окружающем мире метакогнитивные знания не могут выступать как система понятий. Такие знания выступают в виде субъективных эмпирических представлений, поскольку формируются не в результате целенаправленного обучения, а спонтанно осваиваются субъектом и не обладают глубиной и структурированностью, характеризующей понятийный уровень отражения.

В исследованиях Дж. Флейвелла показано, что освоение метакогнитивных знаний происходит в дошкольном возрасте. Дети понимают роль восприятия, мышления и внимания в познании, различают некоторые свойства этих процессов и условия их осуществления, но знания эти далеки от формальных научных теорий, представляют собой базовые, первичные, априорные знания [14]. Р. Фишер, Д. Вайтебрэд, П. Колман, П. Пастернак и другие обнаружили, что дети в возрасте 3–6 лет могут вербализовать метакогнитивные знания [12; 21].

Метакогнитивные знания являются информационной основой саморегуляции познавательной деятельности. Они позволяют субъекту адекватно определить пространство собственных возможностей и, следовательно, играют важную роль в определении круга задач, которые он считает для себя доступными, выборе условий и средств достижения поставленных целей, составлении программы познавательных действий, контроле решения поставленных задач. О взаимосвязи метакогнитивных знаний и способности детей к саморегуляции познания говорят исследования Г. Строу и Д. Мошмана. Авторы сдела-

ли вывод, что уже в возрасте 4-х лет дети способны теоретизировать о собственном мышлении «на очень простом уровне» и использовать эти «теории» при регулировании своего обучения [19].

С целью исследования роли метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности детьми дошкольного возраста нами с группой студентов было проведено исследование.

Гипотезы исследования: 1) старший дошкольный возраст является сензитивным для освоения метакогнитивных знаний и развития метакогнитивных процессов; 2) существует связь между уровнями развития метакогнитивных знаний и метакогнитивных процессов; 3) формирование у детей метакогнитивных знаний стимулирует развитие метакогнитивных процессов.

Задачи исследования: 1) выявить и описать особенности и уровни сформированности метакогнитивных знаний у детей; 2) выявить и описать особенности и уровни развития метакогнитивных процессов у детей; 3) выявить взаимосвязь уровней развития метакогнитивных знаний и метакогнитивных процессов; 4) выявить влияние освоения метакогнитивных знаний на развитие метакогнитивных процессов.

Метод исследования — выборка. В исследовании приняли участие 40 детей 5–6 лет, посещающих старшие группы детских садов г. Северодвинска, работающих по образовательной программе «Детство».

Методики исследования. С целью изучения метакогнитивных знаний у детей была разработана схема беседы, которая включала шесть блоков вопросов, направленных на выявление у детей представлений о познании вообще («Как человек узнает новое?» «Зачем человеку узнавать новое?» «Что нужно делать, чтобы узнать новое?») и о пяти познавательных процессах. В каждом блоке вопросы структурировались следующим образом: определение особенностей процесса, его значения, индивидуальных отличий и условий эффективности. Например, вопросы о памяти: «Как ты думаешь, что такое память?»; «Зачем человеку нужна память?»; «Представь: воспитатель дает детям задание запомнить слова. Как ты думаешь, все дети запомнят одинаковое количество слов?»; «Все дети правильно запомнят слова?»; «Представь, что дети учат стихотворение. Они тратят одинаковое время на запоминание? Они все будут помнить стихотворение одинаково долго?»; «Что мешает людям запоминать?»; «Что помогает запоминать?»; «У тебя хорошая память?». Аналогично формулировались вопросы о восприятии, мышлении, воображении и внимании. Беседы проводились индивидуально.

При оценке метакогнитивных знаний мы опирались на общепринятые показатели: полнота — объем представлений о познавательных процессах, об их свойствах, значении, условиях; системность — понимание детьми, связей между процессами и условиями их протекания, а также между самими процессами; глубина — понимание сути процессов, умение объяснить свою точку зрения.

С целью изучения метакогнитивных процессов детям предлагалась экспериментальная ситуация, построенная по следующей схеме:

1) ребенку предлагается проблемная ситуация, стимулирующая к постановке познавательной цели (осознанию невозможности осуществить деятельность при существующем дефиците знаний и стремлению его преодолеть). Например: «К вам в группу пришел Незнайка. Он собрался отправиться в путешествие в космос. Но он ничего не знает о космосе, о том какие планеты существуют и на какие из них можно лететь. Что нужно сделать, чтобы ему помочь?»;

2) ребенка просят определить основные элементы содержания нового знания (т.е. задачи познания);

3) задаются вопросы о субъективных и объективных условиях осуществления познавательной деятельности;

4) предлагается составить программу действий;

5) создаются условия для осуществления познавательной деятельности, и предлагается реализовать намеченный план, при этом фиксируются не только исполнительские действия, но и факты, свидетельствующие о процессуальном контроле;

6) ребенка просят оценить свои достижения и эффективность действий.

Первый и второй этапы позволяют оценить уровень развития целеполагания, третий — моделирования условий; четвертый — программирования действий, пятый и шестой — самоконтроля познавательной деятельности.

Для определения уровней развития метакогнитивных процессов нами были выделены следующие критерии. Целеполагание: самостоятельность постановки цели; ее познавательная направленность; точность формулировки задач; адекватность задач условиям ситуации и собственным возможностям. Моделирование условий: самостоятельность анализа условий; полнота анализа (учет как объективных, так и субъективных обстоятельств); выделение существенных условий, абстрагирование от несущественных. Программирование действий: самостоятельность составления программы; ее соответствие поставленной цели, условиям ситуации и собственным возможностям; логичность действий; полнота программы (включение действий, обеспечивающих основные этапы познавательной деятельности: поиск информации, ее изучение и применение). Самоконтроль деятельности: самостоятельность и точность контроля; последовательность контрольных действий.

Анализ связей между уровнями развития метакогнитивных знаний и метакогнитивных процессов проводился с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Для изучения влияния освоения метакогнитивных знаний на развитие метакогнитивных процессов был проведен формирующий эксперимент. В ЭГ были включены дети, продемонстрировавшие преимущественно средние и низкие показатели метакогнитивных знаний и процессов. С этими детьми была проведена

серия образовательных ситуаций, направленных на формирование представлений о познавательных процессах, их роли в познании, индивидуальных особенностях и условиях эффективности. При определении содержания и методики обучения учитывались особенности детей дошкольного возраста. Ведущая роль отводилась активным методам. Применялись эксперименты, в которых варьировались условия восприятия, внимания, запоминания, что позволяло детям осознать свои индивидуальные особенности и определить факторы, влияющие на эффективность познавательных процессов; а также дидактические игры, которые позволяли детям выявить функции процессов. Важное место занимали метакогнитивные беседы, раскрывающие содержание психологических терминов. В определении терминов использовались доступные детям формулировки: восприятие — способность видеть, слышать и различать предметы, память — способность запоминать, хранить и вспоминать информацию; внимание — способность человека сосредоточиться на главном и т.д.

Оценка эффективности проведенной работы (влияния формирования метакогнитивных знаний на развитие метакогнитивных процессов) проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования

Результаты исследования частично подтвердили, выдвинутые нами гипотезы. Полученные данные свидетельствуют, что в старшем дошкольном возрасте развиваются все компоненты структуры метапознания.

Таблица

Уровни развития метакогнитивных знаний и процессов у детей 5–6 лет на констатирующем этапе (в процентах)

Уровни	Компоненты метапознания				
	Метакогнитивные знания	Целеполагание	Моделирование условий	Программирование действий	Самоконтроль
Низкий	15	32,5	15	30	60
Средний	67,5	50	42,5	55	32,5
Высокий	17,5	17,5	42,5	15	7,5

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют, что в старшем дошкольном возрасте начинается освоение метакогнитивных знаний. Дети с высоким уровнем освоения таких знаний осознают роль познания в жизни человека, отмечая важность успешности в обучении («чтобы в школе хорошо учиться»), практическую пользу знания («чтобы потом что-нибудь сделать») и даже значение познания в творчестве («чтобы что-то умное придумать»). Эти дети различают все познавательные процессы и достаточно точно определяют их роль: восприятие, по мнению детей, необходимо «чтобы видеть и слы-

шать», мышление — «чтобы решать задачи», память — «запоминать и вспоминать что-то», воображение необходимо «чтобы придумывать что-то новое, интересное, изобретать что-то», внимание — «чтобы не отвлекаться, когда делаешь что-то». Дети с высоким уровнем метакогнитивных знаний осознают возрастные и индивидуальные различия в познавательных процессах: знают об отличиях в восприятии («одни посмотрят на одно, другие на другое», «старые плохо видят и слышат»), в скорости мышления («кто-то долго будет решать, а кто-то быстро») и запоминания («некоторые долго учат»). Они осознают влияние на познание субъективных факторов (мотивации и личностных особенностей: «любопытность», «старательность») и объективных факторов (шума, объема и качества информации, времени). Вместе с тем отметим, что у большинства детей метакогнитивные знания представляют собой набор слабо дифференцированных, не систематизированных представлений. 67,5 % детей не осознают практической пользы познания в жизнедеятельности человека (отвечают: «чтобы все знать», «чтобы говорить и на вопросы отвечать»). Большая часть детей не раскрывают термин «восприятие», но зрительное и слуховое восприятие описывают, отождествляют мышление и ум, а ум со знаниями, хотя функции памяти, воображения и внимания часто называют точно. Определения, которые дают дети, часто основаны на ассоциациях психологических терминов с ситуациями, в которых они использовались: «Внимание — это когда воспитательница говорит: «Внимание!», — и мы все слушаем», «Память — это когда стихи учат». На вопросы об индивидуальных отличиях дети отвечают чаще верно, но не аргументируют ответы, при обсуждении условий эффективности познавательных процессов, говорят только о внешних обстоятельствах. 15 % детей не проявили интереса к обсуждению данной темы, не отвечали на вопросы даже с помощью экспериментатора.

Результаты исследования метакогнитивных процессов свидетельствуют о гетерохронности их развития. Более высокие уровни дети данной группы показали по процессу моделирования условий, самые низкие — по самоконтролю.

Дети с высоким уровнем развития целеполагания точно определяли цель и задачи познавательной деятельности. Например, на вопрос: «Что нужно сделать, чтобы рассказать Незнайке о планетах?» отвечали: «Надо узнать, где они находятся, опасно или нет, люди добрые или злые, какие там звери», «Название планет и где находятся, можно ли там жить и кто там живет». Дети на среднем уровне развития целеполагания отвечали с помощью дополнительных вопросов, формулировки целей и задач были не достаточно точные, большинство сразу называли познавательные действия. 32,5 % вообще познавательные задачи не ставили: «Рассказать Незнайке о планетах», «Слетать».

При моделировании условий познавательной деятельности большинство детей не испытывали суще-

ственных трудностей. Треть детей назвали субъективные условия: «ум, знания», «целеустремленность», «настроение, умение читать», «желание, внимательность, упертость». 42,5% детей самостоятельно назвали объективные условия достижения поставленных задач: «нужны книги, компьютер», «поможет воспитатель». 15% детей не называли существенных условий познавательной деятельности.

Высокий уровень программирования познавательных действий показали только 15% детей. Эти дети составили логичные и реалистичные программы, включающие три этапа познания: получение информации, ее переработка, презентация: «возьму книгу, прочитаю, запомню, расскажу». Большинство детей (средний уровень) составляли программы, включающие два этапа познания: получение информации и ее презентация, нарушали логику познания. Треть детей вообще не смогла составить программу действий.

Наименее развитым метакогнитивным процессом оказался процесс самоконтроля. Лишь 7,5% детей осуществляли текущий самоконтроль (действия сопровождали репликами: «это узнала, еще надо это, теперь это»), выполнив задание, резюмировали: «я узнала (перечисляет), больше ничего не нужно узнавать об этом». Треть детей осуществляла самоконтроль с помощью экспериментатора, большинство детей продемонстрировали низкий уровень самоконтроля: они не отслеживали процесс деятельности и в конце были удовлетворены результатами.

В группе детей 5–6 лет были обнаружены достоверные корреляционные связи между показателями развития метакогнитивных знаний и процессов. Наиболее тесные связи существуют между уровнями освоения метакогнитивных знаний и развития процессов целеполагания и моделирования условий ($r = 0,64$ и $r = 0,66$, $p < 0,01$).

Для выявления влияния освоения метакогнитивных знаний на развитие метакогнитивных процессов был проведен формирующий эксперимент. Результаты обследования детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапах представлены на рис. 1 и 2.

Данные, представленные в диаграммах, свидетельствуют об изменениях в структуре метапознания у детей после формирующего этапа. Очевидна

динамика метакогнитивных знаний, заметны изменения в метакогнитивных процессах, особенно в целеполагании и самоконтроле. Профиль метакогнитивных процессов стал более гармоничным. Однако различия в уровнях метакогнитивных процессов на констатирующем и контрольном этапах по критерию Манна-Уитни оказались в зоне незначимости.

Обсуждение

Наши данные подтверждают результаты исследований Г. Струа, Д. Мошмана, Дж. Флейвелла, Д. Вайтебрета и других. В старшем дошкольном возрасте дети начинают овладевать метакогнитивными знаниями, но у большинства детей они представляют собой слабо дифференцированные, не точные, не систематизированные представления.

Анализ структуры метакогнитивных процессов свидетельствует о гетерохронности в их развитии. Более высокие показатели развития процесса моделирования условий в данной группе говорят о способности детей 5–6 лет самостоятельно выделять существенные субъективные и объективные условия, учитывая требования ситуации и собственные возможности. При этом большинство детей не готовы к самостоятельной постановке познавательных задач, определению программы действий, не испытывают потребности в самоконтроле результатов. Вероятно, это обусловлено особенностями организации образовательной деятельности в детском саду. Наблюдения показывают, что в большинстве образовательных ситуаций воспитатели либо навязывают цели и программы действий детям, не обсуждая разные варианты и преимущества выбранных программ, либо вообще не выделяют познание в самостоятельную деятельность. Контроль результатов также осуществляется педагогом, причем в виде формальных оценок конечного результата.

Корреляционные связи между показателями развития метакогнитивных знаний и процессов свидетельствуют о том, что знания об общих закономерностях и индивидуальных особенностях познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте ста-

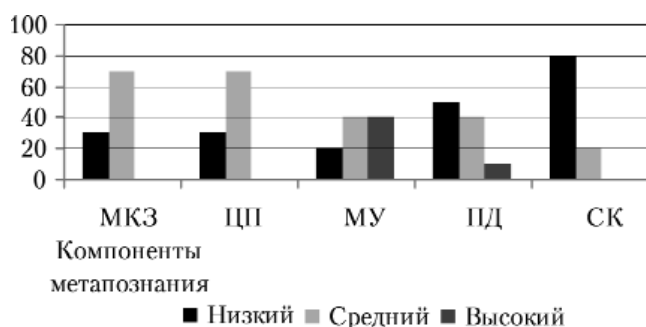


Рис. 1. Уровни развития метапознания у детей ЭГ на констатирующем этапе (%)

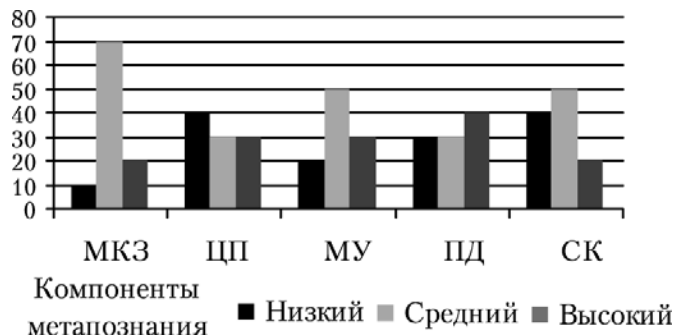


Рис. 2. Уровни развития метапознания у детей ЭГ на контрольном этапе (%)

Примечание к рис. 1 и 2: МКЗ – метакогнитивные знания, ЦП – целеполагание, МУ – моделирование условий, ПД – программирование действий, СК – самоконтроль.

новятся основой саморегуляции познавательной деятельности. Дети с высоким уровнем метакогнитивных знаний адекватно оценивают свои познавательные возможности, поэтому более точно формулируют гностические цели, определяют источники и способы получения информации, временные ресурсы и др., выстраивают программу действий и могут контролировать процесс решения задач.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что возраст 5–6 лет является сензитивным для освоения детьми метакогнитивных знаний. В условиях обучения, организованного с учетом психологических особенностей детей дошкольного возраста, такие знания становятся более полными и системными. Но прямого влияния на развитие метакогнитивных процессов такая работа не оказывает: изменения в их показателях не достоверны. Это свидетельствует о том, что освоение метакогнитивных знаний не является доминирующим фактором метакогнитивного развития ребенка. Наши результаты подтверждают выводы, сделанные в метакогнитивной психологии относительно более старших возрастов. М. Лоусон [16], Дж. Левингстон [17] отмечают, что контролирующие и регуляторные процессы могут в значительной степени зависеть от метакогнитивных знаний, но не полностью. Важнейшим условием применения таких знаний является опыт саморегуляции.

Безусловно, метакогнитивные знания играют важную роль при ориентировке ребенка в пространстве возможностей, которые предоставляет познавательная деятельность: в определении ее задач, средств осуществления, стратегий и тактик действия. Но, подобно тому, как представление о каком-либо внешнем объекте не дает гарантии адекватной саморегуляции в ситуациях взаимодействия с ним, представление о познании не обеспечивает эффек-

тивного самоуправления познавательной деятельностью.

О влиянии других психолого-педагогических факторов на развитие метакогнитивных процессов у детей косвенно свидетельствуют результаты обследования нами других экспериментальных групп. Диапазон показателей высокого уровня развития целеполагания в разных группах от 6% до 20%, моделирования условий — от 7% до 33%, программирования действий — от 0 до 13%, самоконтроля — от 0 до 33% [см.: 9].

Выводы

В старшем дошкольном возрасте существенно расширяется объем метакогнитивных знаний и, хотя эти знания не являются объективными и системными, они начинают играть существенную роль в саморегуляции познавательной деятельности ребенка. Вместе с тем, освоение метакогнитивных знаний не является определяющим фактором метакогнитивного развития. Вероятно, развитие метакогнитивных процессов, обусловлено целым спектром психолого-педагогических условий, изучение которых является важной задачей педагогической психологии. Согласно культурно-исторической теории, ведущую роль в развитии высших психических функций, к которым, несомненно, относятся метакогниции, играет обучение. В работах Л.С. Выготского указывается, что развитие способности человека к регуляции собственной деятельности связано с освоением культурных средств, благодаря которым активность становится целенаправленной, организованной, контролируемой [2]. Освоение культурных средств, доступных детям дошкольного возраста, позволит им самостоятельно регулировать собственную познавательную деятельность.

Литература

1. Веракса А.Н. «Теория сознания» и символизация в дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 9–15.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1982–1984. 368 с.
3. Мещеряков Б.Г., Дубовская И.С., Дубяга Е.В. Теория разума без самого понятия разума // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 66–72.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
5. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1964. 352 с.
6. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: ИП РАН, 2009. 416 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. 392 с.
8. Чернокова Т.Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 70–75.

9. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 4. С. 62–67.
10. Чернокова Т.Е. Диалектические структуры в метапознании // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 3. С. 322–329.
11. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, Motivation and Understanding / Ed. F. Weinert, R. Kluwe. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 65–116.
12. Fisher R. Thinking about Thinking: developing metacognition in children // Early Child Development and Care. 1998. Vol. 141. P. 1–15.
13. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34 (10). P. 906–911.
14. Flavell J.H. Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. Merrill-Palmer Quarterly. 2004. Vol. 50 (3). P. 274–290.
15. Kluwe R. Executive decisions and regulation of problem solving behavior // Metacognition, Motivation and

Understanding / Ed. F. Weinert, R. Kluwe. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 31–64.

16. Lawson M.J. Being executive about metacognition // Cognitive strategies and educational performance / Ed. J.R. Kirby. Orlando: Academic Press, 1984. P. 89–109.

17. Livingston J.A. Metacognition: An Overview. [Электронный ресурс] URL <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell> (дата обращения 21.09. 2011).

18. McLeod L. Young children and metacognition: Do we know what they know they? And if so, what do we do about it? // Australian Journal of Early Childhood. 1997. Vol. 22 (2). P. 6–11.

19. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories // Educational Psychology Review. 1995. Vol. 7 (2). P. 351–371.

20. Veraksa A.N. Symbol as cognitive tool of mental activity. Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6. P. 57–65.

21. Whitebread D. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children / D. Whitebread, P. Coltman, D.P. Paster-nak at all // Metacognition and Learning. 2009. Vol. 4 (1). P. 63–85.

22. Wilson J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum [Электронный ресурс] // Paper presented at the AARE Conference. Melbourne, 1999. URL: <http://www.aare.edu.au> (дата обращения 22.04. 2014).

Metacognitive Knowledge in Self-Regulation of Cognitive Activity in Preschool Children

T.Ye. Chernokova*

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk branch,
Institute of Humanities, Severodvinsk, Russia
tattyana-chernokova@yandex.ru

The paper presents results of an empirical research on the role of preschoolers' notions about cognition (metacognitive knowledge) in constructing, carrying out and controlling cognitive activity. The tasks of the research were as follows: 1) to describe features and levels of development of metacognitive knowledge and metacognitive processes in children and to reveal the relationship between them; 2) to reveal the impact of metacognitive knowledge acquisition on the development of metacognitive processes in children. Metacognitive knowledge and processes were explored with a metacognitive conversation and an experimental technique. The impact of metacognitive knowledge acquisition on metacognitive processes was studied through a developmental research that involved 40 children aged 5–6 years. The outcomes indicate that a metacognition structure develops at preschool age; that there's a correlation between the developmental rates of metacognitive knowledge and metacognitive processes; that the age of 5–6 years is sensitive for the acquisition of metacognitive knowledge, but such knowledge has no direct impact on the development of metacognitive processes.

Keywords: structure, metacognitive knowledge, gnostic goal setting, modelling cognition settings, programming cognitive actions, self-control, late preschool age, metacognitive knowledge development, metacognitive processes development.

References

1. Veraksa A.N. "Teoriya soznaniya" i simvolizatsiya v doshkol'nom vozraste [Theory of mind and symbolization in the preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 4, pp. 9–15 (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Vygotskii L.S. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the mind]. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t.* T.3. Moscow: Pedagogika, 1982–1984. 368 p.

3. Meshcheryakov B.G., Dubovskaya I.S., Dubyaga E.V. Teoriya razuma bez samogo ponyatiya razuma [Theory of mind without concept of mind]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 2, pp. 66–72 (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Podd'yakov N.N., Govorkova A.F. (eds.) Razvitie myshleniya i umstvennoe vospitanie doshkol'nika [The development of thinking and intellectual education preschool children]. Moscow: Pedagogika, 1985. 200 p.

For citation:

Chernokova T.Ye. Metacognitive Knowledge in Self-Regulation of Cognitive Activity in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 38–45. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Chernokova Tat'yana Evgen'evna, PhD in Psychology, associate professor, head of the Chair of Preschool Pedagogics and Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk branch, Institute of Humanities, Severodvinsk, Russia, *tattyana-chernokova@yandex.ru*

5. Zaporozhets A.V., El'konin D.B. (eds.) *Razvitie poznatel'nykh protsessov* [Development of cognitive processes]. Moscow: Prosveshchenie, 1964. 352 p.
6. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. *Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka* [Mental model in human ontogenesis]. Moscow: IP RAN, 2009. 416 p.
7. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes research]. Moscow: Bars, 1997. 392 p.
8. Chernokova T.E. *O vozmozhnykh razvitiya metakognitivnykh funktsii u detei doshkol'nogo vozrasta s tochki zreniya kul'turno-istoricheskoi psikhologii* [On the possibilities of metacognitive functions development in children of preschool age from the of cultural-historical psychology perspective]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, no. 4, pp. 70–75 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Chernokova T.E. *Osobennosti protsessov samoregulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta* [Features self-regulation processes of cognitive activity in preschool children]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika* [Modern Preschool Education: Theory and Practice], 2012, no. 4, pp. 62–67.
10. Chernokova T.E. *Dialekticheskie struktury v metapoznani* [Dialectical structure in metacognition]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture], 2013, no. 3, pp. 322–329.
11. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F. Weinert, R. Kluwe (eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. pp. 65–116.
12. Fisher R. Thinking about Thinking: developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 1998. Vol. 141, pp. 1–15.
13. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 1979. Vol. 34, no. 10, pp. 906–911.
14. Flavell J.H. Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2004. Vol. 50, no. 3, pp. 274–290.
15. Kluwe R. Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In: F. Weinert, R. Kluwe (eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. pp. 31–64.
16. Lawson M.J. Being executive about metacognition. In: J.R. Kirby (eds.) *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press, 1984. pp. 89–109.
17. Livingston J.A. Metacognition: An Overview. [Electronic resource] Available at: <http://www.gse.buffalo.edu>. (Accessed 21.09. 2011).
18. McLeod L. Young children and metacognition: Do we know what they know they? And if so, what do we do about it? *Australian Journal of Early Childhood*, 1997. Vol. 22, no. 2, pp. 6–11.
19. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 1995. Vol. 7, no. 2, pp. 351–371.
20. Veraksa A.N. Symbol as cognitive tool of mental activity. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6, pp. 57–65.
21. Whitebread D., Coltman P., Pasternak D.P., Sangster C., Grau V., Bingham S., Almeqdad Q., Demetriou D. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 2009. Vol. 4, no. 1, pp. 63–85.
22. Wilson J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum. Paper presented at the AARE Conference. Melbourne, 1999. [Electronic resource] Available at: <http://www.aare.edu.au>. (Accessed 22.04. 2014).

Индивидуальные особенности и социально-экономические характеристики семьи как факторы психического здоровья детей

Е.А. Козлова*

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия
logoreya@physiol.ru

Е.Р. Слободская**

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия
hslob@physiol.ru

О.А. Ахметова***

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия
o.akhmetova@physiol.ru

В статье представлены результаты лонгитюдного исследования темперамента ребенка в младенческом и раннем детском возрасте с учетом социально-экономических характеристик семьи для последующего психического здоровья детей ($n = 100$). Исследование выполнено с помощью родительских опросников темперамента в младенчестве (IBQ-R) и раннем детстве (ECBQ), опросника «Сильные стороны и трудности» (SDQ) для оценки психического здоровья и социальной анкеты. Результаты исследования показали, что волевая регуляция является значимым фактором защиты в отношении проблем психического здоровья детей; ее прогностический вклад составил от 4 до 20%. Среди черт среднего уровня наибольший вклад в формирование психического здоровья вносило удовольствие низкой интенсивности. Социально-экономические показатели семьи не были значимыми предикторами последующего психического здоровья. Проведенное лонгитюдное исследование существенно расширяет имеющиеся представления о значении темперамента в младенчестве и раннем детстве и социально-экономических характеристик семьи для последующего психического здоровья российских детей.

Ключевые слова: психическое здоровье, темперамент, социально-экономические факторы, дети, лонгитюдное исследование.

Для цитаты:

Козлова Е.А., Слободская Е.Р., Ахметова О.А. Индивидуальные особенности и социально-экономические характеристики семьи как факторы психического здоровья детей // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 46–53.

* Козлова Елена Александровна, младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия, *logoreya@physiol.ru*

** Слободская Елена Романовна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия, *hslob@physiol.ru*

*** Ахметова Ольга Александровна, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия, *o.akhmetova@physiol.ru*

Большинство психических заболеваний берут начало еще в детстве, в периоде формирования личности и здоровья ребенка. Психическое здоровье и психические расстройства определяются множеством социальных, психологических и биологических факторов [23]. Начиная с работ Чесс и Томаса, известно, что личностные и средовые факторы развития взаимодействуют друг с другом: развитие детей со сходными индивидуальными особенностями может идти разными путями, как и развитие детей в сходных обстоятельствах [3, 4]. Индивидуальные особенности могут влиять на динамику психических отклонений, являться факторами защиты и сами изменяться под влиянием возникших проблем [8]. Лонгитюдные исследования позволяют выявить прогностические факторы риска и защиты, влияющие на психическое здоровье [1].

Существенным фактором среды, имеющим значение для формирования психического здоровья, является социально-экономический статус (СЭС), который определяется образованием, профессиональным положением и доходом родителей [7]: в развитых странах социальные классы четырехкратно различаются по частоте психических расстройств у детей [17]. Результаты лонгитюдного исследования показали, что низкое социально-экономическое положение является предиктором эмоциональных (депрессия, страхи, тревоги, застенчивость/замкнутое поведение) и поведенческих расстройств (оппозиционно-вызывающее расстройство, расстройство поведения и синдром дефицита внимания с гиперактивностью) [16].

В лонгитюдном исследовании показано, что взаимодействие между темпераментом и социально-экономическим статусом (СЭС) семьи имеет существенное значение при формировании у детей психического здоровья: дети с чертами трудного темперамента, проявляющие антисоциальное поведение и растущие в семьях с низким СЭС, больше подвержены стрессу во взрослой жизни [10]. Однако на сегодняшний день практически отсутствуют российские лонгитюдные исследования влияния социально-экономических факторов и темперамента детей на их психическое здоровье.

Целью настоящей работы стало изучение относительного значения темперамента и социально-экономических факторов для последующего психического здоровья детей в условиях современной России.

Программа исследования

Процедура. Работа была одобрена Этическим комитетом ФГБУ «НИИ физиологии и фундаментальной медицины» СО РАМН. Выборка первоначального исследования охватила родителей 567 детей от 3 до 53 месяцев. Для повторного исследования были отобраны семьи с детьми, не достигшими 18 лет, с координатами для связи; их число составило 369. Поскольку часть детей оказались недоступны (обыч-

но из-за смены места жительства), обращения с предложением участвовать в повторном исследовании были сделаны родителям 134-х детей (24% от исходной выборки). Вернули заполненные опросники 75% родителей; таким образом, повторное исследование охватило 100 детей (54% девочек). Средний возраст детей при первом исследовании составил 16,2 месяца (от 3 до 43 месяцев, $SD = 10,3$). Интервал между первым и вторым исследованием составил в среднем 6,4 года ($SD = 2,0$; размах 1–9 лет). Средний возраст детей при повторном исследовании составил 7,8 лет (от 3 до 11 лет, $SD = 2,1$). Исследование охватило широкие социально-экономические слои населения городской и сельской местности; большая часть данных получена в Новосибирске, третьем по величине городе России. В сельских районах Новосибирской, Оренбургской и Омской областях, а также Алтайского края проживало 35% семей.

При первом исследовании 76% родителей состояли в официальном браке, 9% — в гражданском, а 15% были одинокими матерями. Что касается образования, 13% матерей и 21% отцов закончили школу, 27% матерей и 29% отцов получили среднее специальное образование, а высшее образование — 60% матерей и 50% отцов. Что касается профессионального статуса, 16% матерей и 29% отцов занимались ручным или неквалифицированным трудом, 29% матерей и отцов — среднеквалифицированным, а 35% матерей и 40% отцов были руководителями или высококвалифицированными специалистами; 20% матерей и 2% отцов не работали. 10% респондентов оценили доход семьи выше среднего уровня, 65% считали, что у них средний доход, 14% — ниже среднего и 10% — низкий.

Инструменты. При первом исследовании родители заполняли социально-демографическую анкету, а также опросник поведения в младенчестве (IBQ-R [12], $N = 18$) или опросник поведения в раннем детстве (ECBQ [2], $N = 82$); при втором — опросник «Сильные стороны и трудности» (SDQ) [13].

Социально-экономические факторы. 1. Семейное положение: одинокие матери, оба родителя в официальном или в гражданском браке. 2. Социально-экономический статус (СЭС) оценивали средним значением стандартизованных оценок образования матери и отца (1 — 8 лет школы, 2 — 10 лет школы, 3 — колледж/техникум, 4 — институт, 5 — ученая степень) и их профессионального положения (0 — неработающие/домохозяйки, 1 — неквалифицированный ручной труд, 2 — технические специальности, 3 — высококвалифицированные специалисты и руководители); 3. Доход семьи: 1 — низкий, 2 — ниже среднего, 3 — средний и 4 — выше среднего уровня. Поскольку доход не коррелировал с образованием и профессиональным статусом родителей, его учитывали как отдельный показатель.

Темперамент детей изучали с помощью адаптированных и валидизированных русских вариантов родительских опросников темперамента в младенчестве (IBQ-R) [12] и раннем детстве (ECBQ) [2] с

хорошими психометрическими характеристиками. Модифицированный опросник поведения младенцев (IBQ-R) для родителей или основных воспитателей детей от 3 до 12 месяцев состоит из 191 вопроса, с помощью которых оценивают 14 шкал, образующих три фактора: положительную эмоциональность/экстраверсию (активность, приближение, удовольствие высокой интенсивности, сенсорная чувствительность, улыбки и смех, звуковая реактивность), отрицательную эмоциональность (расстройство при огорчениях, страх, грусть, падение реактивности — в обратной кодировке) и регуляторную способность (длительность ориентировки, утешаемость, прижимание, удовольствие низкой интенсивности).

Опросник поведения в раннем детстве (ESBQ) для родителей или основных воспитателей детей от 1 до 3 лет [2] состоит из 201 вопроса, с помощью которых оценивают 18 шкал, образующих три фактора: экстраверсию (импульсивность, активность, удовольствие высокой интенсивности, общительность, положительное предвосхищение), отрицательную эмоциональность (дискомфорт, страх, грусть, фрустрация, моторная активация, сенсорная чувствительность, застенчивость, утешаемость — в обратной кодировке) и волевую регуляцию (тормозный контроль, переключение внимания, удовольствие низкой интенсивности, прижимание, устойчивость внимания).

Психическое здоровье детей изучали с помощью опросника «Сильные стороны и трудности» для родителей (SDQ), адаптированного и валидизированного на рандомизированной стратифицированной выборке школьников [13]. Первая часть опросника содержит 25 утверждений о симптомах и положительных свойствах ребенка за последние шесть месяцев, образующих пять шкал: эмоциональные симптомы, проблемы с поведением, гиперактивность/невнимательность, проблемы со сверстниками и просоциальное поведение. Сумма оценок по первым четырем шкалам составляет общее число проблем; шкалы эмоциональных симптомов и проблем со сверстниками образуют итоговую шкалу интернализации, а шкалы проблем с поведением и гиперактивности/невнимательности — итоговую шкалу экстернализации. Вторая часть опросника составляет шкалу влияния проблем на функционирование в важнейших сферах жизни (субъективное страдание, бремя для родителей, трудности в повседневной домашней жизни, дружеских отношениях, учебе в школе и занятиях в свободное время).

Анализ данных. Вклад темперамента и социально-экономических факторов в формирование последующего психического здоровья изучали с помощью двух серий множественных линейных регрессий. Результирующими были показатели психического здоровья (шкалы опросника SDQ: эмоциональные симптомы, проблемы с поведением, гиперактивность/невнимательность, проблемы со сверстниками, просоциальное поведение, интернализа-

ция, экстернализация и влияние проблем на жизнь). Независимые переменные вводили в следующем порядке: 1) пол и возраст ребенка при повторном исследовании и интервал времени между исследованиями; 2) общие для IBQ-R и ESBQ шкалы темперамента в 1-ой серии на уровне черт (активность, страх, удовольствие высокой интенсивности, удовольствие низкой интенсивности, утешаемость, прижимание, грусть и сенсорная чувствительность), а во 2-ой серии — на уровне факторов более высокого порядка (экстраверсия, отрицательная эмоциональность и волевая регуляция) и 3) социально-экономические показатели (семейное положение, СЭС, доход семьи).

Результаты исследования

Анализ показателей психического здоровья при повторном исследовании с учетом пола и возраста детей, а также интервала между двумя исследованиями позволил выявить значимый вклад раннего темперамента детей (см. табл. на с. 49); социально-экономические показатели не были значимыми предикторами последующего психического здоровья. Наибольший вклад в последующее психическое здоровье детей вносила черта, характеризующая удовольствие низкой интенсивности: она выступила фактором защиты в отношении гиперактивности, эмоциональных симптомов, экстернализации, интернализации и общего числа проблем. Помимо этого, черта, характеризующая уровень двигательной активности ребенка в младенчестве и раннем детстве позволяла прогнозировать гиперактивность/невнимательность; в результате модель, включающая удовольствие низкой интенсивности, активность и интервал времени, позволяла прогнозировать уровень последующей гиперактивности более чем на 15%.

Среди факторов темперамента наибольший вклад в последующее психическое здоровье детей вносила волевая регуляция: она являлась фактором защиты в отношении проблем с поведением, гиперактивности, экстернализации, интернализации, общего числа проблем и их влияния на жизнь. Помимо этого, отрицательная эмоциональность в младенчестве и раннем детстве позволяла прогнозировать влияние последующих проблем на жизнь ребенка; в результате модель, включающая пол, возраст, волевую регуляцию и отрицательную эмоциональность, позволяла прогнозировать влияние проблем на жизнь ребенка в дальнейшем более чем на 20%.

Обсуждение результатов

Проведенное лонгитюдное исследование позволило выявить значение раннего темперамента и социально-экономических факторов для последующего психического здоровья детей. В отношении темпе-

Результаты множественной иерархической регрессии ($p < 0,05$):
 прогностическая значимость отдельных черт (серия 1) и факторов темперамента высшего порядка
 (серия 2) для последующего психического здоровья детей

Шкалы SDQ	Серия 1				Серия 2			
	Коэффициенты β			R^2 , %	Коэффициенты β			R^2 , %
	Интервал	Удовольствие низкой интенсивности	Активность		Интервал	Волевая регуляция	Отрицательная эмоциональность	
Проблемы с поведением	-	-	-	-	-	-0,22*	-	4,1
Гиперактивность	-0,25*	-0,27**	0,20*	15,3	-0,27**	-0,24*	-	7,8
Эмоциональные симптомы	-	-0,29**	-	9,2	-	-	-	-
Экстернализация	-	-0,25**	-	5,0	-	-0,22*	-	3,7
Интернализация	-	-0,26**	-	5,6	-	-0,23*	-	4,2
Общее число проблем	-	-0,31**	-	8,5	-	-0,27**	-	6,5
Влияние проблем на жизнь	-	-	-	-	-	-0,21*	0,24*	20,5

β — стандартизованный регрессионный коэффициент; R^2 , % — процент объясненного моделью разнообразия; * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

раменты полученные результаты подтверждают имеющиеся данные о значимости волевой регуляции для развития детей. Следует уточнить, что многие авторы используют термины «саморегуляция» и «самоконтроль» как синонимы [6]; а под «волевой регуляцией» (Effortful control) понимают способность детей выбирать способ действия в конфликтных ситуациях, обнаруживать свои ошибки и планировать на будущее [22].

Низкий уровень волевой регуляции у детей, наряду с высоким уровнем эмоциональности/нейротизма (реактивного фактора темперамента), предрасполагает к психологическим нарушениям [18], являясь последовательным и сильным предиктором экстернализованных и интернализованных проблем [22]. В американском лонгитюдном исследовании детей выявлено, что регулирование внимания и тормозный контроль как компоненты волевой регуляции снижают риск возникновения проблем интернализации и экстернализации и повышают социальную компетентность [15]. В лонгитюдном исследовании детей от рождения до 32 лет показано, что уровень самоконтроля в детстве не связан ни с интеллектом, ни с социальным классом и является прогностическим фактором, с одной стороны, преступного поведения, зависимости от психоактивных веществ, а с другой — соматического здоровья и финансовой успешности [5].

На уровне отдельных черт раннего темперамента в нашем исследовании выявлена защитная роль удовольствия низкой интенсивности в отношении последующих проблем экстернализации и интернализации у детей. Подобных сведений в имеющейся литературе найти не удалось, за исключением российского лонгитюдного исследования детей от младенческого до раннего детского возраста [9]. Отчасти это может объясняться тем, что в большинстве исследований волевую регуляцию определяют с помощью таких черт, как тормозный контроль, переключение и устойчивость внимания. Но поскольку эти черты трудно идентифицировать в младенческом возрасте, проведенный анализ был ограничен двумя

чертами, наблюдающимися и в младенчестве, и в раннем детстве — прижимание и удовольствие низкой интенсивности.

Полученная в нашем исследовании связь уровня активности как черты темперамента с последующей гиперактивностью/невнимательностью подтверждается многочисленными данными. Дети с необычно высоким уровнем активности и интенсивности эмоций отличались повышенной отвлекаемостью и импульсивностью — ключевыми признаками синдрома дефицита внимания с гиперактивностью [11]. Положительная связь отрицательной эмоциональности с последующим влиянием проблем на жизнь ребенка может объясняться тем, что отрицательная эмоциональность увеличивает риск нарушений интернального спектра [14], который в нашей выборке был наиболее тесно связан с влиянием проблем на жизнь ребенка. Следует отметить, что в исследованиях взрослых сочетание отрицательной эмоциональности с низким уровнем самоконтроля было фактором риска нарушений экстернализованного спектра [14].

Социально-экономические показатели в настоящем исследовании не были значимыми предикторами последующего психического здоровья. Есть данные о том, что общий уровень проблем у российских детей выше, чем в стабильных западных и восточных культурах, в то время как влияние социально-экономических факторов — ниже [13]. Возможно, что на психическое здоровье российских детей в большей степени действуют факторы ближайшего окружения, такие как методы воспитания, семейная атмосфера, взаимоотношения между членами семьи.

Результаты мета-анализа показали, что индивидуально-психологические особенности в сравнении с социально-экономическим статусом обладают сопоставимой, а иногда и большей прогностической значимостью в отношении важных результатов развития, таких как продолжительность жизни, развод и профессиональные достижения [25]. Это подтверждается недавним исследованием российских детей, где социально-экономические показатели лишь в небольшой

степени объясняли выраженность проблем психического здоровья; прогностическая значимость личностных черт была существенно выше [24].

В настоящем исследовании черты темперамента в младенчестве и раннем детстве позволяли прогнозировать последующее психическое здоровье детей на 4–20%; это соответствует величине эффекта в большинстве психологических исследований, составляющей около 9% (от 1% до 16%) [25]. Следует учесть, что небольшие эффекты могут оказывать важное влияние на жизнь людей, если они касаются значимых результатов развития, действуют во всей популяции и на протяжении длительного времени [19]. Поэтому можно заключить, что ранний темперамент имеет существенное значение для последующего развития ребенка.

Использование родительских опросников является определенным ограничением настоящего исследования. Отчеты родителей — главный источник информации об индивидуальных особенностях и проблемах поведения маленьких детей [1]; показано, что родительские опросники темперамента по прогностической значимости превосходят другие методы оценки темперамента у детей, включая структурированные наблюдения [20]. Однако оценки родителей включают субъективную составляющую, поэтому в будущем желательно привлекать другие источники информации.

Проведенное нами лонгитюдное исследование существенно расширяет существующие представле-

ния о значении темперамента в младенчестве и раннем детстве и социально-экономических характеристик семьи для последующего психического здоровья российских детей, показывая, что индивидуальные особенности могут либо способствовать благополучному развитию, либо предрасполагать к эмоциональным и поведенческим проблемам.

Выводы

1. Регуляторные способности в младенческом и раннем детском возрасте являются фактором защиты в отношении последующих проблем с поведением, гиперактивности/невнимательности, интернальных проблем и их влияния на жизнь детей.

2. Удовольствие низкой интенсивности как компонент волевой регуляции является фактором защиты в отношении уровня гиперактивности/невнимательности, эмоциональных симптомов, проблем экстернализации и интернализации, а также общего числа проблем психического здоровья в дальнейшем.

3. Уровень двигательной активности детей младенческого и раннего возраста является прогностическим фактором гиперактивности/невнимательности в дошкольном и младшем школьном возрасте.

4. Уровень отрицательной эмоциональности в младенчестве и раннем детстве позволяет прогнозировать влияние проблем психического здоровья детей на их функционирование в важнейших сферах жизни.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №14-06-00139 «Значение раннего темперамента для благополучного развития детей: лонгитюдное исследование»), Российского фонда фундаментальных исследований (проект №13-06-00156 «Изменяется ли вклад чувствительности к подкреплению в структуре личности и распространённой психопатологии в процессе развития от раннего детского до взрослого возраста?») и Российского научного фонда (проект №14-15-00202 «Склонность к депрессии и функциональная организация осцилляторных сетей мозга»).

Благодарности

Авторы благодарны всем участникам исследования.

Литература

1. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия. М.: Трианда-Х, 2008. 405 с.
2. Колмагорова А.В., Слободская Е.Р., Гартштейн М.Э. Адаптация русскоязычной версии опросника для изучения темперамента детей раннего возраста // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 6. С. 82–97.
3. Слободская Е.Р., Ахметова О.А. Взаимодействие личностных и семейных факторов благополучия детей // Культурно-историческая психология. 2012. № 2. С. 60–68.
4. Чесс С., Томас А. Значение темперамента для психиатрической практики // Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных ученых / Под ред. Е.Р. Слободской. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. С. 131–144.
5. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety/ Moffitt T.E. [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. Vol. 108. № 7. P. 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108.
6. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control // Current Directions in Psychological Science. 2007. Vol. 16. №. 6. P. 351–355. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x.
7. Bradley R.H., Corwyn R.F. Socioeconomic status and child development // Annual Review of Psychology. 2002. Vol. 53. №. 1. P. 371–399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233.
8. Caspi A., Shiner R.L. Temperament and personality // Rutter M., Bishop D., Pine D., Scott S., Stevenson J., Taylor E., Thapar A. (Eds.). Rutter's child and adolescent psychiatry (5th edn.). London: Blackwell, 2008. P. 182–198.
9. Cross-cultural Differences in the Development of Behavior Problems: Contributions of Infant Temperament in Russia and U.S. / Gartstein M.A. [et al.] // International Journal of Developmental Science. 2013. Vol. 7. P. 95–104. doi: 10.3233/DEV-1312104
10. Early childhood factors associated with the development of post-traumatic stress disorder: results from a longitudinal birth cohort / K.C. Koenen [et al.] // Psychological

Medicine. 2007. Vol. 37. №. 2. P. 181–192. doi: 10.1017/S0033291706009019

11. *Finzi-Dottan R., Manor I., Tyano S.* ADHD, temperament, and parental style as predictors of the child's attachment patterns // *Child Psychiatry and Human Development*. 2006. Vol. 37. №. 2. P. 103–114. doi: 10.1007/s10578-006-0024-7.

12. *Gartstein M.A., Slobodskaya H.R., Kinsht I.A.* Cross-cultural differences in temperament in the first year of life: United States of America (U.S.) and Russia // *International Journal of Behavioral Development*. 2003. Vol. 27. №. 4. P. 316–328.

13. *Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G.* Russian child mental health a cross-sectional study of prevalence and risk factors // *European child & adolescent psychiatry*. 2005. Vol. 14. №. 1. P. 28–33. doi: 10.1007/s00787-005-0420-8.

14. *Krueger R.F., Markon K.E.* Understanding psychopathology melding behavior genetics, personality, and quantitative psychology to develop an empirically based model // *Current Directions in Psychological Science*. 2006. Vol. 15. №. 3. P. 113–117. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00418.x.

15. *Lengua L.J.* Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2003. Vol. 24. №. 5. P. 595–618. doi: 10.1016/j.appdev.2003.08.002.

16. Male mental health problems, psychopathy, and personality traits: Key findings from the first 14 years of the Pittsburgh Youth Study / R. Loeber [et al.] // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2001. Vol. 4. №. 4. P. 273–297. doi: 10.1023/A:1013574903810

17. Mental health of children and adolescents in Great Britain / H. Meltzer [et al.]. London: The Stationery Office, 2000. 30 p.

18. *Muris P., Ollendick T.H.* The role of temperament in the etiology of child psychopathology // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2005. Vol. 8. №. 4. P. 271–289. doi: 10.1007/s10567-005-8809-y.

19. *Ozer D.J., Benet-Martinez V.* Personality and the prediction of consequential outcomes // *Annual Review of Psychology*. 2006. Vol. 57. P. 401–421. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190127.

20. Parental perceptions and infant temperament development / U. Pauli-Pott [et al.] // *Infant Behavior and Development*. 2003. Vol. 26. №. 1. P. 27–48. doi: 10.1016/S0163-6383(02)00167-4.

21. *Rothbart M.K., Posner M.I.* Temperament, attention, and developmental psychopathology // *Developmental psychopathology: Vol. 2. Developmental Neuroscience (2nd ed.)* / D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.). New York: Wiley, 2006. P. 465–501.

22. *Rothbart M.K.* Temperament, development, and personality // *Current Directions in Psychological Science*. 2007. Vol. 16. №. 4. P. 207–212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x.

23. Rutter's child and adolescent psychiatry / M. Rutter [et al.] (Eds.). Oxford: UK, Blackwell, 2008. 1230 p.

24. *Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A.* Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents // *International Journal of Behavioral Development*. 2010. Vol. 34. №. 5. P. 441–451. doi: 10.1177/0165025409352825.

25. The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes / Roberts B.W. [et al.] // *Perspectives on Psychological Science*. 2007. Vol. 2. №. 4. P. 313–345. doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x.

Individual and Socioeconomic Characteristics of Families as Factors of Mental Health in Children

E.A. Kozlova*

Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia
logoreya@physiol.ru

E.R. Slobodskaya**

Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia
hslob@physiol.ru

O.A. Akhmetova***

Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia
o.akhmetova@physiol.ru

The paper presents results of a longitudinal study on child temperament in infancy and early childhood and the possible impacts of socioeconomic status of a child's family on his/her mental health in the future. The study involved 100 children and employed a set of questionnaires for parents: the Infant Behavior Questionnaire (IBQ-R), the Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ), and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) for assessing mental health, and a separate social questionnaire. The outcomes indicate that volitional regulation is an important factor in preventing mental health issues in the children; its predictive impact varies between 4 and 20%. Among the average level dimensions the highest impact was that of Low-intensity Pleasure. Socioeconomic status of the family, on the opposite, was found not to have any significance in predicting the future mental health of the child. All in all, this longitudinal research contributes greatly to the understanding of how infant and early childhood temperament and socioeconomic characteristics of the family shape the prospective mental health in Russian children.

Keywords: mental health, temperament, socioeconomic factors, children, longitudinal study.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project №14-06-00139 "The role of early temperament in the development of child well-being: a longitudinal study"), the Russian Foundation for Basic Research (project №13-06-00156 "Does the contribution of reinforcement sensitivity to personality and common psychopathology change from early childhood to adulthood?") and the Russian Scientific Foundation (project №14-15-00202 "Propensity for depression and functional organization of oscillatory brain network").

Acknowledgements

The authors are grateful to the participants of the study and the colleagues.

References

1. Gudman R., Skott S. *Detskaya psikhatriya* [Child psychiatry]. Moscow: Triada-Kh, 2008. 405 p.

2. Kolmagorova A.V., Slobodskaya H.R., Gartstein M.A. *Adaptatsiia russkoiazychnoi versii oprosnika dlia izucheniia temperamenta detei rannego vozrasta* [A Russian adaptation of the Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) for

For citation:

Kozlova E.A., Slobodskaya E.R., Akhmetova O.A. Individual and Socioeconomic Characteristics of Families as Factors of Mental Health in Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 46–53. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Kozlova Elena Aleksandrovna*, Junior research fellow, Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia, *logoreya@physiol.ru*

** *Slobodskaya Elena Romanovna*, PhD in Psychology, chief researcher, Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia, *hslob@physiol.ru*

*** *Akhmetova Olga Aleksandrovna*, Research fellow, Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia, *o.akhmetova@physiol.ru*

measuring temperament]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2008. Vol. 29, no. 6, pp. 82–97.

3. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Vzaimodeistvie lichnostnykh i semeinykh faktorov blagopoluchiiia detei [Interactions between personality and family factors: implications for child well-being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2012, no. 2, pp. 60–68 (In Russ., abstr. in Engl.).

4. In Slobodskaya E.R. Detstvo ideal'noe i nastoyashchee: Sbornik rabot sovremennykh zapadnykh uchenykh [The meaning of temperament for psychiatric practice. Ideal and real childhood]. Novosibirsk: Sibirskii khronograf, 1994, pp. 131–144.

5. Moffitt T.E. [et al.] A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2011. Vol. 108, no. 7, pp. 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108

6. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 2007. Vol. 16, no. 6, pp. 351–355. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x

7. Bradley R.H., Corwyn R.F. Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 2002. Vol. 53, no. 1, pp. 371–399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

8. Caspi A., Shiner R.L. Temperament and personality. Rutter M. et al. (eds.). *Rutter's child and adolescent psychiatry*. London: Blackwell, 2008, pp. 182–198.

9. Gartstein M.A. [et al.] Cross-cultural Differences in the Development of Behavior Problems: Contributions of Infant Temperament in Russia and U.S. *International Journal of Developmental Science*, 2013. Vol. 7, pp. 95–104. doi: 10.3233/DEV-1312104

10. Koenen K.C. [et al.] Early childhood factors associated with the development of post-traumatic stress disorder: results from a longitudinal birth cohort. *Psychological medicine*, 2007. Vol. 37, no. 2, pp. 181–192. doi: 10.1017/S0033291706009019

11. Finzi-Dottan R., Manor I., Tyano S. ADHD, temperament, and parental style as predictors of the child's attachment patterns. *Child psychiatry and human development*, 2006. Vol. 37, no. 2, pp. 103–114. doi: 10.1007/s10578-006-0024-7

12. Gartstein M.A., Slobodskaya H.R., Kinsht I.A. Cross-cultural differences in temperament in the first year of life: United States of America (U.S.) and Russia. *International Journal of Behavioral Development*, 2003. Vol. 27, no. 4, pp. 316–328.

13. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health. A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European child and adolescent psychiatry*, 2005. Vol. 14, no. 1, pp. 28–33. doi: 10.1007/s00787-005-0420-8

14. Krueger R.F., Markon K.E. Understanding psychopathology melding behavior genetics, personality, and quantitative psychology to develop an empirically based model. *Current Directions in Psychological Science*, 2006. Vol. 15, no. 3, pp. 113–117. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00418.x

15. Lengua L.J. Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2003. Vol. 24, no. 5, pp. 595–618. doi: 10.1016/j.appdev.2003.08.002

16. Loeber R. [et al.]. Male mental health problems, psychopathy, and personality traits: Key findings from the first 14 years of the Pittsburgh Youth Study. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2001. Vol. 4, no. 4, pp. 273–297. doi: 10.1023/A:1013574903810

17. Meltzer H. [et al.] Mental health of children and adolescents in Great Britain. London: The Stationery Office, 2000. 30 p.

18. Muris P., Ollendick T.H. The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical child and family psychology review*, 2005. Vol. 8, no. 4, pp. 271–289. doi: 10.1007/s10567-005-8809-y

19. Ozer D.J., Benet-Martinez V. Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annu. Rev. Psychol.*, 2006. Vol. 57, pp. 401–421. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190127

20. Pauli-Pott U. [et al.] Parental perceptions and infant temperament development. *Infant Behavior and Development*, 2003. Vol. 26, no. 1, pp. 27–48.

21. Rothbart M.K., Posner M.I. Temperament, attention, and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology: Vol. 2. Developmental Neuroscience* (2nd ed.). D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.). New York: Wiley, 2006, pp. 465–501.

22. Rothbart M.K. Temperament, development, and personality. *Current directions in psychological science*, 2007. Vol. 16, no. 4, pp. 207–212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x

23. Rutter M. (eds.). *Rutter's child and adolescent psychiatry*. Oxford, UK, Blackwell, 2008. 1230 p.

24. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 2010. Vol. 34, no. 5, pp. 441–451. doi: 10.1177/0165025409352825

25. Roberts B.W. [et al.]. The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 313–345. doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x

Особенности личностного развития юношей и девушек, воспитывавшихся в семье и вне семьи

О.В. Сулимина*

Тверской филиал Московского гуманитарно-экономического института, Тверь, Россия
sulimina_oxana@mail.ru

Статья посвящена проблеме личностного развития в период выхода в самостоятельную жизнь юношей и девушек, находящихся в различных условиях социализации. Приводятся результаты исследования основных траекторий личностного развития у сирот и не сирот юношеского возраста. Участниками исследования выступили 90 человек, из которых 44 — из семей (18 юношей, 26 девушек) и 46 — из учреждений интернатного типа (24 юноши, 22 девушки), средний возраст — 19 лет. В результате проведенного исследования были выявлены как сходные характеристики двух выборок (автономный, импульсивный и отчужденный пути личностного развития), так и различные (конформный, импульсивный, симбиотический пути личностного развития, осмысленность жизни и удовлетворенность жизнью). Проведенное исследование имеет значение при психологическом сопровождении как сирот, так и не сирот в развитии и становлении их личности в юношеском возрасте.

Ключевые слова: личность, переход от детства к взрослости, юность, траектории личностного развития, самодетерминация.

Постановка проблемы и теоретические основания подхода

Сложные условия, в которых происходит взросление современной молодежи, нестабильность института семьи, размытость моральных ценностей, которые уже не являются твердой опорой для выстраивания собственной личности, диктуют необходимость использования специальных мер для развития и усиления собственного «Я» молодого человека, формирования жизнеспособной личности, обладающей достаточными внутренними ресурсами для успешного взаимодействия в социуме. Особенно остры и тяжелы эти проблемы для юношей и девушек, лишенных попечения родителей, в связи с тем, что они готовятся выйти или уже вышли из стен социальных учреждений (детских домов, интернатов) в самостоятельную жизнь и часто плохо приспособлены к ней. Данная ситуация обостряется и тем, что эти юноши и девушки совсем недавно пережили подростковый кризис, сопряженный с качественными изменениями и порой «тектоническими» сдвигами в личности,

и многие из них вошли в новый кризис — кризис идентичности.

В связи с тем, что в данной статье мы делаем акцент на юношеском возрасте, нам необходимо указать критерии разграничения подросткового и юношеского возраста. Известно, что в психологии не существует единой принятой системы возрастной периодизации, одни объединяют подростковый и юношеский возраст в одно целое, другие их разделяют. Так, например, по Э. Эриксону, возраст 12–20 лет относится к юности [25]. Д.Б. Эльконин, опираясь на культурно-историческую психологию Л.С. Выготского, считает критериями выделения возрастных этапов смену ведущей деятельности и новообразование. Период с 11 до 15 лет он относит к подростковому возрасту, в котором интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности, а период от 15 до 17 лет — к ранней юности, когда ведущей является уже учебно-профессиональная деятельность [24].

Л.С. Выготский возраст от 13 до 17 лет относит к пубертатному, а возраст от 18 до 25 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости, «начальным зве-

Для цитаты:

Сулимина О.В. Особенности личностного развития юношей и девушек, воспитывавшихся в семье и вне семьи // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 54–70.

* Сулимина Оксана Владимировна, преподаватель кафедры психологии факультета психологии, Тверской филиал Московского гуманитарно-экономического института, Тверь, Россия, sulimina_oxana@mail.ru

ном в цепи зрелых возрастов, заключительным звеном в цепи периодов детского развития» [3, с. 243–268]. Как указывает Е.Е. Сапогова, юность не так давно выделялась в самостоятельный период жизни человека, исторически относясь к переходному этапу возмужания, взросления, критерием которого становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, подготовленность к осуществлению разных видов труда [22, с. 277]. Она пишет, что «в схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17–21 годом для юношей и 16–20 годами — для девушек» [22, с. 277]. М.В. Ермолаева указывает границы подросткового возраста — 10–11 — 15–16 лет, а юношеского — 17–18 — 23 года [4, с. 206, 254]. На основании вышеизложенного, в рамках нашего исследования мы будем считать, что возраст 14–16 лет — это подростковый, а 17 лет–21 год — юношеский возраст, тем более что исследуемые нами юноши и девушки окончили школу и на момент проведения исследования уже обучались в вузе или в учреждении среднего профессионального образования.

По сути, именно в подростковый период решался вопрос, по какому пути в становлении и развитии личности пойдут молодые люди, насколько будут развиты психологические механизмы самодетерминации, которые являются наиболее ярким проявлением личностной зрелости. Механизмы самодетерминации не формируются автоматически по мере созревания, а зависят от определенных предпосылок, в зависимости от которых могут складываться, как зрелые структуры личностной автономии и самодетерминации, так и неполноценные замещающие структуры, решающие тактические задачи приспособления, но не позволяющие преодолеть зависимость личности от внешних условий.

Самодетерминируемая личность способна действовать в относительной свободе от заданных условий — как внешних, так и внутренних, на основе личностной автономии, свободы и ответственности, развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности [7, с. 50–55]. Все это остается актуальным и в юношеском возрасте в связи с основными задачами развития: становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни, сложный процесс самоопределения по отношению к социальным нормам, ценностям и социальным ролям. Поэтому научный интерес представляет исследование траекторий личностного развития, особенностей становления механизмов самодетерминации именно у юношей и девушек, находящихся в различных условиях социализации. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что юноши- и девушки-сироты отличаются от не сирот по траекториям личностного развития, менее развитыми механизмами личностной регуляции (автономия, внутренний локус контроля, осмысленность жизни) и низким уровнем удовлетворенности жизнью.

Ранее Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская эмпирически выявили и описали вариативные пути (паттерны) личностного развития в подростковом возрасте 14–16 лет [7; 8; 15; 21]. Эти пути непосредственно связаны со становлением механизмов самодетерминации и соответствуют четырем возможным вариантам соотношения свободы и ответственности, оцениваемым по бинарной шкале (развито/неразвито), им сопутствуют характерные профили самооотношения и отраженного родительского отношения, которые хорошо согласуются с имеющимися представлениями о механизмах личностного развития.

«Автономный» паттерн, ему свойственны признаки успешного разрешения подросткового кризиса, смещение движущих сил развития личности вовнутрь и формирование полноценных механизмов самодетерминации. Для него характерны стабильное позитивное самооотношение, внутренняя опора, основанная на личностных ценностях и собственных критериях оценки ситуации, а также переживание персональной ответственности за результаты своих действий.

«Симбиотический» паттерн содержит некоторые предпосылки невротического пути развития личности. У таких подростков формируется нестабильное и, в целом, негативное самооотношение, зависимое от внешней, преимущественно родительской, оценки. Они чувствуют себя несвободными, но ответственными за реализацию ценностей заданных извне, а не своих собственных. Подросток отказывается от своей автономии для сохранения внешней поддержки, «покупаемой» ценою собственного «Я».

«Импульсивный» паттерн характеризуется диффузным нестабильным самооотношением и внешним локусом контроля, т.е. дефицитом ответственности, расплывчатым и противоречивым представлением о себе при внутренней опоре в принятии решений.

«Конформный» паттерн характеризуется критериями выбора, заданными извне, а также ссылкой на внешние обстоятельства при оценке результатов деятельности. Самоотношение таких подростков нестабильно, условно позитивно, однако диффузно и зависит от внешних оценок. В другом исследовании, с несколько измененной методической базой [8, с. 68–79] эти четыре паттерна развития были успешно воспроизведены. Результаты также показали, что симбиотический и конформный пути сопряжены с меньшим субъективным благополучием, адаптацией и осмысленностью жизни, нежели импульсивный и автономный, иными словами, свобода выступает лучшим их предиктором, чем ответственность.

Если данные обоих названных исследований были получены в конце 1980-начале 1990-х гг., то повторение исследования полтора десятилетия спустя [21, с. 266–271] дало иную картину. Свобода и ответственность отчасти сохранили типобразующую роль в выделении типов личностного развития в период перехода от детства к взрослости, но более существенным эмпирическим основанием выделения паттернов выступили параметры благополучие/не-

благополучие и адаптация/дезадаптация. Были выявлены типы, схожие с описанными ранее автономным и симбиотическим (последний был назван «адаптивным»), а конформный паттерн распался на два равно неблагоприятных варианта, в одном из которых доминировала амотивация и отчужденность («отчужденные»), а в другом — внешняя мотивация и неудовлетворенность жизнью («дезадаптивный»). Импульсивный паттерн не выделился, что связано с изменившимся характером давления социальной среды, ставшей в нашей стране гораздо более неблагоприятной [15, с. 613–618].

По результатам проведенных исследований, указанных выше, мы видим, что у подростков автономный путь был единственным устойчиво воспроизводимым во всех исследованиях и на всех выборках и самым благополучным по сравнению с другими.

В данной статье мы приводим результаты исследования путей, или траекторий личностного развития, на выборке юношей и девушек. При изучении прямой меры личностной зрелости, которая хорошо согласуется с вышеописанным подходом, мы опирались на детально разработанную теорию личностного развития Дж. Левинджер [12, с. 59–75] и применили созданную на ее основе методику неоконченных предложений Вашингтонского университета [16, с. 6–35]. Интересно, что в теории Дж. Левинджер описаны симбиотическая, импульсивная, конформная и автономная стадии как четыре из шести основных диахронических стадий развития человека. При этом стадии непрямо связаны с возрастом: возможно застревание человека на сравнительно ранней стадии, которая в этом случае становится индивидуальным типом, складом личности. Возможно и опережающее движение к высокому уровню личностного развития, несмотря на довольно ранний возраст, что зависит, в первую очередь, от становления механизмов личностной саморегуляции.

Специфика личностного развития юношей-сирот

Проблема развития и становления личностной автономии, самодетерминации стоит остро для юношей- и девушек-сирот в связи с тем, что они выходят из стен детских домов и интернатов в самостоятельную жизнь практически неприспособленными. В определенных условиях социализации у них сформировались «типичные черты личности выпускника интерната» [6, с. 137].

Уточним, что в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации сиротами признаются дети, у которых один или оба родителя умерли, а детьми, оставшимися без попечения родителей — дети у которых родители лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны недееспособными, находятся в местах лишения свободы или уклоняются от воспитания своих детей [19]. Эти дети воспитываются в государствен-

ных образовательных учреждениях интернатного типа и детских домах — образовательных учреждениях с круглосуточным пребыванием, обеспечивающих их содержание, воспитание, обучение и развитие, а также социальную и реабилитационную поддержку. В данном исследовании в целях удобства изложения и краткости мы будем оперировать понятием «юноши- и девушки-сироты».

Данная выборка представителей юношеского возраста интересна для изучения вышеуказанной проблематики в связи с особенностями их социализации: они вышли в самостоятельную жизнь из стен социальных учреждений и остались наедине сами с собой, без поддержки, которую обычно оказывают молодым людям родители. И это поднимает вопрос о специфике развития, «закрепления» личностных регуляторов в данных условиях и в данном возрасте. С одной стороны, условия социализации вне семьи в определенной степени способствуют формированию автономной, самостоятельной личности, так как этим молодым людям не у кого искать поддержки и не на кого опереться, кроме себя. С другой стороны, ярлык сироты, может говорить сам за себя, прививая комплекс «выученной беспомощности», жертвы обстоятельств, который никаким образом не способствует формированию автономной личности.

Таким образом, мы можем сказать, что юноши- и девушки-сироты оказываются в «затрудненных условиях развития личности», под которыми понимается «неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее, в силу, этого повышенные требования к личности» [1; 13; 14]. Молодые люди — уже совершеннолетние и могут жить, как считают нужным, но эти условия осложняются тем, что, выйдя в свободное плавание под названием «самостоятельная жизнь», они не имеют навигатора, кроме собственных внутренних ориентиров, что сформировались частично в семье (когда она у них была) и в основном — в социальных учреждениях.

Эти условия отличаются от условий, предоставленных в семье, где есть папа и мама, или хотя бы один родитель как проводник в самостоятельную жизнь. И даже если эти «проводники» не вполне сами «знают дорогу», у юношей и девушек есть возможность сравнить, выбрать, следовать ли в русле этого «незнания» или что-то поменять и научиться жить по-другому. У молодых людей из семей есть важный ресурс — семья, условия социализации, а у сирот этого нет. Но у тех и у других есть возможность использовать собственные внутренние психологические ресурсы, опираться на механизмы самодетерминации, становление которых возможно было запущено в подростковом возрасте, опираться на личностные регуляторы — остов, стержень, способствующий не просто возможности выжить в этих условиях, но и самоопределиться, стать самостоятельными, избрать свой истинный путь.

**Выборки, методики
и организация исследования**

В данном исследовании были использованы для сопоставления две выборки. В одну из них вошли 44 испытуемых из семей в возрасте от 18 лет до 21 года: 18 респондентов мужского и 26 — женского пола. Другую выборку составили молодые люди, оставшиеся без попечения родителей (далее юноши- и девушки-сироты), а именно — 46 человек того же возраста: 22 представителя женского и 24 — мужского пола. Обе выборки представлены студентами и обучающимися вузов, сузов и профессиональных лицеев г. Твери.

Перед проведением исследования состоялась беседа о пользе проводимого исследования и его предполагаемых результатов, после которой юноши и девушки отнеслись с толерантностью и интересом к нему, проявили желание в нем участвовать.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. Методика незаконченных предложений Вашингтонского университета (НПВУ) Дж. Левинджер для диагностики уровня личностного развития в адаптации Д.А. Леонтьева и Н.А. Михайловой [16, с. 6—35].

2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [9].

3. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) [2].

4. Русскоязычная версия опросника каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (РОКО) в адаптации О.Е. Дергачевой и Д.А. Леонтьева [5, с. 91—106].

5. Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ) Э. Динера и др. в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [20].

Дополнительно мы использовали Тест жизнестойкости [18].

Сбор данных осуществлялся в 2011—2012 гг.. Обработка данных проводилась в системе StatSoft STATISTICA 8 и SPSS 17.

Результаты

В выборке юношей и девушек, воспитывавшихся в семьях, распределение по большинству исследуемых параметров не отличается от нормального (критерий Шапиро-Уилкса; $p > 0,2$). Результаты описательной статистики и сравнительного анализа исследуемых переменных представлены в табл. 1.

В целом, по уровню личностного развития представители женской и мужской подвыборок значительно не отличаются, но у последней данные находятся в более широком диапазоне разброса. Отсутствие значимых различий в уровне личностного развития подтверждают половозрастные особенности взросления в юношеском возрасте. Респонденты мужского пола чаще, чем респонденты женского пола ($p \leq 0,05$), находятся на импульсивной стадии личностного развития, возможно это «отголоски» подросткового кризиса. У девушек показатели автономного локуса каузальности ниже ($p \leq 0,05$), а безличного ЛК — несколько выше ($p < 0,1$) и находятся в меньшем диапазоне. У мужской подвыборки наблюдается интернальный локус контроля общий, а также в сферах достижений и неудач ($p \leq 0,05$). По интегральному показателю и субшкалам теста СЖО в целом по выборке показатели сдвинуты в сторону высоких значений, которые свойственны больше мужской подвыборке ($p \leq 0,05$).

Удовлетворенность жизнью одинакова у представителей обоих полов, но девушки имеют более широкий разброс данных. Жизнестойкость в целом и ее составляющие (кроме принятия риска) значительно выше у мужской подвыборки ($p \leq 0,05$). У девушек по этому параметру наблюдается широкий диапазон данных.

Для более подробного анализа полученных данных мы провели кластерный анализ (рис. 1 и рис. 2), в который включили переменные, соответствующие шкалам всех методик, кроме субшкал УСК и СЖО,

Таблица 1

Описательная статистика и сравнительный анализ по исследуемым переменным у юношей и девушек из семей

Методика	Переменная	Группа	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
НПВУ	Общий уровень личностного развития	Девушки	140,31	9,67	Различия не значимы	
		Юноши	138,17	13,07		
	Импульсивная стадия	Девушки	0,46	0,58	143,0*	0,029
		Юноши	1,56	1,98		
РОКО	Автономный локус каузальности	Девушки	143,12	11,51	149,0*	0,042
		Юноши	151,50	13,03		
	Внешний локус каузальности	Девушки	114,69	13,00	Различия не значимы	
		Юноши	115,06	13,96		
	Безличный локус каузальности	Девушки	99,62	13,58	160,0 [†]	0,079
		Юноши	91,67	18,91		
УСК	Интернальность общая	Девушки	163,23	15,17	149,5*	0,042
		Юноши	174,44	15,82		
	Интернальность в области достижений	Девушки	42,35	5,97	133,5*	0,015
		Юноши	46,89	5,17		
СЖО	Цели в жизни	Девушки	30,58	6,57	Различия не значимы	
		Юноши	33,33	5,46		

	Процесс жизни	Девушки	29,62	6,49	150,0*	0,044
		Юноши	33,22	6,37		
	Результативность жизни	Девушки	25,08	4,97	143,5*	0,030
		Юноши	27,67	5,79		
	Локус контроля «Я»	Девушки	19,85	4,30	142,0*	0,027
		Юноши	22,56	4,80		
	Локус контроля «Жизнь»	Девушки	30,31	6,75	Различия не значимы	
		Юноши	31,61	5,56		
	Осмысленность жизни (интегральный показатель)	Девушки	99,04	18,73	148,0*	0,040
		Юноши	108,89	17,06		
Тест жизнестойкости	Вовлеченность	Девушки	33,58	10,83	147,5*	0,03
		Юноши	39,06	8,47		
	Контроль	Девушки	27,58	9,59	128,0	0,01
		Юноши	34,61	8,05		
	Принятие риска	Девушки	15,88	5,67	Различия не значимы	
		Юноши	17,00	5,27		
Общая жизнестойкость	Девушки	75,69	21,43	134,5*	0,016	
	Юноши	91,17	17,15			
Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ)		Девушки	23,50	4,01	Различия не значимы	
		Юноши	22,28	3,97		

Примечание: T – $p \leq 0,1$; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

исключенных с целью избежать двойного вклада пунктов этих опросников в дисперсию оценок, а также кроме всех показателей теста жизнестойкости.

При проведении кластерного анализа группа юношей и девушек, воспитывающихся в семьях, разделилась на 4 кластера.

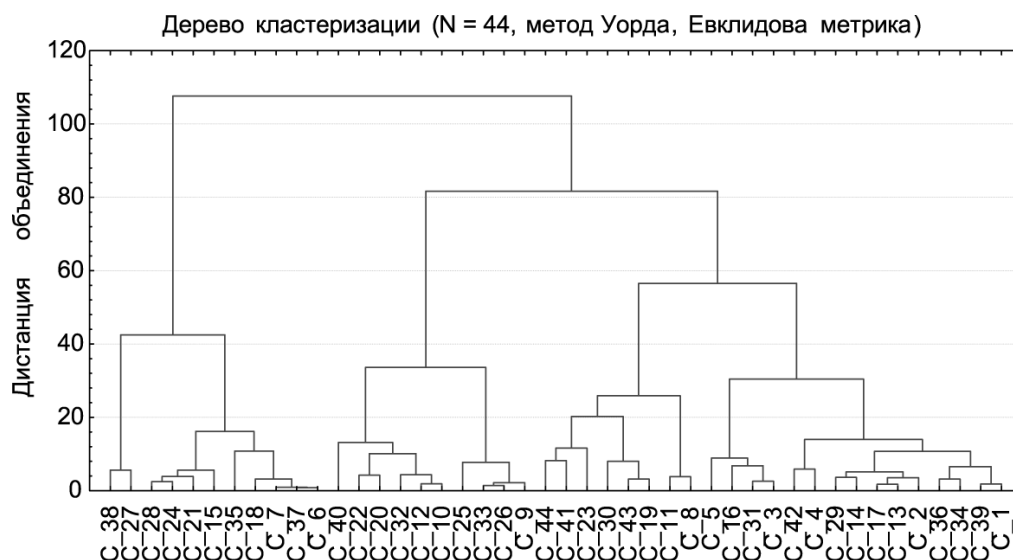


Рис. 1. Дерево кластеризации, полученное методом Уорда

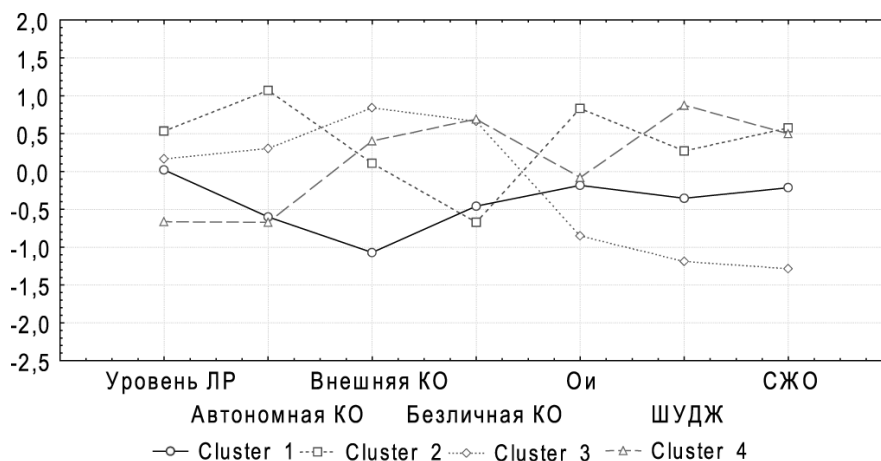


Рис. 2. Средние значения кластеров

Испытуемые распределились по 4 кластерам следующим образом (табл. 2).

С целью выявления шкал, которые послужили основанием для классификации, мы сравнили полученные кластеры с помощью непараметрического

критерия Краскела-Уоллиса. Полученные результаты представлены в табл. 3 (средние и стандартные отклонения даны на основе первичной матрицы данных; жирным шрифтом выделены переменные, на основе которых производилась кластеризация).

Таблица 2

Распределение испытуемых по кластерам в зависимости от пола и возраста

№ кластера	Количество человек в кластере (N)	Пол				Возраст T (лет)			
		Юноши		Девушки		18–19		20–21	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	12	6	50,0	6	50,0	8	66,6	4	33,3
2	12	8	66,6	4	33,3	9	75,0	3	25,0
3	8	1	12,5	7	87,5	6	75,0	2	25,0
4	12	3	25,0	9	75,0	6	50,0	6	50,0

Таблица 3

Описательная статистика и сравнительный анализ кластеров

Методика	Переменные	Среднее (M)/	Отчужденный	Автономный	Импульсивный	Симбиотический	Критерий Краскела-Уоллиса	Уровень значимости	
			1 кластер (N = 12)	2 кластер (N = 12)	3 кластер (N = 8)	4 кластер (N = 12)			
Методика (НПВУ) Дж., Левинджер	Общий уровень личностного развития	M	139,67	145,33	141,25	132,08	6,81 ^T	0,078	
		S	9,96	10,28	8,22	11,56			
	Импульсивная стадия	M	0,67	0,83	0,38	1,58	Различия не значимы		
		S	1,07	1,11	0,74	2,11			
	Самозащитная стадия	M	3,50	2,42	3,75	4,92			
		S	3,09	1,73	1,91	3,18			
	Стадия конформизма	M	14,50	13,00	14,00	15,33			
		S	3,40	4,61	3,38	2,87			
	Стадия самоосознания	M	10,08	10,67	10,38	8,33			
		S	4,29	3,47	2,97	3,77			
	Стадия совестливости	M	2,83	4,33	3,13	1,67		10,00*	0,018
		S	2,08	2,06	2,23	1,72			
	Отношение к матери	M	0,75	2,17	0,50	1,83		10,01*	0,018
		S	1,29	1,40	1,31	0,83			
Отношение к отцу	M	1,42	2,33	2,00	2,08				
	S	1,88	1,92	1,77	1,08				
Отношение к себе	M	0,33	2,33	1,50	1,75	8,57*	0,035		
	S	1,87	1,30	0,93	1,42				
РОКО	Автономный локус каузальности	M	138,92	160,17	150,38	138,00	23,50**	0,000	
		S	7,54	7,79	9,30	10,14			
	Внешний локус каузальности	M	100,67	116,25	126,00	120,17	23,78**	0,000	
		S	8,35	11,13	10,50	8,88			
	Безличный локус каузальности	M	88,92	85,42	107,13	107,58	16,92**	0,000	
		S	13,96	11,20	10,72	15,06			
УСК	Интернальность общая	M	164,83	181,33	154,00	166,50	16,38**	0,000	
		S	16,51	12,31	11,92	12,92			
	Интернальность в области достижений	M	43,42	49,42	39,88	42,67	15,36**	0,000	
		S	6,76	2,81	4,73	5,26			
	Интернальность в области неудач	M	43,58	49,17	41,50	43,00	9,25*	0,026	
		S	4,50	6,15	3,63	5,27			
	Интернальность в области семейных отношений	M	37,92	39,33	41,63	38,67	Различия не значимы		
		S	3,58	7,40	6,59	7,68			
	СЖО	Цели в жизни	M	31,25	33,75	24,75	34,75	10,91*	0,012
			S	4,29	4,58	7,89	4,75		
Процесс жизни		M	29,58	34,92	22,75	34,33	17,78*	0,000	
		S	6,44	3,90	6,65	2,39			

	Результативность жизни	M	24,33	29,75	20,63	28,00	16,67*	0,000		
		S	4,75	2,83	6,99	3,02				
	Локус контроля «Я»	M	20,75	23,58	14,88	22,58	17,13*	0,000		
		S	3,47	4,01	3,91	3,09				
	Локус контроля «Жизнь»	M	29,92	32,83	23,38	34,75	16,31*	0,001		
		S	5,32	5,39	5,29	3,93				
	СЖО	M	99,08	113,67	79,25	112,33	19,31**	0,000		
		S	14,93	10,43	20,86	9,29				
Удовлетворенность жизнью		M	21,58	24,08	18,25	26,50	24,00**	0,00		
		S	2,02	1,93	4,59	2,81				
Тест жизнестойкости	Вовлеченность	M	35,00	35,92	30,50	40,08	15,46**	0,00		
		S	9,86	9,23	14,64	6,83				
	Контроль	M	26,08	36,25	22,38	34,42				
		S	8,66	9,36	5,71	7,17				
	Принятие риска	M	16,58	18,00	12,50	17,00				
		S	4,19	5,59	5,35	6,00				
	Общая жизнестойкость	M	77,67	88,00	65,38	91,50			8,68*	0,033
		S	19,76	19,28	22,08	17,28				

Примечание: ^T – $p \leq 0,1$, * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

В первый кластер ($N = 12$) вошли респонденты с достаточно высокими показателями уровня личностного развития, но с самыми низкими показателями по всем шкалам РОКО, особенно по внешней каузальной ориентации. Им свойственно негативное отношение к матери. У данных юношей и девушек из семей наблюдаются немногим ниже средних значения интернальности, осмысленности, удовлетворенности жизнью и жизнестойкости. В плане психологического благополучия этот кластер находится между симбиотическим (4 кластер) и импульсивным (3 кластер) кластерами, но, в отличие от них, этим юношам не свойственно оперировать внешней мотивационной субсистемой и свои мотивы определять внешними обстоятельствами, их поведение не управляется внешними импульсами, но и внутренними тоже. Данный кластер равномерно представлен в процентном соотношении по половому признаку. Можно сказать, что его представители в некотором смысле мизантропы, которые проявляют общую неприязнь к системе, в которой находятся, многое видят, но не вмешиваются, они находятся в социальной системе, но переживают некоторое отчуждение от нее. Назовем этот кластер **отчужденным**.

Второй кластер ($N = 12$) – **автономный**. В нем наблюдаются самые высокие значения в уровне личностного развития, автономности, общей интернальности, а также интернальности в сфере достижений и неудач. Смыслоразнообразные ориентации также имеют высокие значения, удовлетворенность жизнью немногим ниже, чем у юношей и девушек, находящихся в «симбиозе» (4 кластер). В данном кластере наблюдается позитивное отношение респондентов к родителям и к самим себе. Данный кластер составляют в большинстве представители мужского пола – 66%, остальные 34% – представители женского пола.

Юношам и девушкам из третьего кластера ($N = 8$) свойственны средний уровень личностного развития, самые высокие показатели безличной и

особенно внешней каузальности, при этом достаточно высок уровень автономной каузальной ориентации (выше наблюдается только в «автономном» кластере). В то же время, в данном кластере самые низкие значения удовлетворенности жизнью и осмысленности жизни, негативно окрашенное отношение к матери, низкая жизнестойкость, ярко выраженный экстернальный локус контроля во всех сферах, кроме семейных отношений, в этой сфере наблюдаются достаточно высокие значения (скорее всего, это связано с неблагоприятной семейной обстановкой). Выделенный кластер схож с импульсивным, обнаруженным ранее в исследованиях Д.А. Леонтьева и Е.Р. Калитеевской, но он более неблагоприятный [7]. Исходя из описанных выше особенностей данного кластера, отнесем его к **импульсивному**. Интересным является то, что в данный кластер входят в основном девушки (88%).

Четвертый кластер ($N = 12$) также представлен в основном девушками (75%) и значимо отличается от других самыми низкими значениями уровня личностного развития, в частности, ярко выраженными индикаторами довольно низкого самозащитного и конформного уровня, высокими показателями внешней и безличной каузальных ориентаций и средними показателями – по шкалам интернальности. Респонденты, входящие в этот кластер, имеют низкие показатели автономной каузальной ориентации, им свойственны самый высокий уровень удовлетворенности жизнью, общей жизнестойкости и ее составляющей – вовлеченности, также показателей целей в жизни и убежденности в том, что жизнь подвластна их собственному контролю. Данный кластер очень близок к описанному ранее в исследованиях Д.А. Леонтьева и Е.Р. Калитеевской [7] симбиотическому, но юноши и девушки, принадлежащие к нему, более инфантильны, чем традиционные «симбиотики», они оказались в комфортной нише, от которой полностью зависят. Данный паттерн мы назовем **симбиотическим**.

Сравнительный анализ юношей и девушек, воспитывавшихся в семье и вне семьи

Дескриптивный анализ данных в выборке юношей- и девушек-сирот показал, что распределение по большинству исследуемых параметров не отличается от нормального (критерий Шапиро-Уилкса; $p > 0,2$), кроме показателя импульсивной стадии личностного развития в индивидуальных протоколах методики НВПУ Дж. Левинджер.

По субшкалам «Цели в жизни» и «Результативность жизни» распределение отличается от нормального, значения сдвинуты в первом случае в сторону низких значений, а во втором — в сторону высоких, что может говорить о низкой нацеленности сирот на будущее и застревании в прошлых событиях. По жизнестойкости показатели незначительно выше у представителей мужского пола и диапазон данных у них меньше, чем у представитель женского пола. Удовлетворенность жизнью не различается по половому признаку, но у девушек наблюдается более широкий диапазон данных.

В целом мужская и женская подвыборки не отличаются практически по всем исследуемым параметрам, кроме общей интернальности и интернальности в области достижений, здесь значения выше у мужской подвыборки ($p \leq 0,05$), как и в выборке юношей и девушек из семей. Отсутствие значимых различий по большинству параметров говорит о нивелировании половых различий у сирот в связи со специфической их социализацией.

Проведенный дескриптивный и сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни (табл. 4) показал, что юноши- и девушки-сироты значимо не отличаются от юношей и девушек, воспитывавшихся в семьях, по всем шкалам РОКО и по уровню личностного развития в целом, но у сирот по этому параметру больший диапазон данных и они чаще находятся на самозащитной стадии личностного развития ($p \leq 0,05$), а юноши и девушки из семей имеют тенденцию к нахождению на конформистской стадии ($p \leq 0,07$). По сравнению с юношами и девушками из семей, сироты негативно относятся к матери, к отцу и к самим себе ($p \leq 0,01$), по этим показателям у них также наблюдается широкий диапазон данных. При этом интернальность в области семейных отношений у сирот значимо выше ($p \leq 0,05$) и разброс данных меньше, что скорее всего говорит о чувстве вины за прошлые события в их семьях. Удовлетворенность жизнью значимо ниже у сирот ($p \leq 0,05$).

По интегральному показателю осмысленности жизни и всем субшкалам теста СЖО (кроме «Локус контроля “Жизнь”») сироты имеют низкие показатели ($p \leq 0,01$). В общей жизнестойкости не обнаружено отличий между исследуемыми выборками, но в ее составляющей — «контроле» — юноши и девушки из семей превалируют над сиротами ($p \leq 0,01$). По всей видимости, у сирот не сформировалось убеждение в том, что «борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован» [18] им больше свойственно ощущение собственной беспомощности.

Таблица 4

Описательная статистика и сравнительный анализ сирот и не сирот

Методика	Переменная	Группа	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
Методика (НВПУ) Дж. Левинджер	Общий уровень личностного развития	Сироты	138,85	11,82	Различия не значимы	
		Не сироты	139,43	11,09		
	Импульсивная стадия	Сироты	1,13	1,13	751,0*	0,035
		Не сироты	0,91	1,43		
	Самозащитная стадия	Сироты	4,63	2,58	772,0†	0,063
		Не сироты	3,64	2,69		
	Стадия конформизма	Сироты	13,15	3,04		
		Не сироты	14,23	3,63		
	Стадия самоосознания	Сироты	9,87	3,29	Различия не значимы	
		Не сироты	9,82	3,71		
	Стадия совестливости	Сироты	2,91	2,15	601,0**	0,000
		Не сироты	2,98	2,18		
	Отношение к матери	Сироты	0,04	1,99	372,5**	0,000
		Не сироты	1,39	1,37		
Отношение к отцу	Сироты	-0,72	2,22	626,5**	0,000	
	Не сироты	1,95	1,67			
Отношение к себе	Сироты	0,57	1,26			
	Не сироты	1,48	1,61			
РОКО	Автономный локус каузальности	Сироты	146,54	14,52	Различия не значимы	
		Не сироты	146,55	12,71		
	Внешний локус каузальности	Сироты	116,09	18,28		
		Не сироты	114,84	13,24		
	Безличный локус каузальности	Сироты	96,91	18,70		
		Не сироты	96,36	16,26		
УСК	Интернальность общая	Сироты	168,18	17,89	Различия не значимы	
		Не сироты	167,82	16,24		

	Интернальность в области достижений	Сироты	43,58	6,22	Различия не значимы	
		Не сироты	44,20	6,03		
	Интернальность в области неудач	Сироты	45,36	5,97		
		Не сироты	44,57	5,72		
	Интернальность в области семейных отношений	Сироты	41,41	5,16	770,0*	0,050
		Не сироты	39,18	6,41		
СЖО	Цели в жизни	Сироты	25,39	7,00	496,0**	0,000
		Не сироты	31,70	6,23		
	Процесс жизни	Сироты	25,89	6,00	535,0**	0,000
		Не сироты	31,09	6,62		
	Результативность жизни	Сироты	20,70	4,77	412,5**	0,000
		Не сироты	26,14	5,41		
	Локус контроля «Я»	Сироты	17,67	4,70	607,0**	0,000
		Не сироты	20,95	4,66		
	Локус контроля «Жизнь»	Сироты	29,91	4,84	Различия не значимы	
		Не сироты	30,84	6,26		
	Осмысленность жизни (интегральный показатель)	Сироты	89,76	14,66	524,5	0,000
		Не сироты	103,07	18,52		
Тест жизнестойкости	Вовлеченность	Сироты	33,57	10,08	Различия не значимы	
		Не сироты	35,82	10,20		
	Контроль	Сироты	29,33	9,39	695,5**	0,010
		Не сироты	30,45	9,55		
	Принятие риска	Сироты	13,74	5,04	Различия не значимы	
		Не сироты	16,34	5,48		
	Общая жизнестойкость	Сироты	76,41	21,46		
		Не сироты	82,02	21,04		
	Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ)	Сироты	20,30	5,30	708,5*	0,013
		Не сироты	23,00	3,99		

Примечание: $T - p \leq 0,1$, * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$.

Дополнительно для выявления гендерной специфики, ее влияния на общие различия по исследуемым параметрам, в зависимости от условий социализации, мы

сравнили с помощью критерия Манна-Уитни юношей и девушек по половому признаку. Данные представлены в табл. 5 в виде средних рангов по Манну-Уитни.

Таблица 5

Сравнительный анализ юношей и девушек по половому признаку в зависимости от условий социализации (сироты/из семей)

Методика	Переменные	Средний ранг по Манну-Уитни / уровень значимости (p)	Девушки		Юноши	
			из семей (N = 26)	сироты (N = 22)	из семей (N = 18)	сироты (N = 24)
Методика (НПВУ) Дж. Левинджер	Уровень личностного развития	Средний ранг	Различия не значимы		Различия не значимы	
		p				
	Импульсивная стадия	Средний ранг	21,35	28,23		
		p	0,088 ^T			
	Самозащитная стадия	Средний ранг			17,19	24,73
		p			0,048*	
	Отношение к матери	Средний ранг			28,28	16,42
		p			0,000**	
	Отношение к отцу	Средний ранг	31,08	16,73	29,53	15,48
		p	0,000**		0,000**	
	Отношение к себе	Средний ранг	28,67	19,57	25,72	18,33
		p	0,023*		0,050*	
РОКО		Средний ранг			Различия не значимы	
		p				
УСК		Средний ранг			Различия не значимы	
		p				
СЖО	Цели в жизни	Средний ранг	28,44	19,84	29,83	15,25
		p	0,033*		0,000**	
	Процесс жизни	Средний ранг			30,28	14,92
		p			0,000**	
	Результативность жизни	Средний ранг	29,40	18,70	30,72	14,58
		p	0,007**		0,000**	

	Локус контроля – «Я»	Средний ранг			28,83	16,00
		p			0,000**	
	Локус контроля – Жизнь	Средний ранг				
		p				
	СЖО	Средний ранг	27,92	20,45	29,78	15,29
		p	0,050*		0,000**	
Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ)		Средний ранг	27,65	20,77	25,25	18,69
		p	0,050*		0,050*	
Тест жизнестойкости	Вовлеченность	Средний ранг			25,86	18,23
		p			0,045*	
	Контроль	Средний ранг				
		p				
	Принятие риска	Средний ранг			25,64	18,40
		p			0,050*	
	Общая жизнестойкость	Средний ранг			26,28	17,92
		p			0,028*	

Примечание: $T - p \leq 0,1$, * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Данным сравнительным анализом подтверждены различия, полученные на общей выборке сирот и не сирот, но обнаружена специфика, некий гендерный вклад в различия между ними подтверждены скорее мужской подвыборкой, нежели женской. Именно сироты мужского пола чаще всего находятся на самозащитной стадии личностного развития ($p \leq 0,05$) и более негативно относятся к матери ($p \leq 0,01$). Это имеет большое значение в связи с тем, что этот негативный образ матери, искаженный, можно сказать, «неисполненный» образ «хранительницы очага» во внутреннем мире сироты может впоследствии привести к «переносу» его на реальную девушку, будущую мать его детей и иметь соответствующие последствия. Обнаруженное негативное отношение к отцу и к самому себе, как и неудовлетворенность жизнью, – скорее всего специфика принадлежности к группе сирот: это свойственно как женской, так и мужской подвыборкам сирот в отличие от воспитывавшихся в семьях.

Различия в смысловых ориентациях обнаруживаются в большей степени в мужской подвыборке ($p \leq 0,05$), что объяснимо возрастной и гендерной спецификой, в женской подвыборке этих разли-

чий меньше, они касаются только целей и результативности жизни. Между респондентами мужского пола обнаружены различия по всем субшкалам СЖО: у испытуемых из семей самые высокие показатели, они в норме, более активно, познают жизнь, стремятся что-либо реализовать в ней, ставят цели и достигают определенных результатов, стараются управлять своей жизнью, а у сирот наблюдаются самые низкие значения по этим параметрам.

То же самое мы наблюдаем и в отношении жизнестойкости и всех ее составляющих, кроме контроля: между девушками нет различий, а между респондентами мужского пола – есть ($p \leq 0,01$), хотя между выборками сирот и не сирот этих различий не было выявлено. Это еще раз говорит о гендерной специфике именно сирот: они более всего являются группой риска, «слабым звеном», на которое следует обратить пристальное внимание при психологической и психотерапевтической работе.

При анализе данных, полученных у юношей- и девушек-сирот, сначала мы использовали модель из четырех кластеров, полученную методом Уорда (Ward's Method) на основе Евклидовых метрик (рис. 3 и рис. 4).

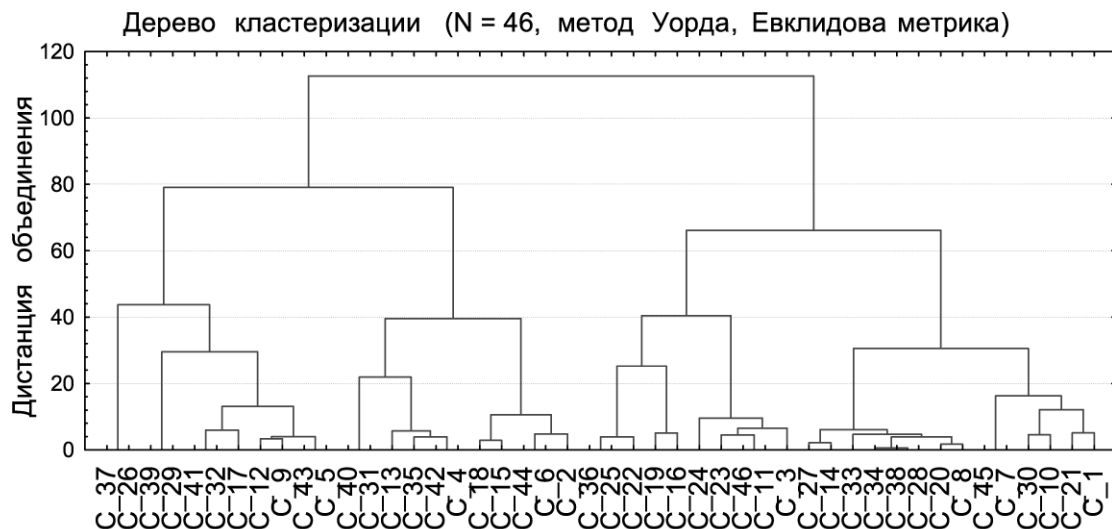


Рис. 3. Дерево кластеризации, полученное методом Уорда

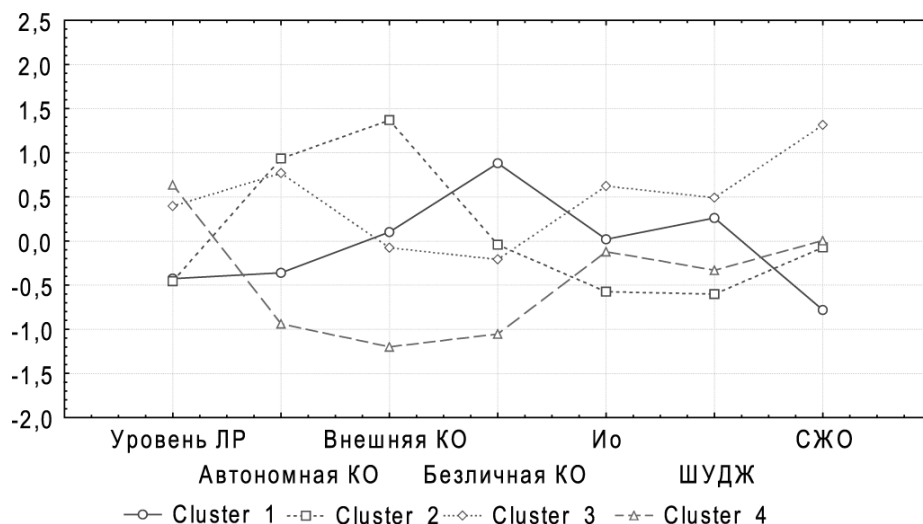


Рис. 4. Средние значения кластеров

Испытуемые распределились по четырем кластерам следующим образом (табл. 6).

В процессе дальнейшего анализа мы в первом кластере выделили два субкластера и с целью выявления шкал, которые послужили основанием для классификации, значимость различий между кластерами и суб-

кластерами проверили с помощью непараметрического критерия Краскала-Уоллиса. Полученные результаты представлены в табл. 7 (средние и стандартные отклонения даны на основе первичной матрицы данных; жирным шрифтом выделены переменные, на основе которых производилась кластеризация).

Таблица 6

Распределение испытуемых по кластерам в зависимости от пола и возраста

№ кластера	Количество человек в кластере (N)	Пол				Возраст T (лет)			
		Юноши		Девушки		18–19		20–21	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	16	8	50,0	8	50,0	11	68,8	5	31,2
2	9	4	44,4	5	55,6	6	66,6	3	33,4
3	10	4	40,0	6	60,0	8	80,0	2	20,0
4	11	8	72,7	3	27,3	5	45,5	6	54,5

Таблица 7

Описательная статистика и сравнительный анализ кластеров

Методика	Переменные	Среднее и стандартное отклонение	Внеориентированные		Импульсивный	Автономный	Отчужденный	Критерий Краскала-Уоллиса	Уровень значимости
			Конформный	Дезадаптивный					
			1а кластер (N = 10)	1б кластер (N = 6)					
Методика (НПВУ) Дж. Левинджер	Уровень личностного развития	M	136,20	129,83	133,44	143,50	146,36	10,90*	0,027*
		S	5,18	9,75	14,34	6,82	13,58		
	Импульсивная стадия	M	0,80	1,67	1,67	0,90	0,91	15,13**	0,004
		S	0,63	1,03	1,87	0,99	0,70		
	Самозащитная стадия	M	5,80	5,83	5,78	2,70	3,73	8,39 ^T	0,079
		S	1,93	1,72	3,96	1,25	1,74		
	Стадия конформизма	M	13,30	14,83	12,78	12,90	12,64	Различия не значимы	
		S	1,25	4,36	1,72	4,07	3,35		
	Стадия самооосознания	M	8,90	8,33	9,00	11,40	10,91	Различия не значимы	
		S	1,60	4,27	3,57	3,86	2,66		
	Стадия совестливости	M	2,90	1,33	2,78	3,70	3,18	12,92*	0,011
		S	2,13	1,75	3,03	2,36	0,75		
	Отношение к матери	M	-0,60	0,50	-1,78	1,10	0,91	Различия не значимы	
		S	2,37	0,84	2,11	1,20	1,45		
	Отношение к отцу	M	-1,10	-0,33	0,00	-0,50	-1,36	Различия не значимы	
		S	1,97	1,51	3,04	2,51	1,80		

	Отношение к себе	M	0,30	0,50	1,22	0,50	0,36	Различия не значимы		
		S	1,89	0,55	1,20	1,35	0,67			
РОКО	Автономный локус каузальности	M	147,30	131,33	160,11	157,70	132,91	30,90**	0,000	
		S	7,32	11,00	7,82	9,50	8,70			
	Внешний локус каузальности	M	117,00	119,50	141,11	114,70	94,18	34,23**	0,000	
		S	9,23	7,89	10,04	10,18	11,01			
	Безличный локус каузальности	M	108,60	121,33	96,11	93,00	77,18	28,00**	0,000	
		S	7,50	5,57	19,45	8,17	14,34			
УСК	Интернальность общая	M	177,92	152,83	157,89	179,30	166,00	16,43**	0,002	
		S	18,64	7,44	10,31	14,90	18,85			
	Интернальность в области достижений	M	48,57	38,33	39,67	46,60	42,36	18,98**	0,000	
		S	5,98	4,59	3,20	4,06	6,52			
	Интернальность в области неудач	M	47,85	42,67	41,89	46,30	46,55	Различия не значимы		
		S	6,26	2,16	5,82	5,81	6,46			
	Интернальность в области семейных отношений	M	39,87	38,00	44,22	40,30	43,36	9,10T	0,058	
		S	5,51	5,18	4,94	3,43	5,20			
	СЖО	Цели в жизни	M	20,60	20,17	25,67	33,80	24,73	22,27**	0,000
			S	3,44	6,08	5,39	5,09	5,83		
Процесс жизни		M	24,50	19,17	23,89	32,60	26,36	21,70**	0,000	
		S	1,96	5,91	5,40	3,78	5,18			
Результативность жизни		M	18,00	17,17	20,22	26,40	20,27	17,58**	0,001	
		S	2,40	5,42	3,73	4,06	3,00			
Локус контроля «Я»		M	15,50	12,00	18,44	23,20	17,09	21,31**	0,000	
		S	2,12	5,06	2,65	3,65	3,08			
Локус контроля «Жизнь»		M	29,30	26,00	29,78	33,30	29,64	Различия не значимы		
		S	4,35	5,18	5,54	4,55	3,29			
СЖО		M	80,90	74,00	88,67	109,00	89,82	24,84**	0,001	
		S	5,34	16,14	6,89	11,39	7,59			
Тест жизнестойкости	Вовлеченность	M	36,80	15,83	34,78	39,30	34,09	17,07**	0,001	
		S	7,66	2,86	7,17	4,50	10,38			
	Контроль	M	30,30	18,17	31,33	35,00	27,73	13,51**	0,009	
		S	6,96	9,56	8,85	5,37	10,23			
	Принятие риска	M	13,20	12,00	13,78	16,20	12,91	Различия не значимы		
		S	5,29	3,58	5,54	3,71	6,07			
	Общая жизнестойкость	M	80,30	46,00	79,89	90,90	73,45	21,10**	0,00*	
		S	17,02	9,80	16,41	8,88	26,00			
Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ)	M	23,10	19,33	17,11	22,90	18,55	9,57*	0,048		
	S	3,57	5,01	5,01	4,41	6,11				

Примечание: T – $p \leq 0,1$, * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Первый кластер (N=16) сирот представлен равномерно по половому признаку, он самый многочисленный и характеризуется низким уровнем личностного развития, высокими значениями по самозащитной и конформной его стадиям. Представителям данного кластера свойственны высокие показатели внешнего и особенно безличного локуса каузальности в сочетании со средним уровнем интернальности. Здесь наблюдается достаточно высокий уровень удовлетворенности жизнью, что говорит о вполне хорошей адаптированности, приспособленности, но входящие в этот кластер сироты все же имеют очень низкие показатели осмысленности жизни и жизнестойкости. Это *внешне-ориентированный* кластер. В связи с тем, что данный кластер имеет неоднознач-

ную картину, мы выделили в нем дополнительно два субкластера (рис. 5).

Сиротам субкластера 1а (N = 10) свойственны средний уровень личностного развития, каузальных ориентаций, безличная каузальная ориентация имеет высокие показатели, высокий уровень интернальности, удовлетворенности жизнью и низкие показатели ее осмысленности. Это *конформный* кластер.

У сирот из субкластера 1в (N = 6) наблюдаются очень низкий уровень личностного развития, автономии, осмысленности и удовлетворенности жизнью, ярко выражены экстернальность и безличный локус каузальности. Видимо, в силу особенностей социализации, эти юноши и девушки приобрели

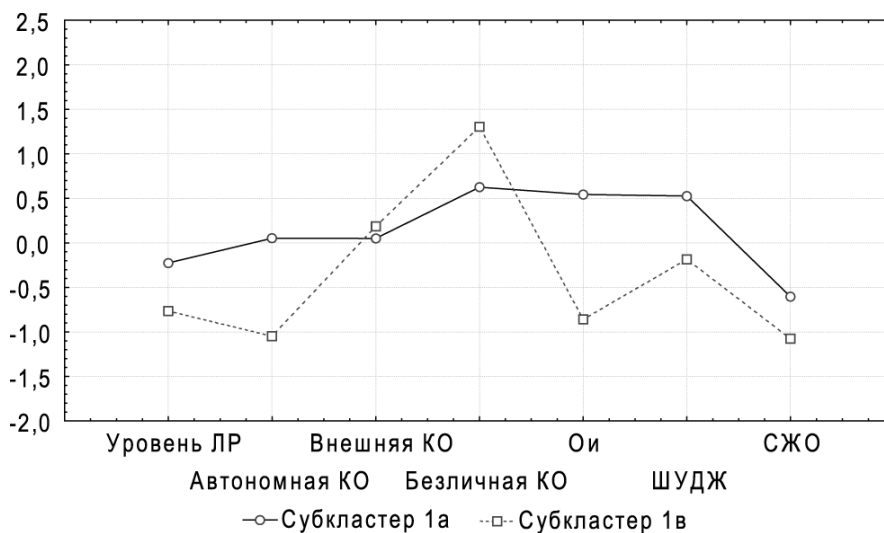


Рис. 5. Средние значения субкластеров

комплекс «выученной беспомощности» и привыкли к тому, что среда на их действия никак не реагирует, и они абсолютно не могут управлять своей жизнью. Они пассивны, лишены собственных смысловых ориентаций, у них нарушены, а возможно, и не сформированы механизмы саморегуляции, личностной автономии и самодетерминации, такие люди нуждаются в зависимости и внешнем управлении. Это **дезадаптивный** кластер.

По всей видимости, сироты, входящие в эти субкластеры, на данный момент жизни уверены, что не смогут достичь многого из того, что получается у других, им не повезло в жизни и с этим они ничего поделать не могут; в своих действиях они руководствуются импульсами, чаще агрессивными, что помогает им утвердить собственную идентичность. Застывание на данной стадии может привести в последующие годы к закреплению ригидности и инфантильности, что никаким образом не будет способствовать личностной зрелости.

Второму кластеру (N = 9) свойственны низкий уровень личностного развития, преобладание высоких значений индикаторов самозащитной и особенно импульсивной стадий личностного развития. По шкалам РОКО у сирот, вошедших в этот кластер, наблюдаются самые высокие показатели автономного и внешнего локусов каузальности. По удовлетворенности жизнью и всем шкалам УСК (кроме интернальности в семейной сфере, где высокие показатели) обнаруживаются самые низкие значения. По сравнению с другими кластерами, в этом кластере наблюдается ярко выраженное неприятие и негативно окрашенное эмоциональное отношение к матери. Имеется сходство данного кластера с ранее описанным **импульсивным** [7, с. 50–55; 8, с. 68–79]. Активность и ее регуляция у этих юношей и девушек разбалансированы, они стремятся к действиям вне зависимости от того, мотивируют ли их к этому собственные желания, социальные ожидания или ситуационная ситуация. Данный кластер по половому

признаку представлен практически равномерно: 45% юношей и 55% девушек.

Третий кластер (N = 10) — **автономный**, по половому признаку он представлен равномерно. В нем наблюдаются высокие значения уровня личностного развития, автономной каузальной ориентации, общей интернальности, а также интернальности в сферах достижения и неудач, смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью. Этим сиротам свойственны высокие значения по принятию и позитивному отношению к матери, по общей жизнестойкости и всем ее составляющим.

В четвертом кластере (N = 11) наблюдаются высокие показатели личностного развития (даже несколько выше, чем у автономных) в сочетании с очень низкими значениями по всем шкалам РОКО. Юноши и девушки, входящие в этот кластер, имеют низкий уровень интернальности, удовлетворенности и не высокий уровень осмысленности жизни. Данные сироты демотивированы, отчуждены, не видят смысла участвовать в происходящем вокруг них, можно сказать, дезадаптированы, но их дезадаптированность выбрана ими, она не является вынужденной. Этот кластер состоит из 73% юношей и 23% девушек. Данный кластер мы назовем **отчужденным**.

Качественное сравнение выборки юношей- и девушек-сирот с выборкой юношей и девушек из семей позволяет увидеть как сходство, так и различие между этими двумя группами. Сходство проявляется, прежде всего, в выделившихся в обеих выборках автономном, отчужденном и импульсивном типах развития, наиболее и наименее успешных. Юноши и девушки, относящиеся к **автономному** типу, характеризуются сложившимися структурами автономной саморегуляции, выражающимися, прежде всего, в автономной каузальной ориентации и внутреннем локусе контроля. Им также свойственны достаточно высокие показатели уровня личностного развития, удовлетворенности жизнью, жизнестойкости и осо-

бенно осмысленности жизни. Доля таких юношей и девушек не различалась в обеих выборках.

Юноши- и девушки-сироты и юноши и девушки из семей, относящиеся к *отчужденному* типу, характеризуются низкими значениями по всем каузальным ориентациям и локусу контроля, низким уровнем удовлетворенности жизнью и ее осмысленности, но довольно высокими показателями уровня личностного развития, особенно у сирот. У последних также наблюдается более низкая осмысленность жизни.

Юноши и девушки, относящиеся к *импульсивному* типу, отличаются довольно высокими показателями автономной и особенно внешней каузальных ориентаций, и очень низкими значениями удовлетворенности жизнью и ее осмысленности, а также экстервальным локусом контроля. В целом этот паттерн у сирот немного более благополучен, нежели у испытуемых из семей: показатели автономии и внешнего локуса каузальности выше у сирот, а значения безличного локуса — у юношей и девушек из семей. По всей видимости, они привыкли, что среда не реагирует на их действия, ощутили беспомощность что-либо изменить в своей жизни, и в связи с этим действуют импульсивно, просто реагируя, иногда создавая иллюзию автономности, независимости от среды и других людей, демонстрируя квазисвободу. У сирот наблюдается более высокая осмысленность жизни и некоторый когнитивный ресурс (даже если это на данный момент иллюзия) в виде убежденности в том, что жизнь все-таки им подвластна, и они могут повлиять на результат происходящего. Складывается впечатление, что эта траектория личностного развития в обеих выборках юношей и девушек отличается внутренней противоречивостью, конфликтностью, скорее всего эти молодые люди находятся в кризисе. Интересным представляется то, что два паттерна личностного развития — *отчужденный* и *импульсивный* (импульсивный тип даже более неблагополучен) — одинаковы по психологическому неблагополучию, а отличаются только по каузальным ориентациям.

Различия между выборками проявляются в наличии в выборке юношей и девушек из семей симбиотического типа развития, а в выборке юношей- и девушек-сирот — конформного и дезадаптивного типов. *Симбиотический* и *конформный* паттерны вполне благополучны. Общее в них — относительно высокий уровень удовлетворенности жизнью, показатели внешнего и безличного локусов каузальности, но различны автономность (у сирот выше), уровень осмысленности и жизнестойкость (у сирот ниже). Мы наблюдаем в целом у этих типов неплохие характеристики психологической адаптированности при не вполне полноценной саморегуляции. У инфантильных, находящихся в симбиозе, юношей и девушек из семей и конформных юношей- и девушек-сирот приемлемая адаптация достигается, скорее всего, за счет успешного подлаживания под внешние требования и ожидания других. Юноши и девушки из семей, скорее всего, ориентируются на заимствованные цели жизни, принимая их за свои.

Дезадаптивный паттерн выделился только у сирот. Он самый малочисленный (6 человек) и «скрылся» под личиной конформного, пока мы не выделили субкластеры. Это внешне ориентированные, но абсолютно беспомощные юноши и девушки: у них наблюдается ярко выраженный пик безличного локуса каузальности, экстернальный локус контроля, самые низкие значения по всем смысловым ориентациям, показателям жизнестойкости. Это самый неблагополучный путь личностного развития из всех и сироты, входящие в него относятся к группе риска.

Заключение

В целом наше исследование вновь подтверждает полученные данные и сделанные выводы по более ранним исследованиям на выборках подростков: системообразующим фактором дифференциации выборок на типы, различающиеся траекториями личностного развития, являются характеристики общего психологического благополучия/неблагополучия и развития свободы и ответственности (активности и саморегуляции). И у юношей и девушек из семей, и у юношей- и девушек-сирот обнаруживаются как благополучные, так и неблагополучные пути личностного развития.

Выдвинутая нами общая гипотеза о том, что юноши- и девушки-сироты отличаются от не сирот по траекториям личностного развития, менее развиты механизмами личностной регуляции (автономия, внутренний локус контроля, осмысленность жизни) и низким уровнем удовлетворенности жизнью подтвердилась частично. У юношей и девушек, находящихся в различных условиях социализации, выявлены как общие, так и специфические тенденции в траекториях, или путях, личностного развития.

Наиболее психологически зрелым и здоровым, как и в исследованиях Д.А. Леонтьева и Е.Р. Калитевской, является *автономный* путь личностного развития, он четко выделился в обеих выборках нашего исследования. *Конформный* путь личностного развития в чистом виде воспроизводится у сирот, у юношей и девушек из семей выделился *симбиотический* путь: это достаточно благополучные траектории личностного развития, но конформный у сирот менее благополучен. Эти траектории обнаруживают молодые люди, которые в своей жизни следуют преимущественно предписаниям извне, шаблонам, руководствуясь ожиданиями со стороны микро- и макросоциума. *Отчужденный* путь личностного развития наблюдается в обеих выборках. В целом это психологически неблагополучные, пассивные юноши, с достаточно высоким уровнем личностного развития, но которые не вмешиваются в происходящее вокруг них. *Импульсивный* путь наблюдается также в обеих выборках и имеет неблагополучную картину. Здесь при неразвитых механизмах самодетерминации наблюдается серьезное психоло-

гическое неблагополучие, эти юноши и девушки испытывают большие трудности в адаптации и скорее всего переживают кризис. У сирот также был выделен **дезадаптивный** паттерн, отличающийся ярко выраженной беспомощностью и очень серьезным неблагополучием. Также, по сравнению с юношами и девушками из семей, сироты чаще находятся на самозащитной стадии личностного развития и имеют эмоционально негативное отношение к отцу, к матери и к самим себе.

В автономии и локусе контроля различий между выборками не выявлено, кроме интернального локуса контроля в семейной сфере у сирот, что, скорее всего, говорит о чувстве вины, сопровождающем их с момента травматичных событий в жизни. По сравнению с юношами и девушками из семей, у сирот более низкий уровень осмысленности жизни, смысло-жизненные ориентации в целом менее сформированы и определены, они не склонны считать себя авторами собственной жизни. Также сироты имеют низкий уровень удовлетворенности жизнью, что говорит об их психологическом неблагополучии.

Важным в нашем исследовании является обнаружение нивелирования половых различий в выборке сирот и то, что представители мужского пола в ней наиболее неблагополучны из всех. Несмотря на то, что юноши-сироты не обнаруживают различий в це-

лом в уровне личностного развития ни с девушками-сиротами, ни с представителями выборки из семей, они все же отстают от сверстников мужского пола в развитости ресурсов устойчивости, таких как смысло-жизненные ориентации и жизнестойкость.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что юноши- и девушки-сироты, вышедшие из стен социальных учреждений в самостоятельную жизнь, имеют тенденцию следовать в своем личностном развитии такими основными путями как: автономный, конформный, импульсивный, отчужденный и дезадаптивный. Импульсивный, отчужденный и дезадаптивный пути характеризуют к молодым людям группы риска, с ними необходима психологическая работа, в которой особенно важно способствовать раскрытию и развитию личностного потенциала сирот.

Проведенное исследование имеет значение при сопровождении обучения и воспитания сирот в стенах вузов и лицеев. Специалистам, осуществляющим такое сопровождение, необходимо способствовать формированию и развитию их личности не по заданным образцам, а оказывать помощь в самореализации, в раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении собственной свободы и ответственности за жизненные выборы, мобилизации собственных личностных ресурсов самодетерминации.

Литература

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. С. 579–610.
2. Бажин Е.Ф., Гольниккина Е.А., Эткин А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл. 1993. 16 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология // Проблема возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 243–268.
4. Ермолаева М.В. Психология развития. М.: МПСИ. 2003. 376 с.
5. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
6. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: Вопросы психологии. 2002. 208 с. (Библиотека журнала «Вопросы психологии»).
7. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 49–55.
8. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородин И.В. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. 2007. №2. С. 68–79.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 18 с.
10. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
11. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Материалы II Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе» (г. Кострома, 23–25 сентября 2010 г.). Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. Т.2. С. 40–42.
12. Леонтьев Д.А. Подход через развитие эго: уровневая теория Дж. Левинджер // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. С. 59–75.
13. Леонтьев Д.А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Материалы международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (20–22 июня 2011 г.). Москва: МГППУ. 2011. С. 69–70.
14. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
15. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. С. 611–641.
16. Леонтьев Д.А., Михайлова Н.А., Рассказова Е.И. Аprobация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 6–35.
17. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Методологические и методические вопросы эмпирического изучения и диагностики личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. С. 404–423.

18. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

19. Мирошниченко О.А. Психологические аспекты деятельности персонала учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 22 с.

20. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса (21–22 октября 2008 г.), 2008. URL: <http://publications.hse.ru/chapters/78753840> (дата обращения: 18.09.2013).

21. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А., Буровихина И.А. Паттерны саморегуляции и психологическое благополучие в подростковом возрасте // Материалы II Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» (г. Кисловодск, 11–14 ноября 2009 г.). Кисловодск: ТЭСЭРА, 2009. С. 266–271.

22. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.

23. Собкин В.С., Мкртычян А.А. Роль социокультурных факторов в формировании отношения к экстремизму среди школьников Москвы и Риги // Национальный психологический журнал, 2013. № 2. С. 32–40.

24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

25. Эрикссон Э. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 460 с.

26. Avakyan T.V., Volikova S.V. Social anxiety in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014. 7(1). P. 73–82.

27. Sobkin V.S., Mkrtychyan, A.A. (2013) The role of sociocultural factors of developing attitudes toward extremism in school students of the cities of Moscow (Russia) and Riga (Latvia). *National psychological journal*, 2013. № 2. P. 32–40.

Features of Personality Development in Young People Brought Up in Families and in Orphanages

O.V. Sulimina*

Tver branch of the Moscow Humanitarian-Economical Institute, Tver, Russia
sulimina_oxana@mail.ru

The paper focuses on the issues of personality development during the initial stages of independent life in young men and women in various conditions of socialization. A study was conducted on the basic patterns of personality development in young orphans and non-orphans. The participants were 90 young adults with an average age of 19 years, among which 44 subjects (18 male and 26 female) were brought up in families and 46 (24 male and 22 female) in orphanages. The study outcomes revealed both similar (autonomous, impulsive and estranged patterns of personal development) and dissimilar (conformal, impulsive, symbiotic patterns of personality development, meaningful and satisfactory life) characteristics in the two samples. The study has important implications in terms of psychological support for orphans and non-orphans in young adulthood.

Keywords: personality, transformation from childhood to adulthood, youth, patterns of personality development, self-determination.

References

1. Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A., Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Lichnostnye resursy preodoleniya zatrudnenykh uslovii razvitiya [Personal resources to overcome the difficult conditions of] In Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Publ. Smysl, 2011, pp. 579–610.

2. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Oprosnik urovnya sub"ektivnogo kontrolya (USK). [Questionnaire level of subjective control]. Moscow: Publ. Smysl, 1993. 16 p.

3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [Collection works]: v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya [Child Psychology] Problema vozrasta [The problem of age]. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1984, pp. 243–268.

4. Ermolaeva M.V. Psikhologiya razvitiya [Developmental Psychology]. Moscow: Publ. MPSI, 2003. 376 p.

5. Dergacheva O.E., Dorfman L.Ya., Leont'ev D.A. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika kauzal'nykh orientatsii [Russian-language adaptation of the questionnaire causal orientations]. *Vestn. Mosk. un-ta Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology]. 2008, no. 3, pp. 91–106.

For citation:

Sulimina O.V. Features of Personality Development in Young People Brought Up in Families and in Orphanages. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 54–70. (In Russ., Abstr. in Engl.).

* Sulimina Oksana Vladimirovna, Lecturer at the Chair of Psychology, Faculty of Psychology, Tver branch of the Moscow Humanitarian-Economical Institute, Tver, Russia, sulimina_oxana@mail.ru

6. Zaretskii V.K., Dubrovskaya M.O., Oslon V.N., Kholmogorova A.B. Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii [Solutions to the problem of orphanhood in Russia]. Moscow: Publ. Voprosy psikhologii, 2002. 208 p. (Biblioteka zhurnala "Voprosy psikhologii") [Library Journal: Psychology Questions].
7. Kaliteevskaya E.R., Leont'ev D.A. Puti stanovleniya samodeterminatsii lichnosti v podrostkovom vozraste v [Formation of personality self-determination in adolescence]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Questions], 2006, no. 3, pp. 49–55.
8. Kaliteevskaya E.R., Leont'ev D.A., Osin E.N., Borodkina I.V. Smysl, adaptatsiya i samodeterminatsiya u podrostkov [Smysl, adaptatsiya i samodeterminatsiya u podrostkov]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Questions], 2007, no. 2, pp. 68–79.
9. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Test life orientations]. Moscow: Publ. Smysl, 1992. 18 p.
10. Leont'ev D.A. Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti [Psychology of freedom: to the problem of self-determination personality]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2000. Vol. 21, no. 1, pp. 15–25.
11. Leont'ev D.A. Psikhologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utochneniyu bazovykh konstruktov [Psychological resources to overcome stressful situations: to clarify the basic constructs] Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve" (g. Kostroma, 23–25 sentyabrya 2010 g.) [Proceedings of the second International Scientific and Practical Conference "Psychological stress and coping in the modern Russian society"]. Kostroma: Publ. KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. Vol. 2, pp. 40–42.
12. Leont'ev D.A. Podkhod cherez razvitie ego: urovnevaya teoriya Dzh. Levindzher [Approach through the development of the ego: tier theory J. Loewinger] In Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Publ. Smysl, 2011, pp. 59–75.
13. Leont'ev D.A. Faktory i psikhologicheskie mekhanizmy razvitiya lichnosti v zatrudnennykh usloviyakh [Factors and psychological mechanisms of personality development in difficult conditions]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya" (g. Moscow, 20–22 iyunya 2011 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Inclusive Education: methodology, practice, technology". Moscow: Publ. MGPPU, 2011, pp. 69–70.
14. Leont'ev D.A. Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiya [Personality dimension of human development]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Questions], 2013, no. 3, pp. 67–80.
15. Leont'ev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. Lichnostnyi potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii [Personal potential in the transition from childhood to adulthood and formation of Self-determination] In Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Publ. Smysl, 2011, pp. 611–641.
16. Leont'ev D.A., Mikhailova N.A., Rasskazova E.I. Aprobatsiya metodiki nezakonchennykh predlozhenii Vashingtonskogo universiteta [Testing of methods unfinished sentences University of Washington]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2010, no. 2, pp. 6–35.
17. Leont'ev D.A., Osin E.N. Metodologicheskie i metodicheskie voprosy empiricheskogo izucheniya i diagnostiki lichnostnogo potentsiala [And methodological issues of the empirical study and diagnosis of personal potential] In Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Publ. Smysl, 2011, pp. 404–423.
18. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti [Test the viability of]. Moscow: Publ. Smysl, 2006. 63 p.
19. Miroshnichenko O.A. Psikhologicheskie aspekty deyatelnosti personala uchrezhdenii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhya bez popecheniya roditel'ei. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Psychological aspects of the personnel of the institutions for orphans and children left without parental care. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 22 p.
20. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspres-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Elektronnyi resurs] [Testing of Russian versions of the two scales of the rapid assessment of subjective well-being]. Materialy Tret'ego Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa (g. Moscow, 21–22 oktyabrya 2008 g.) [Proceedings of the Third All-Russian Congress of Sociology], 2008. Available at: URL: <http://publications.hse.ru/chapters/78753840> (Accessed: 18.09.2013).
21. Osin E.N., Leont'ev D.A., Burovikhina I.A. Patterny samoregulyatsii i psikhologicheskoe blagopoluchie v podrostkovom vozraste [Patterns of self-regulation and psychological well-being in adolescence]. Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Lichnostnyi resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii" (g. Kislovodsk, 11–14 noyabrya 2009 g.) [Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference "Personal life the subject of work in a changing Russia"]. Kislovodsk: Publ. TJeSJeRA, 2009, pp. 266–271.
22. Sapogova E.E. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2005. 460 p.
23. Sobkin V.S., Mkrtychyan A.A. Rol' sotsiokul'turnykh faktorov v formirovaniy otnosheniya k ekstremizmu sredi shkol'nikov Moskvy i Rigi [The role of sociocultural factors in shaping attitudes toward extremism among schoolchildren in Moscow and Riga]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2013, no. 2, pp. 32–40.
24. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p.
25. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and Society]. St. Petersburg: Publ. Letnii sad, 2000. 460 p.
26. Avakyan T.V., Volikova S.V. Social anxiety in children. Psychology in Russia: State of the Art, 2014. Vol. 7, no. 1, pp. 73–82.
27. Sobkin V.S., Mkrtychyan, A.A. (2013) The role of sociocultural factors of developing attitudes toward extremism in school students of the cities of Moscow (Russia) and Riga (Latvia). *National psychological journal*, 2013, no. 2, pp. 32–40.

КРОССКУЛЬТУРНАЯ И ЭТНОПСИХОЛОГИЯ
CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Психологическая антропология и образование — проблема становления поликультурной модели обучения

А.А. Белик*

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Представленная статья является историческим исследованием обстоятельств, способствующих появлению модели поликультурного образования в США. Автор реконструирует исторические обстоятельства и теоретические истоки данного способа организации образования, достаточно подробно рассматривает проблему этнической (культурной) идентичности, которая является, по его мнению, ключевым аспектом поликультурного подхода к образованию. Фундаментальное значение анализа этнической идентичности связано с поликультурной моделью общества, или этническим плюрализмом, которые противопоставлены однообразной универсальной для всех модели, известной в истории как «плави́льный тигль», от которой отказались в США в конце 70-х гг. XX в. Автор делает вывод о несоответствии ряда европейских инноваций в области культуры аутентичным принципам поликультурного образования 80–90-х гг. XX в.

Ключевые слова: этническая (культурная) идентичность, психокультурный подход, определение поликультурного образования, культурное разнообразие.

Появление поликультурного образования и возникновение ряда проблем, тесно связанных с ним, было обусловлено несколькими событиями, произошедшими в США в начале 60 гг. XX в. и в последующие годы. Стоит отметить, что идеи о поликультурном образовании высказывались здесь и раньше, но как-то не получали дальнейшего развития, хотя сама американская действительность — в стране, состоящей из представителей самых разнообразных культур, казалось бы, должна была подталкивать к поискам несколько иных форм образования. Вероятно, было достаточно причин, которые мешали развитию поликультурного образования и их использованию в школах, колледжах и университетах США. В первую очередь, это было связано с существованием во мно-

гих штатах США отдельного обучения евроамериканцев и американцев африканского происхождения. Президент Дж. Кеннеди, несмотря на сопротивление администрации различных регионов США, прекратил эту практику. При проведении этой реформы для подавления протестов нередко приходилось прибегать к силовым методам, особенно в некоторых южных штатах. После осуществления реформы школьного образования потребность в особом подходе, учитывающем разнообразный этнокультурный состав учеников, стала весьма актуальной для США.

Следует отметить обстоятельство, которое существенно влияло на направленность поликультурного образования. Это — трансформация представлений о будущем образе общества как целостной организа-

Для цитаты:

Белик А.А. Психологическая антропология и образование — проблема становления поликультурной модели обучения // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 71–76.

* Белик Андрей Александрович, доктор исторических наук, профессор, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, факультет социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

ции, этнополитической общности. К какому обществу идет США — к однообразному сплаву всех культур и народов, населяющих страну, или к более или менее гармоничному сосуществованию разнообразных культур и этнокультурных общностей? Долгое время в США господствовала точка зрения о создании некоей единой общности в результате «переплавки» всех в нечто единое (своеобразная ассимиляция). Данная точка зрения своими корнями уходила в мечтания романтиков и утопистов XVIII в., которые полагали, что со временем на свободной земле Америки образуется совершенно новая общность людей, которые будут свободно и гармонично развиваться в условиях единой культуры. Несмотря на то, что положение о переплавке всех в единую массу активно пропагандировалось и в 30–40-е гг. XX в., многие антропологи видели явные несоответствия между декларируемым подходом и реальностями жизни американцев.

Особую остроту дискуссия о том, каким должно быть американское общество, приобрела в преддверии 200-летнего юбилея государства США в 1976 г. Эта дискуссия привела к существенному изменению во взглядах, как на суть полиэтнического американского государства, так и на направленность поликультурного образования.

Трансформация этносоциальной парадигмы США: от плавильного тигля к этнокультурному разнообразию. Начиная с 60-х гг. XX в. в США ожил интерес к изучению роли и значения самосознания различных этнических групп. Изучение этничности стало магистральным направлением исследований в психологической антропологии. Исследования этничности ведутся в США с самых разных точек зрения [5]. Но самое существенное в них в рассматриваемый период — смена методологической ориентации, переход к новой этноантропологической парадигме. Как уже было сказано выше, в анализе этнической ситуации в Америке долгое время господствовала концепция «плавильного тигля». Основное ее содержание состояло в «переплавке» иммигрантов из различных стран в стандартизированную этническую (этнополитическую) общность высокой интеграции.

В 1963 г. в связи с выходом работ Н. Глейзера и Д. Мойнихена в этих вопросах обозначился резкий поворот, произошла смена теоретической ориентации в изучении этнических процессов. Прежде всего, наблюдался полный отказ от теории «плавильного тигля»; был сделан вывод о ее непригодности при анализе этнических процессов. В работе, опубликованной в 1975 г., Н. Глейзер и Д. Мойнихен сформулировали следующее положение: если ранее проблема этнического представлялась всего лишь пережитком прошлого, «то теперь мы должны поместить ее в самый центр нашего внимания» [9, р. 17]. Подобная переориентация сопровождалась резкой критикой, вплоть до полного отрицания прежней парадигмы «плавильного тигля» [5, с. 12–37]. Явно выраженная тенденция изучения культурного многообразия, доминировавшая в культурной (психологической) ан-

тропологии, получила отражение в ряде документов, в том числе международного уровня.

Прежний подход уже не отвечал не только современным требованиям науки, но и сложившейся этносоциальной ситуации в США: формирование этнополитической метаобщности вовсе не означает переплавки этнокультурных общностей в некий мифический сплав, а является одной из сторон развития общества — интегративной. Вместе с тем этот процесс невозможен без своей другой неотъемлемой стороны — дифференциации этнических общностей.

Таким образом, на повестке стоял вопрос о формах фиксации культурного разнообразия, сложившегося в США, и его последующего изучения. Наиболее разносторонне проблема этнокультурного разнообразия исследовалась в психологическом направлении культурной антропологии США (психологической антропологии). Специально к 200-летию США был подготовлен сборник «Этническая идентичность» (1975), в котором центральное место занимает понятие «этническая идентичность» как форма фиксации поликультурного разнообразия в США и других странах мира. Наиболее концентрировано психокультурный подход к проблеме этнической идентичности охарактеризован в статье Дж. Де Воса «Этнический плюрализм: конфликт и приспособление» и в заключении к указанному труду, написанном Дж. Де Восом вместе с Л. Романуси-Росс. Фундаментальное значение для разработки идей этнокультурного многообразия, на мой взгляд, имеет также «Предисловие» Дж. Де Воса и Л. Романуси-Росс к переизданию статьи «Этническая идентичность» в 1982 г.

Особенности понимания этнической (культурной) идентичности в психокультурном подходе Дж. Де Воса и его коллег. Отличительной чертой изучения этничности у Де Воса является анализ этого явления во всем многообразии социальных связей и отношений, существующих в обществе. В общеметодологическом плане необходимо отметить стремление Де Воса к построению общетеоретической концепции, предполагающей наряду с учетом многообразия способов изучения этничности выделение специфического предмета исследования.

Исходный пункт анализа, выполненного Де Восом, — определение места этнической идентичности в общей структуре исследований этничности в целом и в психологической антропологии — в частности. Наиболее последовательно это определение дано им совместно с Л. Романуси-Росс в предисловии ко второму изданию книги «Этническая идентичность» (1982), где классификация этничности осуществляется по уровням и способу анализа. Здесь с точки зрения этнической (культурной) идентичности рассмотрена и объединена значительная часть исследований психологической антропологии, а именно: патологии и нормы, социальной адаптации и психологической стабильности, биологической основы поведения человека, эмоционально-психологических состояний, а также комплекса социально-психологических проблем («Я—другие», «мы—они»).

Согласно Де Восу и Романуси-Росс, этническая идентичность (в самом общем виде) — это понятие, отражающее сущность «формы идентификации, обращенной в прошлое и воплощенной в культурной традиции определенного индивида или группы» [6, р. 363].

Дж. Де Вос останавливается, прежде всего, на эмоциональной, экспрессивной стороне поведения людей в связи с их этнической идентификацией, в центре его внимания — субъективный аспект данного культурно обусловленного явления. В процессе анализа роли и значения этнической группы он раскрывает содержание этнической идентичности. Это содержание очень близко (если не тождественно) содержанию понятия «культура», поскольку этническая группа — это как раз относительно изолированная общность людей, разделяющих комплекс традиций, которые не распространены среди других людей. Эти традиции обычно включают религиозные верования и обряды народа, его язык, чувство исторической преемственности, общее родство (этнокультурное единение) и место происхождения (в случае миграции). Этничность в самом узком ее значении (т. е. в значении этнической идентичности) есть «чувство преемственности, неразрывной связи с прошлым, *чувство*, составляющее существенную часть самоопределения индивида» [7, р. 17] (выд. мной — А.Б.), нередко получающее идеализированное отражение в виде легенд и мифов. Значительную роль данное явление, по мнению американского антрополога, играет в поддержании психологической стабильности индивида, преодолевающего различные формы отчуждения, а также в придании смысла его экзистенциальным поискам. Этническая идентичность во многом обеспечивает реализацию чувства принадлежности (сообщности) индивида, что, в свою очередь, является частным случаем такого фундаментального качества, как привязанность (потребность в узах, связях с близким кругом людей).

Итак, в чем же видят Де Вос и Романуси-Росс основную цель изучения этнической (культурной) идентичности: «Наш подход, — пишут они, — анализирует «я» в социальном действии и рассматривает, как *субъективное переживание этнической идентичности* соотносится с адаптивным поведением, которое частично есть результат основополагающих черт личности» [8, р. XI] (выделено мной — А.Б.). Такая формулировка не только выделяет предметную область исследования, но и содержит основные принципы построения теоретической концепции. Существенную роль в этом играют понятия «Я» («Self») и «идентичность». Этническая идентичность есть одна из форм социальной идентичности (самовыражение в чем-то, отождествление, отделение себя от других и индивидуализация), осуществляемой в этнической группе. Идентичность у Де Воса связана с «Я»-идентичностью. В его концепции это «Я» — самоощущение и размышление о самом себе, смысле себя. «Self» здесь — личностное «Я», сделавшее себя предметом своего рассмотрения, но направленное не только внутрь себя, но и вовне, социально ориентированное.

Де Вос основывается на положении Дж.Г. Мида, согласно которому «Я» — это интернализация генерализации других». Поэтому у Де Воса главный субъект действий — «Я» в социальном взаимодействии. Этничность — это одна из важнейших содержательных характеристик «Я» в иерархически организованной структуре общества. Для Де Воса этничность неразрывно связана с социальным способом существования человека и структурной организации общества.

Поскольку Де Вос анализирует проблему в исторической динамике, то взаимодействие принимает для индивида еще одну форму, а именно ориентацию «Я»: на настоящее (как гражданина государства и как индивида, имеющего определенный социо-экономический статус), на будущее (как приверженца какой-либо идеологии в светской или религиозной форме) и на прошлое, т. е. на какую-либо определенную форму этнической идентичности. Индивиды, разделяющие ту или иную этническую идентичность, объединены в этнические группы, которые могут количественно иметь различные размеры (от мини до мега), но в качественном отношении они все выполняют функцию носителя разнообразия в той или иной социальной общности (современной или традиционной).

Вообще, наиболее продуктивным и оригинальным, на мой взгляд, в концепции Де Воса является его теоретическая конструкция, связывающая три ориентации «Я» (на прошлое, настоящее и будущее) с социальным статусом или стратегией в единой понятийной структуре. Культура этнической группы как ориентация на прошлое существует в ней как органическая и неотъемлемая часть настоящего и будущего. Ориентация «Я» на настоящее, функционирование его в качестве члена этнополитической общности (гражданина страны) связана с интегративными тенденциями, которые в концепции «плавленного тигля» получили искаженное вневременное толкование. Ориентация «Я» на будущее (или идеологическая ориентация) выражается в идентификации с религиозным и социально-политическим движением, приверженностью тому или иному варианту будущего развития, идеалу, цели в различных формах. Именно в этой, идеологической, по терминологии Де Воса, ориентации, как правило, содержатся возможные тенденции в изменении общества (идеал всегда отличается от настоящего состояния). Ориентация на будущее выполняет еще одну важную задачу — учитывает конфессиональную и идеологическую компоненту «Я». Таким образом, в одной системе объединены этническая специфика, социальный статус и конфессиональная принадлежность. Одним из наиболее существенных вопросов является соотношение ориентации «Я» на прошлое с двумя другими. Де Вос считает, «что без осознания прошлого настоящее не имеет смысла» [7, р. 38] В идеологической ориентации, как в религиозной, так и в светской форме, при конструировании идеала будущего используются образы прошлых эпох.

Концептуальная схема, предложенная Де Восом, применима для анализа этносоциальной ситуации не только в США, но и в других странах мира. Правда, при этом не следует забывать о направленности его концепции именно на анализ ситуации в США, где существуют различные группы населения, не разорвавшие связей со страной, где родились их родители. При использовании данной концепции в странах с «коренным» населением с различными культурными традициями необходимо делать некоторые поправки. В теории Дж. Де Воса достаточно адекватно описываются многие процессы, происходящие ныне (в XXI в) в странах Европы, в США и России, в связи с резким усилением миграционных процессов и необходимостью адаптации различных этнических групп. В то же время эта теория может использоваться в качестве универсального методологического средства для изучения предшествующих эпох, так как «человеческая история дает нам многочисленные комбинации напряженности, конфликта и приспособления, касающиеся противоречия между приверженностью к прошлой этничности, настоящим статусом и будущим идеализированным представлением об обществе» [7, р. 39–40].

Итак, этническая (культурная) идентичность взаимосвязана с активными действиями человека, направленными в том числе на преодоление напряженности, конфликтов и противоречий в осуществлении жизнедеятельности. В 70–80-е гг. в психологической антропологии США и в культурной антропологии в целом можно было по-разному трактовать этничность, этническую идентичность, но было достигнуто единое понимание того, что однообразная универсальная модель плавильного тигля не соответствует реалиям США.

Культурное разнообразие и гуманистические основы поликультурного образования. Таким образом, в виде концепции этнической (культурной) идентичности было обосновано положение об этнокультурном разнообразии как основе развития США. В данной теоретической концепции получили отражение реалии бытия разнообразных культурных систем в США во второй половине XX в. На основании именно этой концепции были проведены исследования, посвященные становлению поликультурного образования. Один из таких трудов был выполнен в рамках психокультурного подхода. Он так и называется «Психологическая антропология и образование» (1979). Автор этого труда Ч. Харрингтон.

Как отмечает глава Департамента антропологии и образования в национальной Академии США Л. Комираз, указанная книга была создана по заказу Академии образования США. Психологические антропологи должны были исследовать целый ряд проблем, касавшихся образования в условиях поликультурной среды, в том числе неизученных сторон поведения и деятельности учащихся в связи с различной этнокультурной принадлежностью и соответственно с разнообразными стереотипами поведения. Перед антропологами стояла задача исследовать различ-

ные формы взаимодействия в поликультурной среде и предложить свои рекомендации по поводу оптимизации процесса обучения.

Для понимания процесса поликультурного образования в целом антропологи исследовали три важнейшие сферы активности учащихся. Это: культурные особенности познания и восприятия, процесс социализации (энкультурации) и процессы внутрикультурной и межкультурной коммуникации. Основными выделенными культурными группами были индейцы, афроамериканцы, испаноговорящие группы города Нью-Йорка и американские мексиканцы. Результаты исследования были сведены воедино в виде разнообразных рекомендаций учителям. В книге даже есть небольшой параграф, специально посвященный воздействию психологической антропологии на образование [10, р. 92–95]. Существенным является и решение ряда общих вопросов в рассматриваемой книге, касающихся процессов обучения. Это, прежде всего, окончательное опровержение тезиса Ж. Пиаже о том, что максимальный интеллектуальный уровень представителя традиционного общества не может превышать уровень развития 11-летнего ребенка из индустриальных стран. На основе рассмотренной работы, а также исходя из принципов культурной (психологической) антропологии, сложившихся на протяжении XX в. (стремление к пониманию иных культур, принцип вживания, культурный релятивизм, самоценность каждой культуры и др.) были сделаны общие выводы, касающиеся процессов обучения и образования в целом. Эти выводы составили основу для декларации ЮНЕСКО «Декларация в Мехико по политике в области культуры» (1982), которая, в свою очередь, представляет ценностную основу принципов организации поликультурного образования. Приведем основные из них.

«1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

2. Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой ее существованию.

3. Культурная самобытность представляет собой неопределимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимые со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.

4. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом» [1].

По моему мнению, огромное значение для поликультурного образования в США имеет повсемест-

ное преподавание в школах, колледжах и университетах предмета «Культурная антропология».

В последующие 90-е гг. XX в. и в XXI в. принципы и формы поликультурного образования получили распространение во многих странах. Развивается такой подход и в России. Поликультурное образование призвано сыграть фундаментальную роль в развитии российского общества и государства. В нормативных документах его сущность определяется следующим образом: «Это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения в соответствии со структурой российской идентичности, т. е. руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации» [3].

Согласимся с отечественным исследователем И.А. Макаренко в том, что поликультурное образование — «это познание человеком культуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком и культурой, что способствует идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство» [4]. Особо выделим тот аспект, что в нашей стране нормативно выделены базовые ценности, которые имеют значение в процессе образования независимо от культурной идентичности (т. е. необходимые для всех обучающихся.) Это «патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство, литература, природа, человечество» [3].

В XXI в. в России опубликован ряд исследований, посвященных поликультурному образованию. Особо выделим работы А.Н. Джуринского, который рассматривает процесс образования неразрывно с воспитанием. В своей последней монографии «Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование» [2] он анализирует основные понятия и парадигмы поликультурного образования (от ассимиляции и этноцентризма — к кросскультурализму, мультикультурному и этнокультурному воспитанию) и дает общий обзор событий, связанных с совре-

менными изменениями в образовательном пространстве в странах Азии и Африки и ЕС.

Итак, психологическая антропология, культурная антропология в целом создали основу для поликультурного образования, что впоследствии отразилось в нормативных документах, принятых международными сообществами и отдельными государствами, а также в практических мерах по их реализации. Но уже же в 80-е гг. XX в. были выявлены многочисленные трудности в реализации программы поликультурного образования. Многие проблемы полностью не решены и в настоящее время. Но если исходить из положений антропологов США и последующих нормативных документов (в том числе и российских), то со временем постепенно можно было бы решить большинство из них.

Однако с середины 90-х гг. XX в. и по сей день набирает обороты и стал доминирующим универсалистский взгляд на интегративные процессы, происходящие в мире (однообразная модель глобализации). Такой подход предполагает описание развития всех культур по одной модели и представляет собой по существу все ту же ассимиляционистскую модель, отвергнутую учеными США и самой реальностью двухсотлетнего развития этого государства. Наиболее активно данная модель распространяется в Европе, что, естественно, сказывается на обучении и воспитании подрастающего поколения, так как основной акцент делается на «европейскости» и нивелировании культурных отличий. Аутентичная модель поликультурного образования не вписывается в современные политические тенденции, утвердившиеся в 70—90-е гг. XX в. Более того, эти тенденции противоречат многим положениям, характеризующим поликультурное образование и приведенным в настоящей статье. Основной смысл и поликультурного образования и декларации ЮНЕСКО состоит во внимательном и аккуратном отношении к самобытности культур. Кроме этого, общий подход, который наблюдается в «культуростроительстве» в Европе во втором десятилетии XXI в. противоречит п. 4 Декларации. Повторим его еще раз: «Ни одна культура не может претендовать на право быть универсальной».

Литература

1. Декларация в Мехико по политике в области культуры. Поликультурное образование: диалог культур [Электронный ресурс] // Литературный журнал геосимволистов «Мой берег». URL: <http://moy-bereg.ru/obrazovatel-naya-kultura/polikulturnoe-obrazovanie-dialog-kultur-4.html> (дата обращения 11.12.2013).
2. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания. М.: Academia, 2008. 304 с.
3. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. 2013. № 4. URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения 12. 11. 2013).
4. Макаренко И.А. Языковое поликультурное образование как фактор формирования толерантного сознания личности [Электронный ресурс] // Вестник Пятигорского

государственного лингвистического университета. URL: http://www.pglu.ru/researches/konf/N4_lem.doc (дата обращения 5.12.2013).

5. Таболина Т.В. Этническая проблематика в современной американской науке. М.: Наука, 1985. 185 с.
6. De Vos G., Romanucci-Ross L. Ethnicity: Vessel of meaning and emblem of contrast // Ethnic identity. Chicago: The University of Chicago Press, 1982. P. 363—390.
7. De Vos G. Ethnic pluralism: Conflict and accommodation // Ethnic identity. Pp. 5—41.
8. De Vos G., Romanucci-Ross L. Introduction 1982 // Ethnic identity. P. I—XXVII.
9. Glazer N., Moynihan D. Ethnicity: Theory and experience. Cambridge (Mass): Cambridge University Press, 1975. 215 p.
10. Harrington Ch.C. Psychological Anthropology and Education. N-Y.: AMS Press, 1979. 232 p.

Anthropology and Education: Issues and Origins of Multicultural Education Model

A.A. Belik*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

This paper presents a historical investigation into the context and circumstances contributing to the emergence of multicultural education model in the USA. The author reconstructs the historical context and theoretical background of this educational practice providing a detailed consideration of the problem of ethnic (cultural) identity which, in the author's opinion, is the key issue of the multicultural approach to education. The fundamental meaning of the ethnic identity analysis is closely related to the multicultural society model or ethnic pluralism as opposed to the uniform, universal model also known as 'the melting pot' that was rejected in the USA at the end of 1970s. In the final part of the paper the author concludes that there is a considerable gap between certain European cultural innovations and the genuine principles of multicultural education developed in 1980–1990s.

Keywords: ethnic (cultural) identity, psychocultural approach, definition of multicultural education, cultural diversity.

References

1. Deklaratsiya v Meksiko po politike v oblasti kul'tury [Mexico City Declaration on Cultural Policies] [Elektronnyi resurs]. *Literaturnyi zhurnal geosimvolistov "Moi bereg"* [Literary magazine geosimvolistov "My Beach"]. Available at: <http://moy-bereg.ru/obrazovatel'naya-kultura/polikulturnoe-obrazovanie-dialog-kultur-4.html> (Accessed 12.12 2013).
2. Dzhurinskii A.N. Kontseptsii i realii mul'tikul'turnogo vospitaniya [Concepts and realities of multicultural education]. Moscow: Academia, 2008. 304 p.
3. Kontseptsiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii. [Elektronnyi resurs] [The concept of development of multicultural education in the Russian Federation]. *Vestnik MGOU* [Gerald of MGOU]. Available at: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988>. (Accessed 11.12 2013).
4. Makarenko I.A. Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie kak faktor formirovaniya tolerantnogo soznaniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Linguistic multicultural education as a factor of tolerance personality]. Available at: http://www.pglu.ru/researches/konf/N4_lem.doc (Accessed 5.12 2013).
5. Tabolina T.V. Etnicheskaya problematika v sovremennoi amerikanskoj nauke [Ethnic issues in American science]. Moscow: Nauka, 1985. 185 p.
6. De Vos G., Romanucci-Ross L. Ethnicity: Vessel of meaning and emblem of contrast. *Ethnic identity*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, pp. 363–390.
7. De Vos G. Ethnic pluralism : Conflict and accommodation. *Ethnic identity*. Chicago, The University of Chicago Press, 1982, pp. 5–41.
8. De Vos G., Romanucci-Ross L. Introduction. *Ethnic identity*. Chicago, The University of Chicago Press, 1982, pp. I–XXVII.
9. Glazer N., Moynihan D. Ethnicity: Theory and experience. Cambridge (Mass). Cambridge University Press, 1975. 215 p.
10. Harrington Ch.C. Psychological Anthropology and Education. N.Y.: AMS Press, 1979. 232 p.

For citation:

Belik A.A. Psychological Anthropology and Education: Issues and Origins of Multicultural Education Model. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 71–76. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Belik Andrei Aleksandrovich, PhD in History, professor, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

О возможностях сравнительного анализа этимологии слов в познании этнокультурных особенностей

П.С. Эргашев*

Ташкентский государственный педагогический университет, Ташкент, Узбекистан
pulat-ergashev@rambler.ru

В статье представлены результаты сравнительного этимологического анализа названий некоторых эмоций в русском и узбекском языках. Результаты анализа показали, что в этимологической основе некоторых русских названий эмоциональных состояний (например, «тревога», «презрение») лежат представления об особенностях их внешнего проявления, тогда как в их узбекских эквивалентах («хавотир», «нафратланиш») внимание сосредоточивается на причине и силе переживания. Наоборот, в этимологии названий некоторых других эмоций (например, «гнев», «страх») в русском языке прослеживается большее внимание к силе переживания, в то время как в их узбекских названиях («жаҳл», «қўрқув») проявляется акцент на физических и психических последствиях этих эмоций. Вместе с тем, на примере отдельных эмоциональных состояний, в частности, чувства вины, были выявлены близкие по содержанию этимологические корни: в случае обоих языков (русского и узбекского), которые относятся к разным языковым группам, обнаруживается общая концентрация на вопросе о необходимости наказания виноватых, что указывает на некоторую универсальность познавательного процесса.

Ключевые слова: этимология, мышление и язык, этнокультурные особенности, эмоциональное состояние, сравнительное языкознание.

Этимология и психология: общие замечания

Слова как символы, придуманные человечеством для обозначения определенных предметов и явлений, составляют основу любого языка. Будучи продуктом его мышления, каждое слово, которое использует человек, отражает образ его мыслей [15]. Слова, с помощью которых человек выражает свои мысли, позволяют судить об уровне сложности и многообразности его восприятия и понимания окружающего мира. Одним словом, слова — это надежный проводник в скрытую от непосредственного познания сферу, какой является мыслительная деятельность человека.

Таким образом, связь мышления и языка, слова и образа мыслей открывает новые возможности для изучения особенностей психической деятельности через анализ речевой активности ее составляющих.

Для цитаты:

Эргашев П.С. О возможностях сравнительного анализа этимологии слов в познании этнокультурных особенностей // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 77–81.

Поскольку язык представляет собой явление историческое и богатство каждого языка это продукт духовно-материального развития многих поколений [9], то уместно предположить, что все вышесказанное о возможностях обращения к языку как средству познания психического относится не только к плоскости индивидуального сознания, но и коллективно-му психологическому опыту.

Еще Пифагор утверждал, что для познания нравов какого либо народа необходимо стараться прежде изучить его язык [1, с. 89]. Однако язык — явление чрезмерно сложное, которое включает в себя много разных компонентов. Вероятнее всего, разные элементы языка отличаются друг от друга степенью информативности с точки зрения познания «нравов» национальных групп и особенностей национальной культуры. На наш взгляд, одним из более эффективных способов познания «национальной души» является анализ этимологии слов.

* *Эргашев Пулат Собирович*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник—соискатель кафедры «Общая психология», Ташкентский государственный педагогический университет, Ташкент, Узбекистан, *pulat-ergashev@rambler.ru*

Мы полагаем, что такой анализ в рамках сравнительного подхода способен открыть путь к познанию того, как исторически развивались психические конструкты, характерные для представителей определенных культур.

Специалистами лингвистами давно отмечено, что история слов, их возникновения и развития является, вместе с тем, историей многовековых усилий человеческой мысли осознать явления природы и общественной жизни [5, с. 5]. На необходимость психологического подхода к изучению этимологии слов указывал крупный итальянский языковед В.Пизани, который, рассуждая о перспективах развития этимологической науки, писал: «Сравнительное языкознание не может ограничиться только тем, чтобы показать этимологическое тождество корней, слов и грамматических элементов в родственных языках и часто также в языках, не родственных между собой... В широком плане, в котором названная дисциплина (этимология — Э.П.) должна развиваться на основе истории мировоззрений человеческого рода, т.е. собирания и противопоставления человеческих идей и представлений о предметах и явлениях, поскольку они оставили след в языке, она должна извлекать разумные выводы из возможно большего числа языков и по возможности из языков самых различных народов земного шара, разумеется, при помощи сравнительного метода, однако так, чтобы большее значение в этом случае придавалось психологическому сходству и различию в обозначении» [5, с. 71].

Примеры применения этимологического анализа как способа изучения особенностей исторического развития человеческой мысли

В науке известны исследования, в которых на основе этимологического анализа слов делались выводы об особенностях развития человеческой мысли в историческом плане. Например, Т.В. Валюкевич на основе семантико-этимологического анализа лингвокультурного концепта «внешность» пришел к выводу, что исторически первые представления о внешности включали идею видимого образа, формы, где форма понимается как наружные вид, внешнее очертание, фигура, образ, очерк или стать [2, с. 157]. Исследователи Е.В. Мишенькина и Т.Ф. Извенкова рассматривали этимологию концепта «праздник» как способ описания языковой картины мира славян [4]. На основе анализа материалов, представленных авторитетными этимологическими словарями, исследователи пришли к выводу, что концепт «праздник» во многих случаях имеет значение, связанное со свободой от работы. Следовательно, не только в языковой, но и в психологической картине мира славян «праздник» противопоставляется труду и работе, понимается в значении «лень/безделье» [4, с. 300]. В то же время нельзя не отметить, что слово «байрам» («празд-

ник») в узбекском языке происходит от древнетюркского глагола «баз», трансформированного в форму «бай», который означал «распускаться», «рассыпаться», «разливаться» («ёйил») и чувствовать себя «свободно», «привольно» («яйра») [7, с. 37]. Таким образом, в узбекской национальной культуре изначально праздник понимался как время свободных действий. Вырисовывается следующая картина: в русском языке праздник — возможность бездействия, в узбекском языке — свободы действия. Следовательно, можно предположить, что в древности носители славянских языков праздник понимали как время отдыха, в то время как в тюркских языках акцент делается на возможности заниматься тем, что делать в другое время обычно нет возможности. Несомненно, в этом противопоставлении очень много спорного, но нельзя не признать наличия в таком подходе определенного рационального зерна. В данной статье осуществляется попытка на примере сравнительного анализа этимологии названий эмоциональных переживаний в русском и узбекском языках показать перспективность такого подхода для этнолингвистических и этнопсихологических исследований.

Результаты сравнительно-этимологического анализа названий эмоциональных состояний

В качестве предмета анализа нами выбраны названия некоторых эмоций, часто используемых в психологической литературе для описания эмоциональных свойств человека [3]: «печаль» («гам»), «тревога» («хавотир»), «страх» («кўрқув»), «гнев» («жахл»), «стыд» («уят»), «вина» («айб»), «презрение» («нафратланиш»).

Согласно этимологическому словарю русского языка Г.А. Крылова слово «печаль» происходит от слова «печа» (забота), восходящего к той же основе, что и слово «опека». Исчезнувшее ныне из языка слово «пека» означало «жар», «зной». Поэтому Г.А. Крылов указывает, что печаль буквально значит «то, что жжет» [14, с. 286—287]. Крупнейший специалист этимологии русского языка М. Фасмер в определении этимологии слова «печаль» также ссылается на праславянское слово «пеку», имевшее значение «печь», «жарить», «варить» [12, с. 227, 254]. «Печаль» переводиться на узбекский язык как «гам». Слово «гам» — арабского происхождения, имеет значение «душевные муки» [8, с. 273]. Обращает на себя, что в этимологии слова «печаль» акцент делается на том как, насколько больно, остро (жгуче) переживается эта эмоция, в то время как в этимологии узбекского «гам» внимание смещается на то, где (в душе) это переживание ощущается.

Этимологию слова «тревога» М. Фасмер связывает со словом «отвага», которое родственно по значению словам «рисковать», «отважиться» [13, с. 97; 12, с. 169]. Следовательно, логика в том, что тревож-

ный человек — тот, кто не рискует, не может отважиться на определенные действия. Узбекское слово «хавотир» («тревога») — это множественная форма слова «хотир» (мысль, раздумье), которое происходит от арабского глагола «хатара» в значении «в голову пришла мысль» [6, с. 474]. В сравнительном анализе можно заметить, что в русском языке внимание больше уделяется тому, в чем выражается отсутствие тревоги (в рискованном поведении), тогда как в узбекском языке внимание заостряется на том, что делает человека более осторожным (пришедшая в голову мысль).

По М. Фасмеру, слово «страх» имеет первоначальное значение «оцепенеть» [12, с. 772]. Узбекское слово «кўрқув» (страх) происходит от древнетюркского слова, имевшего значение «охранять» [7, с. 588]. Значит, в русском языке изначально большее внимание уделялось психологическому эффекту страха, к какому результату в состоянии конкретного человека эта эмоция приводит (к оцепенению). В узбекском же языке страх первоначально рассматривался с точки зрения активных мер, которые стимулируются боязнью чего-то (например, боязнью кражи).

Слово «гнев» по М. Фасмеру, состоит в родстве со словом «гниль» и имеет исходное значение «гниль, гной, яд». Однако, по мнению других этимологов, гнев по своему происхождению связан со значением «гореть», что, по М. Фасмеру, также, в принципе, не исключено [10, с. 420]. Узбекское слово «жахл» происходит от арабского слова имеющего значение «стал глупым» [6, с. 127]. Сравнение эквивалентов обозначения понятия «гнев» в двух языках показывает, что в русском варианте в качестве опорной точки для обозначения эмоции акцент делается на силе эмоционального переживания, тогда как в узбекском языке акцент смещен в сторону влияния гнева на умственные способности.

М. Фасмер при определении этимологии слова «стыд» ссылается на слово «студа» [12, с. 789], имеющего значение «холод» и предлагает сравнить его значение со значениями слов «мороз» и «мерзкий» [12, с. 787]. Узбекский эквивалент «уйт» происходит от древнетюркского слова со значением «честь, совесть, достоинство, смущение» [7, с. 383]. Вновь мы сталкиваемся с ситуацией, в которой значение русского слова «стыд» в своей основе обращение на то, как (остужено) переживается эмоция стыда, тогда как в узбекском языке большее внимание уделяется на то, какие именно эмоции затрагиваются при переживании стыда.

Согласно М. Фасмеру, слово «вина» в своем первоначальном значении родственно понятию «ошибка», а также понятию «мстить», отсюда слово «война», «воин» от древнеиндийского слова «veti» — преследовать, стремиться [10, с. 316]. Узбекское слово «айб» происходит от арабского слова со значением «наказание за определенную ошибку» [6, с. 21]. Как мы видим, в этом случае имеется

большее сходство в русском и узбекском языках в этимологическом контенте названия этой эмоции. В обоих случаях исторически значение слова «вина» основывается на мысли о необходимости наказания за совершенные ошибки. Следовательно, рассуждая о вине, в независимости от культурных особенностей, издревле люди в первую очередь концентрировались на необходимости наказания виноватых. Другими словами, в обеих культурах с самого истока понятие «вина» в первую очередь ассоциировалось с наказанием.

Согласно этимологическому словарю русского языка Г.А. Крылова, слово «презирать» образовано от глагола «зирати», что буквально означало «смотреть сверху вниз» [14, с. 316]. Узбекский эквивалент «нафратланиш» происходит от арабского слова со значением «испытывать сильное отвращение» [6, с. 320]. Следовательно, в образовании слова в русском языке большее внимание уделялось на то, как внешне проявляется эта эмоция, тогда как в узбекском языке главное место занимает сила эмоционального переживания.

Выводы

Естественно, такой сравнительно этимологический анализ можно продолжать на примере многих других понятий, обозначающих различные психические состояния. Однако даже этот небольшой экскурс дает возможность сделать некоторые выводы:

1. Этимологический анализ слов, безусловно, открывает хорошие возможности для понимания особенностей взаимоотношений «среда—мышление» в рамках определенных культурных условий.

2. Этимологический анализ названий некоторых человеческих эмоций позволяет уверенно предполагать, что в них может быть обнаружена этнопсихологическая специфика.

3. Этимологический анализ на основе сравнения названий эмоциональных переживаний в русском и узбекском языках, наряду с некоторыми различиями, выявил ряд случаев с аналогичными этимологическими корнями определенных понятий, что, на наш взгляд, показывает существование, кроме этноспецифического отношения к среде, некоторых универсальных, актуализирующихся часто в первую очередь мыслительных конструктов, с помощью которых человек пытается познать окружающий мир.

Несомненно, для более широких выводов работа в этом направлении с привлечением этимологического материала других языков еще должна продолжаться. Работа предстоит достаточно большая, но отдача от нее также может быть весомой сразу для нескольких сфер науки (лингвистики, истории, психологии, культурологии и т.д.), что, как мы надеемся, подтолкнет исследователей к продолжению и углублению поисков в этом направлении.

Литература

1. Афоризмы. Золотой фонд мудрости / Сост. О.М. Ермашин: М.: Просвещение, 2006. 1695 с.
2. *Валюкевич Т.В.* Семантико-этимологический анализ лингвокультурного концепта «внешность» // Вестник Харьковского национального университета. 2011. № 973, С. 155–159.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 783 с.
4. *Мишенькина Е.В., Извекова Т.Ф.* Этимологический анализ концепта «праздник» как способ описания языковой картины мира славян // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. I (Гуманитарные науки), С. 296–301.
5. *Пизани В.* Этимология: история—проблемы—метод / Пер. с итал. Д.Э. Розельталя; под ред. и с предисл. В.И. Абаева. М.: Изд-во Иностранной литературы, 1956. 186 с.
6. *Рахматуллаев Ш.* Ўзбек тилининг этимологик лугати (араб сўзлари ва улар билан ҳосилалар). Т.: Университет, 2003. 600 б.
7. *Рахматуллаев Ш.* Ўзбек тилининг этимологик лугати (туркий сўзлар). Т.: Университет, 2000. 600 б.
8. *Рахматуллаев Ш.* Ўзбек тилининг этимологик лугати (форсча, тожикча бирликлар ва улар билан ҳосилалар). Т.: Университет, 2009. 283 б.
9. *Стефаненко Т.Г.* Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2009. № 2. С. 3–17.
10. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 (А-Д) / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986. 576 с.
11. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 (Е-Муж) / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986. 672 с.
12. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 3 (Муза-Сят) / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1987. 832 с.
13. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 (Т-Ящур) / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1987. 864 с.
14. Этимологический словарь русского языка / Сост. Г.А. Крылов. СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005. 432 с.
15. *Veraksa A.N.* Symbol as cognitive tool of mental activity // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6, pp. 57–65.

Exploring Ethnocultural Specifics through Comparative Analysis of Etymology of Words

P.S. Ergashev*

Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, Uzbekistan
pulat-ergashev@rambler.ru

The paper presents outcomes of a comparative etymological analysis of some Russian and Uzbek words referring to emotions. The outcomes indicate that the etymology of some Russian words for certain emotional states (such as 'тревога' (anxiety), 'презрение' (contempt)) stems from the notions of their outer expressions, whereas their Uzbek equivalents ('хавотир', 'нафратланиш') focus on the cause and intensity of these emotions. At the same time, several other Russian words for emotions (such as 'гнев' (anger), 'страх' (fear)) focus on the intensity of these emotional states, while Uzbek words ('жаҳл', 'қўрқув') emphasize their physical and mental consequences. Still, closely related etymological roots can be traced in particular emotional states, for example, the sense of guilt: both Russian and Uzbek, though belonging to different language groups, reveal a shared concern with the necessity of punishment for the guilty, which, in the author's opinion, points to a certain universality of cognition.

Keywords: etymology, thinking and language, ethnocultural specifics, emotional state, comparative linguistics.

References

1. Ermishin O.M. (ed.) Aforizmy. Zolotoi fond mudrosti [Gold fund of wisdom]. Moscow: Publ. Prosveshhenie, 2006. 1695 p.
2. Valyukevich T.V. Semantiko-etimologicheskii analiz lingvokul'turnogo kontsepta "vneshnost'" [Semantic and etymological analysis linguocultural concept "appearance"]. *Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo universiteta* [Bulletin of Kharkiv National University], 2011, no. 973, pp.155–159.
3. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. 2-e izd. St. Petersburg: Piter, 2008. 783 p.
4. Mishen'kina E.V., Izvekova T.F. Etimologicheskii analiz kontsepta "prazdnik" kak sposob opisaniya yazykovo kartiny mira slavyan [Etymological analysis of the concept of "holiday" as a way to describe the linguistic world of the Slavs]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Gazette], 2011, no. 1. T. I (Gumanitarnye nauki), pp. 296–301.
5. Pizani V. Etimologiya: istoriya-problemy-metod [Etymology: the story – problem-method]. Rozel'tal' D.E. (eds.). Moscow: Publ. Inostrannoi literatury, 1956. 186 p. (In Russ.).
6. Rakhmatullaev Sh. O'zbek tilining etimologik lug'ati (arab so'zlari va ular bilan ?osilalar) [Etymological dictionary of the Uzbek language (Arabic words and their derivatives)]. Tashkent: Universitet, 2003. 600 p.
7. Rakhmatullaev Sh. O'zbek tilining etimologik lug'ati (turkii so'zlar) [Etymological dictionary of the Uzbek language (Turkic words)]. Tashkent: Publ. Universitet, 2000. 600 p.
8. Rakhmatullaev Sh. O'zbek tilining etimologik lug'ati (forscha, tozhikcha birliklar va ular bilan khosilalar)

For citation:

Ergashev P.S. Exploring Ethnocultural Specifics through Comparative Analysis of Etymology of Words *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 77–81. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Ergashev Pulat Sobirovich*, PhD in Psychology, senior research fellow and degree seeking applicant at the Chair of General Psychology, Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, Uzbekistan, pulat-ergashev@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА
PSYCHOLOGY OF ART

**Комментарии к «Театральным заметкам»
Л.С. Выготского**

В.С. Собкин*

Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия
sobkin@mail.ru

В.С. Мазанова**

Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия
valery.mazanova@gmail.com

В статье даются подробные примечания и комментарии к неопубликованной ранее работе Л.С. Выготского, которая написана в жанре театрально-критической рецензии на три премьерных спектакля, поставленных в театре им. В.Ф. Комиссаржевской, Камерном театре и во Второй студии МХТ в Москве в 1916 г. В данной рецензии Выготский затрагивает крайне важные проблемы, касающиеся отношения значения и смысла, переживания, особенностей актерского перевоплощения. Специальный интерес представляет соотношение особенностей личного опыта актера и характера сценических переживаний в трех различных постановках вышеназванных театров. Добавим, что все аспекты этой темы явно перекликаются с последней работой Выготского «К вопросу о психологии творчества актера» (1932). Примечания и комментарии к данной рецензии касаются как биографических сведений, так и материалов из истории театра, культуры и психологии. Это позволяет в первом приближении реконструировать тот общий социокультурный контекст, обращение к которому необходимо для понимания как данной статьи, так и становления взглядов Л.С. Выготского как профессионального психолога.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, принцип «чистой театральности», театр «неореализма», «сценический натурализм», Эдипов комплекс, комплекс Электры, совместность, жест, знак, смысл, переживание, перевоплощение, психотехника.

Публикуемая работа Л.С. Выготского «Театральные заметки (письмо из Москвы)» была написана для ежемесячного литературного, научного и политического журнала «Летопись», который издавался в Петрограде с 1915 по начало 1917 г. Гранки этой не вышедшей статьи, по которым сделана настоящая публикация, хранятся в архиве семьи Выготского и

предоставлены нам Е.Е. Кравцовой для подготовки комментариев к первому тому нового собрания сочинений Л.С. Выготского. Следует отметить, что до написания «Театральных заметок» Выготский уже публиковал в журнале свои литературно-критические статьи о творчестве Вяч. Иванова, А. Белого, Д. Мережковского, Н. Бродского [13; 14; 15; 16].

Для цитаты:

Собкин В.С., Мазанова В.С. Комментарии к «Театральным заметкам» Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 82–96.

* *Собкин Владимир Самуилович*, заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор, Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия, *sobkin@mail.ru*

** *Мазанова Валерия Сергеевна*, аспирант, Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия, *valery.mazanova@gmail.com*

Публикуемая статья объединяет рецензии на три спектакля: «Электра» в постановке Ф.Ф. Комиссаржевского (театр имени В.Ф. Комиссаржевской; 1916), «Фамира-кифаред» в постановке А.Я. Таирова (Камерный театр; 1916), «Зеленое кольцо» в постановке В.Л. Мчедлова (Вторая студия МХТ; 1916). Следует подчеркнуть, что все три спектакля являются премьерными только что открывшихся в Москве новых театров, созданных на основе школ-студий, которыми и руководили перечисленные выше режиссеры. Спектакли носили программный характер, декларируя те эстетические принципы, относительно которых новые театры стремились строить свою работу.

Так, Федор Комиссаржевский в своих статьях активно выступал против сценического натурализма, считая его одной из «болезней» современного театра, «бездушно имитирующего жизнь» как в актерской игре, так и в художественном оформлении спектакля. Особым периодом в его творчестве было увлечение «театральным романтизмом». При этом, выдвигая принцип «чистой театральности», он подчеркивал относительную независимость театра от литературы, ставя акцент на актерской импровизации. По его мнению, чувство актера «должно быть доведено до такой степени силы, чтобы оно обязательно требовало выражающего его действия. В этом одно из отличий чувства жизненного от чувства сценического» [21, с. 100].

Александр Таиров, создавая Камерный театр, определял его, как «театр эмоционально насыщенных форм» или *театр неореализма*. В своих постановках он отказывался от классической сценической коробки-павильона, строя действие спектакля на нескольких плоскостях и разных площадках сцены, уделяя большое внимание цвету, освещению, музыкальному сопровождению и ритму. Центральной в его творчестве была проблема актерской выразительности, поиск новых художественных средств развития языка театрального искусства. Особое внимание Таиров уделял *актерскому жесту*, понимая его как «знак, означенное не только эмоцией артиста, но и всего того, что выходит далеко за пределы его личного переживания» [17].

Особенностью же стилистики Второй студии МХТ является верность традициям сценического реализма. При этом здесь также проявился ряд новаций, связанных, в первую очередь, с особым осмыслением значимости собственного жизненного опыта в работе актера над ролью, где акцент ставился на этюдном методе, позволяющем создать своеобразную атмосферу и способ существования на сцене; премьерный спектакль студии «Зеленое кольцо» привлекал именно «шармом ближней узнаваемости» [27, с. 306].

Возникает вопрос о том, что побудило Л.С. Выготского объединить именно эти три рецензии в одной статье? Объяснить это только успехом трех постановок новых московских театральных коллективов, на наш взгляд, явно недостаточно. Возможно, за

этим лежат более глубокие основания, связанные с интересом Выготского к психоаналитической проблематике. В этой связи напомним, что за год до этого Выготский завершил свой этюд, посвященный читательской критике «Трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира», где, в частности, он, с отсылкой на Вяч. Иванова, указывает, что Гамлет является «героем новых пересказов старинной Орестеи» [18, с. 529]. «Электра» же Софокла — Гофмансталия непосредственно основана на мифе об Оресте, который вместе со своей сестрой Электрой убил собственную мать и ее нового мужа, отомстив за смерть отца. Подчеркнем, что в психоаналитической традиции наряду с Эдиповым комплексом принято также, вслед за Карлом Юнгом, обсуждать *комплекс Электры*, характеризующий особенности детско-родительских отношений с позиции дочери [3, с. 133–134].

Спектакль «Фамира-Кифарэд» по пьесе И. Анненского основан на античном мифе о Фамире, сыне нимфы Агриопы и царя Филаммона. Фамира, прославившийся своей игрой на кифаре, вызвал на состязание муз, но был побежден и в наказание лишен музыкального дара. У Анненского этот миф дополнен особой линией любви матери—нимфы Агриопы к своему сыну Фамире. Обольщенный матерью Фамира лишается слуха и в отчаянии выжигает себе углем глаза и становится нищим, выпрашивающим подаяние; мать же, превращенная в птицу, сопровождает его в вечных скитаниях. Таким образом, здесь акцент ставится не на любви ребенка, а, напротив, на любви матери к своему сыну. В этой связи напомним, что вступая в дискуссию с Зигмундом Фрейдом по поводу Эдипова комплекса, Альфред Адлер специально подчеркивал провоцирующее сексуальное влияние матери (ласки, попустительское поведение и т.д.) по отношению к сыну [3, с. 133–134].

И наконец, героиня пьесы З. Гиппиус «Зеленое кольцо» гимназистка Финочка оказывается в ситуации разрушения семьи, когда у матери есть сожитель, а у отца — любовница. Как отмечал в своей рецензии на эту пьесу Г. Чулков основной темой здесь является «невозможность целомудренной душе принять покорно те формы брака, сопутствующего развратом, тяжелым и косным... Отвращение к этим формам брака и «любви» так остро и так напряженно в «Зеленом кольце», что невольно является мыслью о монашеской точке зрения» [32, с. 54–56]. Заметим, что подобная коллизия деформации семейных отношений соответствует той линии, которую обсуждала Карен Хорни, отмечая, что Эдипов комплекс является следствием, а не причиной возникновения невроза на фоне разрушения семейной ситуации [31, с. 182–187].

Таким образом, сопоставление этих трех драматических произведений позволяет выделить не только «театральную» логику объединения трех разных по своей стилистике постановок в одной рецензии, но и глубинную психологическую связь между ними, основанную на сопоставлении социокультурных архетипов детско-родительских отношений, которые

активно обсуждались в это же время представителями психоаналитического направления.

И в этом отношении можно говорить о том, что театральнo-критическая работа Выготского имела для него самого особый психотехнический смысл освоения основной проблематики глубинной психологии путем проживания и анализа смысловых конфликтов. Но, конечно, это лишь один из моментов. В своих комментариях и примечаниях к данной статье мы стремились реконструировать тот культурный контекст, относительно которого готовилась данная статья Л.С. Выготского.

Театральные заметки (Письмо из Москвы)¹

I. «Электра» Софокла — Гофмансталя²

Театр имени В.Ф. Комиссаржевской³, обнаруживающий в выборе репертуара определенную и явную склонность к пьесам, заключающим в себе значительный элемент «чистой театральности»⁴, несколько изменил своему основному направлению, остановившись на трагедии Софокла — Гофмансталя «Электра»⁵. Этот уклон от прежнего пути, некоторая непоследовательность чрезвычайно интересна не только сама по себе, но и как характерный момент в работе театра. Уже самый выбор текста трагедии предопределял все остальное — даже чисто театральную сторону постановки. В одном интервью, предшествовавшем постановке, Федор Комиссаржевский, ставивший этот спектакль, объяснял свой выбор трагедии Гофмансталя, а не Софокла, невозможностью ставить сейчас античную трагедию. При этом он разумел не технические или внешние условия современного театрального зрелища, а нечто совсем иное — те переживания, которых нужно добиться от артистов, воплощающих образы Софокла, почти невозможно вызвать у современных актеров, а гамма чувств, которыми живут люди Гофмансталя, в их средствах. Отсюда сознательное и намеренное переименование античной трагедии на современный лад, ее откровенная модернизация. Театру пришлось последовательно, шаг за шагом, проделать в отношении сценического воплощения то, что Гофмансталь сделал в отношении литературно-художественном. Автор заменил в основном образе героини религиозный долг психопатической одержимостью, страстью; Электру, находящуюся во власти духа отца, отданную за гробным теньям, заменил разгневанной и мстящей за отца дочерью⁶. Театр вслед за поэтом стал на путь психологизации Софокловой трагедии, претворения символической правды трагедии в жизненную правдоподобность.

И здесь сказывается вся непоследовательность, о которой говорилось выше. Отправной точкой в деятельности этого театра была борьба против театрального натурализма, против сценического воспроизведения жизни, «подделки действительности». Идя дальше, театр отвергнул и тот сценический реализм,

который, отказавшись от «протокольной имитации жизни»⁷, все же строго придерживался «внутренней естественности», психологической верности, «жизненной правды»⁷. Культ чистой театральности, стремление вернуть спектаклю характер представления, действия, — все это сказывалось не только в выборе пьес с сильным театральным элементом, но и в самих приемах игры и постановки: какая-то театральная приподнятость (внешняя и внутренняя), зрелищность, маскообразный грим, заменяющий у актера мимику живого лица, декламационность, элемент *игры* как таковой, выдвинутый на первое место, и пристокающее отсюда самостоятельное, освобожденное от узко-психологической подчиненности значение мимической части роли⁸. Все это можно в той или иной степени принимать или отвергать, но театру нельзя отказать в эстетической законности всего этого; у него есть свой стиль, позволяющий ему в некоторых постановках создать свой, театральный мир, в котором все было нерасторжимо связано в одно целое, где все было внутренне обусловлено одно другим, где все было от театра и ничего от жизни. И при таком положении дела нельзя не счесть уклонением от основного направления жизненно-правдоподобную, психологическую нить основной тенденцией театра. Об «нрзб»⁹ приходится сказать то же самое. Все большое театральное содержание пьесы «ожизнено». Характерно отметить, что все обычные приемы постановки были значительно ослаблены в этом спектакле; маскообразный грим, который мог бы на этот раз найти себе внешнее оправдание в приближении к маске классического театра, был до того смягчен, что утратил весь свой первоначальный характер. «Мимическая сторона» оставалась настолько в тени, что экзотическая пляска, во время которой умирает Электра, свелась всего лишь к нескольким движениям. Театральной приподнятости не было и в помине; на сцене все время шло представление какой-то семейной драмы, какого-то частного драматизированного случая. Самая «упрощенность» обстановки была не в направлении обобщенности, возвышенной отвлеченности очертаний, но действительного и разлагающего упрощения. Обстановка, которая, по словам Ф. Комиссаржевского, должна являться «выражением философского смысла всей пьесы»¹⁰, была только последним штрихом в той же картине. неподвижная рамка декораций, в которую был заключен спектакль, как-то не гармонировала с зловеще-красным освещением, которое одно не могло изменить общего тона.

Что знаменует собой такая непоследовательность, такой уклон — этот вопрос сейчас лежит вне нашей темы. Интересно только отметить, что «чистая театральность» в «Электре» не удалась; что у театра не достало сил для трагедии. Все в этом театре, с маленьким залом и маленькой сценой, направлено к тому, чтобы сосредоточить впечатление, но на этот раз сосредоточение оказалось умалением.

Иные поражения знаменательнее побед. Есть свой круг художественных возможностей у всякого

театра, есть такой и у театра имени В.Ф. Комиссаржевской. Судьба «Электры» говорит о том, что высокая трагедия лежит, во всяком случае, вне круга художественных возможностей этого интересного и своеобразного театра. Есть своя глубина у этого искусства, но самый дух трагедии чужд этим сценическим подмосткам, лишенным театральной перспективы, где культивируется своеобразный театральный импрессионизм, где все направлено к тому, чтобы стусить, сосредоточить впечатление, — ибо не может быть трагедии там, где нет далей и высей.

II. «Фамира-Кифаред» Иннокентия Анненского¹¹

«Фамира-Кифаред» Иннокентия Анненского¹² — произведение странное и причудливое. Пьеса представляет собой странную модернизацию античного мифа, соединение сложнейших движений современной души с проникновением в душу античного мира. Отсюда некоторый художественный эклектизм в стиле пьесы и тот отпечаток субъективного лиризма, который лежит на всем и всюду дает за ткань драмы почувствовать духовный облик ее творца. Самое действие носит странный характер: нет здесь драматической борьбы, развивающейся коллизии, интриги — всего того, к чему так привык зритель. Действие все подчеркнуто-условно. Все оно сводится к воплощаемому на сцене приговору богов над героями — Фамирой, нищим кифаредом, ушедшим от отца, брошенной матерью и живущим одиноко в горах, отдавшимся одной музыке, и матерью его, нимфой Агрипой, нашедшей вновь сына после двадцатилетней разлуки, полюбившей его и, чтобы подкупить безлюбого¹³ кифареда, доставившей ему возможность услышать Музу, вызвав ее на состязание. Фамира, побежденный и не вступающий даже в состязание с Музой, лишенный в наказании музыкального слуха и сам ослепивший себя, становится — по приговору богов — скитальцем-гадателем, продающим жребии богов, которые вынимает слетающая на его зов, сидящая у него на плече птица — его мать, наказанная за преступную любовь к сыну. Героям противопоставлены хоры одержимых менад и сатиров, «резвых и сластолюбивых демонов гор и лесов», олицетворяющие чувственную радость, страстные восторги земли.

Вот что предстояло раскрыть в сценическом воплощении Камерному театру, поставившему эту пьесу¹⁴. Обращаясь к самой постановке, надо, прежде всего, сказать об античном элементе драмы и тех задачах воспроизведения его, которые стояли перед театром. Форму пьесы нельзя объяснять себе какой-то стилизацией, задачей поэта отнюдь не было реставрировать недошедшие до нас древние трагедии в том виде, в каком они могли существовать некогда. Применяя к пьесе слова Анненского об «Ифигении» Гете, можно сказать, что это «настолько самобытное произведение, что было бы несправедливо рассматривать ее только, как переработку античной трагедии»¹⁵. В соответствии с этим определялись и задачи театра в этой поста-

новке: здесь не могли встать задачи воспроизведения античности или, хотя бы, приближения ее к современному зрителю, модернизация классической драмы. Здесь единственным путеводным указанием служит свободный дух драмы, ее внутренний смысл, которому подчиняется вполне и без остатка античный элемент пьесы. В логической зависимости от этого стоит и то, что в основу постановки были положены принципы высокой театральной условности, которые, с одной стороны, как нельзя более отвечали литературным условностям самой пьесы, а с другой — сохранили за театром полную свободу в выборе средств сценического воплощения. В распоряжении строителей спектакля и его участников оказался весь огромный арсенал театральных средств, ничто не лежало под запретом, и вот тут-то и сказалась вся трудность этого положения. Чтоб оправдать невероятный эклектизм спектакля, надо было слить его без остатка с самой драмой, или сообщить ему свой стиль, поднять его на какую-то свою высоту. Ни того, ни другого Камерный театр не достиг.

Спектакль был оправдан в двойную раму неподвижных декораций и менявшихся световых эффектов. Первая была исполнена худ. А.А. Экстер¹⁶ в тех же тонах условной упрощенности. Вместо живого нагромождения скал и зеленого луга, — «кубистические» массы, черно-синие и белые массивы камней и почти схематически исполненные контуры черных кипарисов. Освещение сцены по системе А.А. Зальцмана,¹⁷ сулящее по отзыву специалистов большие возможности театру, создало сложную световую оправу, так что весь спектакль, согласно ремаркам автора, был показан на фоне богатой игры света, и каждая сцена шла в своем особом освещении. Та же геометрическая отвлеченность, что была в декорациях, диктовала свести артистическую передачу пьесы на отвлеченность очертаний¹⁸. Режиссер Таиров, ставивший пьесу, сделал это, идя своим обычным путем. Всегда в этом театре чувствовался определенный уклон к тому, чтобы в центре игры стояло не слово, но жест. Жест, лишенный всякой актовой отрасли психологизации, несколько схематичный и обобщенный, четкий и чистый, перестает быть средством для жизненно-правдоподобного выражения переживаний актера, но становится самостоятельным **языком** творчества актера, вызывающим своей незавершенностью в зрителе дополнение и продолжение творчества актера¹⁹. В таком понимании жест есть **знак**, озаменование не только эмоции артиста, но и всего того, что выходит далеко за пределы его личного переживания.²⁰ Совершенно ясно, что при таких условиях характер игры коренным образом меняется: не психологическая правдоподобность становится законом игры, но театральная условность жеста, символический язык художественного творчества. Не вдаваясь в суть этого большого вопроса, можно отметить две стороны в нем: с одной стороны, создавая свой особый язык знаков и озаменованных,²¹ всегда неравных по внутреннему значению и смыслу, неадекватных знаменуемой ими суще-

ности,²² театр жестов приближается к типу искусства символического, и — тем самым — расширяет и углубляет «смысл» драмы, избегая всегда ограничивающего этот смысл определенного, конкретного истолкования, с другой стороны, не углубленные до истинного символизма эти постановки сводят на чисто-внешнюю, узко-зрелищную выразительность жеста и мимики все внутреннее содержание пьесы, незаконно придавая драме дурной элемент балета²³.

«Фамира-Кифаред» — оказался спектаклем, принадлежащим как раз к этому второму типу постановок. В спектакле не было внутреннего закона, объединяющего центра, и весь он рассыпался на отдельные моменты, из которых одни более или менее приемлемы, другие же абсолютно безвкусны. Я не говорю уже об условности тона, искусственной читке стихов, переходившей в мелодекламацию, о «непонятности», «необоснованности» жестов, и о том «ложноклассическом» тоне игры, холодном и условном, который, по отзывам многих, напоминал игру французских артистов. Все это еще пол-беда и в конце концов не столь уж противоречит духу самой драмы. Неудача спектакля, повторяю, в том, что отдельные его части — Фамира, хоры, декорации — все это существовало само по себе. И потому оказались бессильными передать безнадежную и холодную драму — «*diis manibus sacrum*»²⁴.

Острое метание этого театра в поисках своего стиля отразилось как нельзя более ярко в самом помещении его: старинный барский особняк²⁵. Весь расписанный кричащими, футуристическими мазками. Здесь встает вопрос о самом направлении театра, его художественном методе, о существовании внутреннего центра в постановках, или — что то же — о выявлении театром своей индивидуальности, своего лица, — вопрос большой и сложный, выходящий далеко за пределы данной постановки.

III. «Зеленое кольцо» З.Н. Гиппиус

Событие театрального сезона — открытие новой второй студии Художественного театра²⁶; событие, действительно, многообещающее.

Необыкновенно счастливый опыт первой студии,²⁷ оказавшейся не только школой практического знания молодых артистов, но и «лабораторией новых исканий»²⁸, но и самостоятельно ценной художественной индивидуальностью, обогащенной уже значительными достижениями²⁹, заставляет ждать и от второй студии многого. Прежде всего, как при открытии всякого нового театра, естественно встает вопрос, какие цели он преследует, каковы его задачи, каков облик. И хотя новая студия имеет в своем названии многообещающее пояснение, — «Московского художественного театра» — и естественно напоминает о первой студии, тем не менее, этот вопрос закономерен в данном случае. Вызвано ли открытие нового театра чисто «практическими» соображениями, потребностью в еще одной сцене для разросшейся

молодежи труппы, или с новым начинанием связаны определенные задания, проведение в жизнь своих особых путей? Педагогические ли, по преимуществу, или самостоятельно-творческие цели ставят новой студии ее руководители? Все это, как и вопрос о «своем лице», о том, какие именно пути призвана проводить новая студия, остается пока неразрешенным. Пока перед нами — только первая и единственная работа новой студии — постановка пьесы З. Гиппиус «Зеленое Кольцо»³⁰, и она не до конца, но лишь приблизительно позволяет судить обо всем этом.

Пьеса З. Гиппиус не отличается большими литературными достоинствами, но театрального значения она лишена вовсе. Написанная *a thèse*³¹, вся подчиненная одной мысли, страдающая нарочитой искусственностью, задуманностью и теоретичностью, она едва ли сулит богатые возможности театру. Смысл ее распускается гораздо полнее в публицистическом послесловии («зеленое — алое — белое»)³², чем в самом действии. Для театра эта пьеса есть тенденциозное, художественно неоправданное задание: показать в непосредственном воплощении новую молодежь, пришедшую на смену «рожденным в года глухие», что «пути не помнят своего»³³. Молодежь эта в пьесе даже не изображена, но описана, — хронологически обозначена, указана, охарактеризована. Главная ее черта — это преодоление разделенности, одиночества, соборность, совместность³⁴. Зеленое кольцо — кружок новой молодежи — гимназистов и гимназисток объединенных не только общими целями, но и соединивших свои жизни, сливших свои души. Сюжет пьесы — обращение уединенной и мучающейся девочки в радостного участника зеленого кольца. Уязвленная и гордая девочка, живущая с матерью, ушедшей от мужа, остро и болезненно переживает семейную драму родителей, вечную оскорбительность и неиздетную³⁵ мучительность своего положения. Ее чистая детская душа страдает глубоко и затаенно и оттого, что отец сошелся с чужой женщиной, и от несчастной любви матери к какому-то малосимпатичному господину. Она с револьвером приходит в квартиру отца, готовая пролить кровь. Но здесь, на пороге страшного, к которому приводит ее затаенное, уединенное страдание проявляются влияния зеленого кольца, которые предотвращают катастрофу. Скоро одиночество обращается в радость совместности, «все будет хорошо», все разрешается благополучием, спасена, чувствует, что у нее «три души», «трое целуются, обнявшись»³⁶. Все это написано в комедийно бытовых тонах и не лишено подчас психологической и бытовой наблюдательности. Все это, казалось бы, в театральном отношении давно изведенное, знакомое и не новое. Однако, судя по автору, это не совсем так. У автора есть свои, как он признается, «театральные мечтания», о которых говорится в послесловии, и которые могут навести на мысль, что пьеса заключает в себе нечто новое именно для театра. Пьеса написана, говорится там, «театрально-мечтательно». То есть она почти не написана. Обозначена, *дана* тем актерам, которых... нет на све-

те». (Я, конечно, хочу думать, что еще «нет на свете»). Когда они будут — будут пьесы, во сто раз менее «написанные», чем моя. Дело автора создать образы и положения. Самое же плоть (а слова — тоже плоть), должна твориться *совместно*. Если я на сцене буду действительно, по-настоящему, тем лицом, которым хочу (понимаю его вместе с автором), то неужели я, данный человек, по-настоящему в таком-то данном положении не найду именно тех слов, которые я должен произнести? Неужели я могу лишь произносить заученные, написанные одним человеком в одиноком кабинете? Пока плоть слова будет создаваться вот так, без участия артистов, без какого-то равенства автора пьесы и ее воплотителей, без какого-то... *брака* между ними, — до тех пор не будет настоящего «литературного» (или «художественного») театра. И будет, как сейчас: театр — это одно, а литература — совсем другое»³⁷. Здесь З. Гиппиус затрагивает чрезвычайно важный вопрос — о творчестве артиста и писателя. Оставляя его в стороне, можно ограничиваться замечанием, что актерские импровизации истории известны, но что истинный «литературный» или художественный театр знал иное сотворчество поэта и артиста, что все подлинно-ценное в театре создавалось написанными вполне пьесами, и это нисколько не стесняло творчества артиста, что «Гамлет» и «Ревизор» — пьесы «написанные», а не обозначенные только»³⁸.

Интересно, как преломляется этот общий вопрос в постановке «Зеленого кольца» в студии? Для этого весьма поучительно обратиться к тому, что показала в этом отношении рассматриваемая постановка. Уже один факт постановки пьесы в Александринском театре, о чем повествует автор, показывает, что ни о какой революции в театре (чего можно было бы ждать после вышеприведенных слов) речи не может быть. Мейерхольд³⁹ и Савина⁴⁰, режиссер-новатор, которого могли отпугнуть «внешняя бедность, простота и реальный «бытовой» вид пьесы», и великая артистка, как бы живое олицетворение прекрасной традиции проникновенной игры во вполне «написанных» пьесах, вместе взялись за постановку: Мейерхольд, по отзыву автора, «понял ее (пьесы) мечтательную «ненаписанность», Савину же пленила возможность создать из своей роли новый прекрасный художественный образ, ничем резко не отличающийся от всей галереи созданных ею сценических образов. Но и Мейерхольд не внес ничего нового, «революционного» в постановку написанной пьесы, а ограничился раскрытием вложенной в нее автором идеи «радости совместности»⁴¹. И, таким образом, если бы не грозное послесловие, никто бы и не догадался, что имеет дело с такой новой пьесой, предназначенной для тех, кого «нет на свете». То же самое сказало и в новой постановке этой пьесы в студии Художественного Театра, но с такой силой и яркостью, которые позволяют сделать из этого факта многие небезыңтересные выводы.

Пьеса сама по себе малозанимательная и надуманная в театре вдруг преображается. Постановка ее

в студии — прежде всего захватывающее и интересное зрелище. Как-то уходят, исчезают все ее недостатки, забывается автор; и то, с чем он бессилён был справиться, что совсем не написано и даже вовсе не «дано» и не «обозначено» в пьесе, сумел дать почувствовать театр: какое-то веяние молодости, выходящее далеко за пределы обрисовки данной в пьесе молодежи, новый «ответ» в лицах, веяние еще «небывалого». Автор опасался, что «сравнительно малая написанность «Зеленого кольца» должна...только затруднить исполнителей, артистов. Ведь тех, кого это облегчило бы — «нет на свете». На деле получилось как раз обратное: именно эта малая «написанность» пьесы облегчила артистов, сохранила за ними ту свободу от авторских рассуждений. Сквозь незаполненные автором отверстия пьесы внесли артисты в пьесу нечто такое, чего у автора не было. Интересно, чем это было достигнуто. Артисты не творили с автором «плоть» слова, но только повторяли заученные слова роли, — одним словом, отнеслись к пьесе так, как если бы она была совсем обыкновенная пьеса. Во всей постановке отпечатались глубоко воспринятые и хорошо знакомые художественные методы и приемы. Те же принципы, что были вложены в лучшие работы Художественного театра и его первой студии: художественно выдержанная постановка до мелочей, обдуманная тщательно и с расчетом, цельно слившая в себе все разнородные части спектакля — декорации, мертвые вещи, бывшие на сцене, и игру артистов. Какое-то необычайно тонко уловленное художественное соответствие во всем сообщало спектаклю свою жизнь, в которую нельзя было не верить, п.ч. властно покоряло чувство внутренней «правды и естественности». Достигалось это не «революционным» творчеством артистов, а удивительной истройной согласованностью, которая побеждала на сцене. Игра артистов была выдержана в том же «старом» стиле: казалось, сама душевная жизнь, а не изображение ее, раскрывается и проходит перед зрителем; то же психологическое проникновение в изображаемое лицо, то же полное слияние с ролью, жизненно-конкретное «перевоплощение», то же «переживание» артиста, как подкладка его игры, та же глубочайшая интимность и внешняя строгость и изящная простота исполнения, которая заражает зрителя и устанавливает его душевную близость к тому, что пред ним проходит. Достаточно сказать, что нельзя было провести черты различия между «старыми» артистами, игравшими роли взрослых и знакомых по сцене Художественного театра, и «молодыми», — так стройно и созвучно прошла пьеса. Об этом распространяться не приходится, как и о чисто театральной победе, одержанной студией над той напускной искусственностью, которая стала уже общим характером исполнения на сцене детских ролей: взрослые так же плохо играют детей, как дети взрослых. Студия же сумела тот метод, которым Художественный театр раскрывал души взрослых, применить к детям, подросткам⁴², и можно сказать с уверенностью, что едва ли не первый раз на сцене с такой художествен-

ной силой и проникновенностью были раскрыты детские души. Победа немалая, если вспомнить, как отстал в этом отношении театр от литературы.

Еще одна черта, на которой следует остановиться прежде, чем подвести итог. Центральный секрет «Зеленого кольца», по словам автора — это *радость совместности* и, действительно, в этом центр всей постановки, ее секрет. Именно какой-то существующий на сцене центр общности, совместности и составляет главную особенность художественного метода постановки студии. Каждый артист играет не сам за себя, но и за всех других; все сливается воедино, разрозненные отдельные лица сливаются в одно лицо, в одну творческую индивидуальность; пьеса не распадается на отдельные образы действующих лиц, но существует, как нечто целое. Эта удивительная тайна творческой общности была с самого начала уловлена Художественным театром: ей он обязан лучшими своими достижениями. Нельзя думать, что артистам новой студии просто удалось воссоздать основную идею Гиппиус: общность новой молодежи. Нет, в этом самое душа Художественного театра, привитая и новому его детищу, идея же Гиппиус *случайно* совпала с этим, и, совпавши, обнаружила, обнажила самый секрет театра. Первая его постановка имеет преимущественно демонстративное, показательное значение: она обнаруживает, что у театра есть свое лицо, одно лицо, а не много лиц.

Какое оно? Об этом первая постановка говорит очень мало. Некоторые из писавших о ней указывали на то впечатление «бодрости, веры в жизнь, свежести», которое выносишь от нее и которое роднит ее с постановкой «Сверчка на печи» в первой студии⁴³, и тем как бы пытались определить «лицо» нового театра, овладевшего сразу «искусством изображать молодую жизнь».

Едва ли можно с этим согласиться: ведь та же художественная совместность, общность, что породила

светлые образы «Сверчка», создали и мрачную картину «Гибели «Надежды», где собранные в один фокус слова, лица, вещи передавали самую *гибель тонущего корабля*, сливались в один почти видимый, зрительно ясный образ. Так, нельзя поспешно отождествлять случайно слившиеся в этом спектакле художественную «совместность» артистов с радостной «совместностью» героев пьесы Гиппиус. Вряд ли в этом совпадении можно усмотреть что-либо иное, кроме крупной ошибки в репертуаре, вызванной оскудением современной драмы. Вряд ли новый театр молодежи выступает под идейным знаком «зеленого кольца» — бодрости, свежести и др. обязательных атрибутов молодости. Художественный успех постановки указывает на глубокую жизненность некоторых старых методов и приемов, в частности на все разрастающееся дело Художественного театра; но некоторая незавершенность спектакля, отсутствие самостоятельной ценности указывает на глубокую зависимость театра от репертуара, и на правильность того положения, что «истинный литературный (или художественный) театр» возможен только тогда, когда у актеров есть художественно-написанная пьеса; такой театр «есть на свете».

Вместе с тем, опыт студий намечает ясно сравнительно узкий круг приложения и жизненности этих методов, круг, лежащий в стороне от Grand Art, в конце концов, это маленький театр — почти домашняя комната. В работе студий принципы Художественного театра идут не вперед, но назад, от сложного к простому, кристаллизуясь в художественных примитивах. Утончая и упрощая их в законной сфере, студии продолжают работу этого театра. Сам же театр, освобождаясь от этой работы и преодолевая старое, мучительно ищет новых путей — к высокому искусству.

Л.С. Выгодский

¹ Текст публикуется в современной орфографии и с устранением явных опечаток по гранкам статьи в журнал «Летопись», которые датированы 16.02.1917 (допущены к публикации военной цензурой 18.02.1917).

«Летопись» издавалась с 1915 по начало 1917 г. при ближайшем участии М. Горького. Журнал поддерживали и с ним сотрудничали писатели, ученые, искусствоведы, философы и общественные деятели И. Бунин, Е. Замятин, М. Пришвин, Л. Лопатин, В. Фриче, А. Луначарский, Б. Эйхенбаум, К. Тимирязев, А. Богданов (Малиновский), Ю. Мартов, В. Руднев (Базаров) и др. В общественной жизни России журнал играл весьма заметную роль, и вместе с тем, он вызывал резкую критику как «слева», так и со стороны официальной власти. Например, военная цензура характеризовала «Летопись» как журнал «резко-оппозиционного направления с социал-демократической окраской», считая, что он относится к числу пороченских изданий: «вся русская политическая литература подвергается со стороны журнала «Летопись» резкому осуждению» [6]. В то же время, оппозиционные правительству издания — «Правда» и другие рабочие газеты — резко осуждали «Летопись», в частности, в связи с публикацией в ней биографии Ф. А. Шаляпина, написанной М. Горьким (протест был вызван в связи с коленопреклонением Шаляпина перед царем на сцене Мариинского театра 6.01.1911). Здесь стоит также отметить и жесткое высказывание В. Ленина о «Летописи»: «Там какой-то подозрительный блок махистов и окистов. Гнусный блок! Едва ли его можно разбить...» (письмо В.И. Ленина А.Д. Шляпникову 14/27 октября 1916 г.).

Стоит добавить, что до написания «Театральных заметок» Л.С. Выгодский в журнале «Летопись» уже публиковал свои литературно-критические статьи: «Вячеслав Иванов. «Борозды и межи»», «Андрей Белый. «Петербург»», «Д. Мережковский «Будет радость»», «Предисловие и примечания Н.Л. Бродского к поэме И.С. Тургенева «Поп»». Судя по датам предыдущих публикаций и заключению военной цензуры о допуске к напечатанию, комментируемая статья готовилась в третий, мартовский, номер журнала за 1917 г.

Возможно, активность сотрудничества Выготского с журналом «Летопись» в этот период была связана не только с близостью его взглядов к идеологии и общей мировоззренческой позиции журнала, но также и с тем, что сотрудником журнала был его двоюродный брат поэт, филолог и переводчик Давид Исаакович Выгодский (1893—1943). Заметим, кстати, что сам подзаголовок статьи Выготского, — «*Письмо из Москвы*», — можно рассматривать как определенную игровую форму общения с братом, который вел в гомельской газете «Полюсье» постоянную рубрику «*Письма из Петрограда*», где писал о Ф. Сологубе, А. Ахматовой, Н. Гумилеве, В. Маяковском, В. Хлебникове, Д. Мережковском и других. Впрочем, данный подзаголовок мог появиться и как отклик на рецензию Я. Тугендхольда «Письмо из Москвы» [30], которая была посвящена, так же, как и часть данной статьи Выготского, постановке А. Таировым спектакля «Фамира-Кифаред».

² «*Электра*» Софокла — Гофмансталь — одноактная драма Гуго фон Гофмансталь (1874—1929), написанная в 1904 г.; позднее переработана в либретто для оперы Р. Штрауса (1908). Гофмансталь является одним из крупнейших драматургов европейского символизма

и принадлежит к идеологам австрийского декадентства. Среди первых постановок «Электры» в России можно отметить: спектакль А. Санина (Москва, 1907) «Вечер Гофманстали», который включал «Электру» и «Смерть Тициана»; постановку «Электры» К. Марджановым (Киев, 1907); спектакль Вс. Мейерхольда «Электра» (Минск, 1908). Первая оперная постановка в России была осуществлена в Мариинском театре в 1913 г. (дирижер А. Коутс, режиссер Вс. Мейерхольд, художник А. Головин). Опера выдержала только три представления и была исключена из репертуара, поскольку спектакль включал сцену обезглавливания царских особ, что было неприемлемо, с точки зрения публики, в год празднования 300-летия дома Романовых.

³ *Театр имени В.Ф. Комиссаржевской* — создан в 1914 г. Ф. Ф. Комиссаржевским и В. Г. Сахновским на основе Школы-студии, организованной в 1910 г. Комиссаржевским в Москве. Комиссаржевский стремился воспитать универсальных актеров, которые кроме актерского мастерства должны были владеть сценическим движением и вокалом. До революции в репертуаре театра шли: «Дмитрий Донской» В. Озерова, «Гимн Рождеству» по Ч. Диккенсу, «Скверный анекдот» по Ф. Достоевскому, «Каждый человек» (моралите XV века), «Ночные пляски» Ф. Сологуба, «Выбор невесты» Э. Гофмана, «Проклятый принц» А. Ремизова, «Майская ночь» по Н. Гоголю, «Лизистрата» Аристофана.

Премьера спектакля «Электра» Г. Гофманстали в театре им. В. Ф. Комиссаржевской состоялась в 1916 г. (реж. Ф. Ф. Комиссаржевский). В 1918 г. Комиссаржевский ушел из театра, в 1919 г. театр закрылся.

⁴ «чистой театральности» — Ф.Ф. Комиссаржевский в своих статьях о театре активно выступал против сценического натурализма, считая натурализм одной из «болезней» современного ему театра, «бездушно имитирующего жизнь» как в актерской игре, так и в художественном оформлении спектакля. Не менее жестко Комиссаржевский относился и к взаимоотношениям театра и литературы, подчеркивая, что центральным в театре является *актерская импровизация*. По мнению Комиссаржевского: «Актер, играя на сцене, должен передавать зрителям, прежде всего, состояния своей души, и в этом главная его задача. <...> Чистым выражением этих состояний души являются, прежде всего, движения...» [21, с. 99]. Причем движения должны быть подчинены «внутреннему ритму» как выражению состояний души человека, поэтому так нужны паузы, — «жизнь на сцене в молчании». Говоря о чистой театральности, Комиссаржевский утверждал, что «чувство должно быть доведено до такой степени силы, чтобы оно обязательно требовало выражающего его действия. В этом одно из отличий чувства жизненного от чувства сценического» [21, с. 100].

⁵ «...на трагедии Софокла — Гофманстали «Электра» — миф об Оресте и Электре в греческих трагедиях разрабатывался в разных вариациях Эсхилом, Софоклом и Еврипидом. Кратко сюжетная линия по Софоклу может быть изложена следующим образом. У микенского царя Агамемнона и его жены Клитемнестры было три дочери Ифигения, Электра и Христофемиды и сын Орест. Перед военным походом Агамемнон приносит в жертву одну из дочерей — Ифигению, что не может ему простить его жена Клитемнестра. По возвращению Агамемнона Клитемнестра вместе со своим любовником Эгисфом, братом Агамемнона, убивают царя. Электра спасает своего малолетнего брата Ореста от Клитемнестры и Эгисфа как законного наследника трона, отправляя его из Микен в Фокиды. Спустя восемь лет, достигнув совершеннолетия, Орест возвращается с целью отомстить Клитемнестре и Эгисфу. Все эти годы Электра не могла принять смерть отца, и ее плач и крики каждый день потрясали стены дворца; ее сестра Христофемиды, напротив, смирилась и зывала к разуму Электры прекратить стелания. Узнав, что брат Орест вернулся, Электра побуждает его к убийству матери и ее любовника. Орест совершает убийство Клитемнестры, а затем и Эгисфа.

У Гофманстали на первый план выдвигаются мистические глубины бессознательного и подсознательного в поведении главной героини. На подобное переосмысление классического сюжета наложило отпечаток его знакомство с работами З. Фрейда, в частности, с «Исследованием истерии» (1895). Гофмансталь подчеркивает в своих ремарках «дикое упоение» злобой Электры. Христофемиды не хочет помогать Электре в расправе над матерью, в ответ Электра проклинает Христофемиду и «в дикой решимости» готовится одна к месту. В сцене убийства Орестом Клитемнестры Электра мечется перед дверью, «как пойманный зверь в клетке», и, услышав крик матери, «восклицает, как демон»: «Ударь еще раз!». После убийства Эгисфа Электра начинает приплясывать все быстрее и быстрее и в напущении дикого ликования падает замертво. В репликах Электры и отзывах о ней других персонажей, а также в авторских ремарках на первое место выступает ее иступленная одержимость. Образ Электры проникнут непримиримостью, отчужденностью от всех, истерическим надломом. Сам Гофмансталь говорил о своей героине: «Содержание жизни разрушает ее изнутри, как превращающаяся в лед вода разрывает на куски глиняный сосуд» [4]. Таким образом, одно из ключевых различий между Электрой у Софокла и Электрой у Гофманстали состоит в том, что у Софокла ее стремление к мести направлено на восстановление порядка, разрушенного убийством царя, мужа и отца; у Гофманстали же стремление обусловлено реализацией внутренних тенденций надломленного горем «Я». По сути дела, на это различие и обращает внимание Л. С. Выготский чуть ниже в своей рецензии.

⁶ «...Электру, находящуюся во власти духа отца, отданную загробным теням, заменил разгневанной и мстящей за отца дочерью» — здесь, на наш взгляд, Л.С. Выготский затрагивает один из центральных вопросов, который интересует его при анализе театрального искусства — о психологии сценического переживания. Может ли актер пережить высокое чувство трагедии, если этого чувства у него не было в его реальном жизненном опыте? Заметим, что, по сути, с этого же вопроса и начинается анализ Выготский в своей первой работе о «Гамлете»: восприятие «Гамлета», как *трагедии*. Эта проблема, в несколько иной формулировке, будет обсуждаться им и в более поздних театральных рецензиях, где на первый план выступит оппозиция духовного и душевного смысла [8]. В данной же статье Выготский специально акцентирует внимание на мысли Ф.Ф. Комиссаржевского о том, что *отсутствие у современного актера реального опыта переживания трагического*, требует адаптации греческой трагедии к знакомой ему «гамме чувств», переложения античной трагедии на современный лад. Это неизбежно ведет к психологизации трагедии, «претворению символической правды трагедии в жизненную правдоподобность».

⁷ «*протокольной имитации жизни*», «*жизненной правды*» — здесь Л. С. Выготский отсылает к статье Ф.Ф. Комиссаржевского «Писатель и актер (Мысли)» [21].

⁸ «...*мимической части роли*» — под этим термином Ф. Ф. Комиссаржевский понимал не только движение лица, но и всего тела, а также и звуковую часть, «не словесную, независимую от автора, а исключительно от силы душевных потрясений актера» [21, с. 102].

Следует заметить, что Комиссаржевский проводил весьма тонкий и дифференцированный анализ психологических особенностей порождения речевого высказывания в творческой деятельности актера: «Итак, мы видим, что: 1) известное ритмическое состояние души, прежде всего, вызывает 2) произвольное движение, являющееся чистым выражением этого состояния, потом 3) звук, первоначально произвольный и наконец, 4) мысль в известном развитии и потом уже 5) слово <...> Актер для *оправдания слова, для того, чтобы оно было живым* (выделено нами — В.С.), должен передать зрителю все то, что предшествовало появлению слова, должно вызвать в себе то состояние, которое выражается в произвольном движении, переходящем часто в произвольный звук. Во всяком случае, актер обязан раскрыть под текстом ту психологическую канву, которая вызвала этот текст, слиться с ней и выразить ее» [21, с. 101].

Знакомство Л. С. Выготского с этой работой Комиссаржевского дает основание предположить, что уже на тот момент (1916-1917) его явно интересовали вопросы, касающиеся речевой деятельности, которые позднее он будет развивать в своей фундаментальной работе «Мышление и речь» [12].

⁹ «Об <прзб>...» — возможно, «Об исполнении...».

¹⁰ «Обстановка... должна являться «выражением философского смысла всей пьесы» — приведем более расширенную цитату из статьи Ф.Ф. Комиссаржевского: «...чувства и мысли, идеи, создают и сценическую обстановку, все то, что окружает действующих на сцене людей. Таким образом, и она должна являться не копией жизни, не воспроизведением всего жизненного до мелочей, а лишь воспроизведением со строгим отбором самого типичного для внутренней характеристики действующих на сцене и *выражением философского смысла всей пьесы* (выделено нами. — В.С.). Обстановка говорит зрителю тем же языком, которым говорят действующие, она рождена, как и каждая роль и весь ансамбль, одухотворенностью создателей сценического представления» [21, с. 95].

¹¹ Эта часть статьи Л.С. Выготского посвящена постановке спектакля «Фамира-Кифаред» крупнейшим русским режиссером-реформатором XX в. Александром Яковлевичем Таировым (наст. фамилия Корнлит, 1885—1950). На сцене Таиров дебютировал в 1904 г. в роли Пети Трофимова в «Вишневом саде» А.П. Чехова. В сезон 1906/1907 был актером театра В.Ф. Комиссаржевской в Петербурге. В Передвижном театре П.П. Гайдебурова начал режиссерскую деятельность, поставив в 1908 г. «Гамлета» У. Шекспира и «Дядю Ваню» А.П. Чехова. В 1913 г. Таиров окончил юридический факультет Петербургского университета; в том же году поступил в Свободный театр К.А. Марджанова. Поставил здесь спектакль «Желтая кофта» Хезельтона-Фюрста и пантомиму «Покрывало Пьеретты» Шницлера. В 1914 г. Таиров вместе с Алисой Коонен и группой молодых актеров создал Камерный театр, который назвал «театром эмоционально-насыщенных форм» или «театром неореализма». С первых постановок Таиров отказывался от классической сценической коробки-павильона, строил действие спектакля на нескольких плоскостях, даже на разных площадках сцены, уделял большое внимание цвету, освещению, музыкальному сопровождению и ритму. Центральными в его творчестве были проблема актерской выразительности и поиск новых художественных средств развития языка театрального искусства.

¹² «Фамира-Кифаред» *Иннокентия Анненского* — пьеса написана И. Ф. Анненским в 1906 г., имела подзаголовок «вакхическая драма». Подзаголовок недвусмысленно отсылает к классическому противопоставлению «аполлонического» и «дионисийского» начал; противоположность небесного и земного. Если «аполлоническое» начало воплощает принцип индивидуализма, рациональности, мудрости, гармонии, уравновешенности и оптимизма, то «дионисийское», — напротив, символизирует иррациональное уничтожение индивидуальности через мистическое единство (сплоченность со своим ближним), неудовлетворенность (нарушение покоя, беспокойство), безмерное буйство (как чудовищный ужас, так и блаженный восторг). Как отмечал Ф. Ницше, «под чарами Диониса смыкается союз человека с человеком: сама отчужденная, враждебная или поработанная природа снова празднует праздник примирения со своим блудным сыном — человеком» [25].

¹³ *Безлюбый* — антоним к слову «любящий» (не любящий, не способный любить). Заметим, что именно это редкое в русском языке определение использует и постановщик спектакля А. Я. Таиров в своей работе «Записки режиссера», которая была опубликована в 1921 г.: «назревала безлюбая трагедия Фамиры» [29, с. 163].

¹⁴ «...Камерному театру, поставившему эту пьесу» — премьера спектакля «Фамира-Кифаред» в Московском Камерном театре состоялась 2 ноября 1916 г. (режиссер А. Таиров, художник А. Экстер, художник по свету А. Зальцман, композитор А. Фортер, лепка портала В. Мухина, в главной роли Н. Церетелли). Публика и критика благосклонно приняли спектакль. Так, театральный критик Я. Тугенхольдт писал: «Постановка “Фамиры-Кифаред”, несомненно, самое значительное явление московской театральной жизни в начале сезона. Я вовсе не хочу этим сказать, что спектакль оправдал все возлагавшиеся на него надежды — слишком своеобразен был замысел, слишком сложна была драма Анненского сама по себе, слишком неблагоприятно для больших затей в наше военное время, чтобы все вышло так, как предполагалось. Но именно ввиду перечисленных обстоятельств даже промахи спектакля интересны, а самый факт его значителен» [30]. Помимо этой оценки, с нашей точки зрения, важно привести и свидетельство о реакции зрителей на постановку. Так, ведущая актриса Камерного театра Алиса Георгиевна Коонен (1889—1974) вспоминает: «Очень хорошо помню этот спектакль. Напряженная тишина в зрительном зале, никаких внешних знаков одобрения. Мы не понимали: есть успех или нет. После конца публика не спешила уходить, горячо обменивалась впечатлениями. Поклонники и друзья театра говорили Таирову и актерам много хороших, даже восторженных слов, но впечатление рядового зрителя оставалось загадкой. Каково же было наше удивление, когда на следующий день появились единодушные хвалебные отзывы в прессе. Даже Николай Эфрос, постоянный приверженец Художественного театра, писал об этом спектакле как о полной победе. Постепенно расшевелилась и публика. Уже через несколько дней атмосфера в зале сильно по-теплела, во время действия то и дело раздавались аплодисменты» [22, с. 228—229].

¹⁵ «...рассматривать ее только, как переработку античной трагедии» — цитата из публичной лекции И. Анненского «Античная трагедия» [2, с. 5—46].

¹⁶ *Экстер Александра Александровна (1882—1949)* — русско-французская художница-авангардистка (кубофутуризм, супрематизм), график, представительница русского авангарда; была одним из основоположников стиля «арт-деко». В 1907 г. уехала учиться в Париж, во время этой поездки у нее сложились дружеские отношения с П. Пикассо, Г. Аполлинером. В 1908 г. организовала в Киеве вместе с Д. Бурлюком выставку «Звено». Принимала участие в ряде выставок авангардного искусства в России, в частности, в выставке «Бубнового вала» (1912). В 1915 г. вступила в группу К. Малевича «Супремус». Как театральный художник работала над спектаклями Московского камерного театра А. Таирова «Фамира Кифаред» И. Ф. Анненского (1916), «Саломея» О. Уайльда (1917). В 1924 г. эмигрировала во Францию.

¹⁷ «...по системе А. А. Зальцмана» — эта система давала возможность использовать рассеянный свет. Позднее А. Я. Таиров писал: «Произведенные им частичные опыты на сцене Камерного театра, а затем применение его изумительной системы в макете «Фамиры-Кифарэда» подарило нас всех незабываемыми минутами. Сценическая коробка, являющаяся почти неизменным гробом для многих исканий, в нем бессилии расступалась перед мощными потоками света, насыщавшего макет, и вот уже исчезали стены и разливавшаяся световая атмосфера меняла свою окраску, откликаясь на малейший нажим управляющего рычага» [29, с. 171]. Важны и уточнения, касающиеся особенностей этой системы освещения, которые отмечает в своих воспоминаниях А.Г. Коонен: «Свет Зальцмана оказался абсолютно органично связанным с художественным решением спектакля. Он заполнял все сценическое пространство. В освещении не участвовали ни рамп, ни софиты, ни прожекторы — свет был прозрачным, то легким, радостным, то пасмурным. Нас, актеров, освещенные Зальцмана сначала озадачивали. Когда впервые на репетиции сцену залил зальцмановский свет, оказалось, что обычный театральный грим выглядит в нем совершенно неприемлемым. Актеры казались накрашенными, как в захудалом балагане. Тогда Таирову пришла в голову мысль, сделать грим графическим. Подчеркивались только глаза и брови, тон лица оставался естественный, свой. Так как тела актеров были сильно обнажены, возникла еще одна мысль — подчеркнуть рельеф мышц тонкими растушеванными линиями. Это дало замечательный эффект. Рисованных линий из зала, конечно, не было видно, но тела укрупнились, казались особенно сильными» [22, с. 227—228].

¹⁸ «...диктовала вести артистическую передачу пьесы на отвлеченность очертаний» — следует добавить, что помимо отмечаемых Л.С. Выготским моментов, новаторство постановки спектакля «Фамира-Кифаред» состояло и в изменении привычного физического пространства сцены. А.Я. Таиров в этом спектакле ставил особую задачу по выявлению экспрессивной выразительности тела актера.

С этой целью была изменена сценическая площадка, для подчеркивания «трехмерного» тела актера использовалась особая «кубатура» (то, что Выготский выше назвал «кубистические массы»): «Прежде всего, пол сцены должен быть сломан. Он не должен представлять собой одной цельной плоскости, а должен быть разбит в зависимости от задач спектакля на целый ряд разновысотных горизонтальных либо наклонных плоскостей, ибо ровный пол явно невыразителен: он не дает возможности рельефно выявить спектакль, он не дает возможности актеру раскрыть в должной степени свое движение, в полной мере использовать свой материал» [29, с. 161].

¹⁹ «...вызывающим своей незавершенностью в зрителе дополнение и продолжение творчества актера» — здесь Л.С. Выготский фиксирует важный психологический феномен, который связан с проблемой действенной идентификации зрителя со сценическим персонажем. Заметим, что мысль о незавершенности актерского действия и эффекте его завершения зрителем перекликается с кругом идей К. Левина, которые тот формулировал по поводу психологических механизмов, связанных с эффектом незавершенного действия. Более подробно эта проблема рассматривалась в статье В. С. Собкина «К определению понятия «идентификация» [26].

²⁰ «...жест есть знак, означенное не только эмоции артиста, но и всего того, что выходит далеко за пределы его личного переживания» — в своей интерпретации взглядов А.Я. Таирова на соотношение жеста, знака и переживания, Л.С. Выготский тонко улавливает особенности таировского понимания природы актерской игры, что, в свою очередь, дает основание предположить его знакомство с газетными и журнальными публикациями Таирова периода 1913–1917 гг. (О мимодраме // Актер. 1913. № 5, ноябрь. С. 4; Инсценировки // Театральная газета. 1914. № 4, январь. С. 4; Пантомима // Театральная газета. 1914. № 14, апрель. С. 6; Пантомима // Театральная газета. 1914. № 33, август. С. 3–4 и др.). Добавим, что, скорее всего, Выготский видел не только спектакль «Фамира-Кифаред», о котором он пишет в данной рецензии, но и предыдущие постановки Таирова в период 1913–1916 гг.: «Покрывало Пьеретты»; «Желтая кофта»; «Сакунтала»; «Веера». Возможно, он также посещал диспуты в таировском Камерном театре в январе–феврале 1916 г., где с докладами, посвященными проблемам художественного творчества, выступали Ф. Сологуб, Вяч. Иванов, В. Брюсов.

Следует подчеркнуть, что свой взгляд на своеобразие психологии актерской игры Таиров строил на оппозиции как к Натуралистическому театру (К.С. Станиславский), так и к Условному (Вс.Э. Мейерхольд), что было чуть позже обобщено им в работе «Записки режиссера» (1921). Так, Натуралистический театр, по мнению Таирова, «мало-помалу превратился не то в экспериментальный институт по психопатологии, не то в популярного гида по истории русской и иностранной литературы <...> Сосредоточившись исключительно на переживании, лишив актера всех средств его выразительности, подчинив творчество его жизненной правде со всеми ее случайностями, Натуралистический театр тем самым уничтожил сценическую форму, имеющую свою особые, отнюдь не продиктованные жизнью законы» [29, с. 84–85]. Если Натуралистический театр страдал «косноязычием» жеста, то Условный, напротив, «сбросил с актеров отягчавшие плечи жизненные пиджаки» [29, с. 87]. Актеры Условного театра были подчинены замыслу художника, входя в спектакль в виде «колоритного пятна», отсюда «статуарность» актера, скупость и скудность жеста. Вспоминая свою работу с Мейерхольдом в театре В.Ф. Комиссаржевской, Таиров писал: «Я помню, как тщательно актеры вылизывали из своей души «презренные чувства», как стремились они к тому, чтобы, боже избави, не переживать страдание, гнев, любовь, ненависть или радость, а лишь холодно и спокойно изображать их. Изобразительный метод стал главным догматом их сценической веры и главным компасом их сценической практики» [29, с. 88]. Для Мейерхольда периода Условного театра было важно найти в живописных полотнах выразительные жесты героев и компоновку групп персонажей, которые он и стремился перенести на сцену; актеры изображали не чувства, а их внешние проявления, их форму. Следствием этого, по мнению Таирова, является «механизация актера», «умерщвление в нем творческого Я».

Подводя итог критики Натуралистического и Условного театров, Таиров основной акцент ставит на проблеме актерского переживания, обсуждая ее в логике отношений содержания и формы: «Ибо если, с одной стороны, «переживание», само по себе не отлитое в соответствующую форму, не создает произведения сценического искусства, то с другой — и полая форма, не насыщенная соответственной эмоцией, тоже бессильна заменить живое искусство актера» [29, с. 88]. Поэтому для Таирова главным оказывается действующий актер, что подчеркивает именно действенную природу актерского переживания. Особенно отчетливо это проявилось при постановке пантомимы «Покрывало Пьеретты». Так, если для актера Натуралистического театра его переживания должны быть правдивы, искренни и естественны, а для этого надо обратиться к собственным аффективным воспоминаниям (я в предлагаемых обстоятельствах), то в пантомиме переживание имеет иной характер, — оно выражается, «выливается» в жест. Причем это жест не иллюстративный, не «скудно-жизненный», а жест эмоциональный, т.е. жест, переводящий действие актера в плоскость максимального кипения, максимального напряжения чувств. Важно подчеркнуть, что подобное напряжение может выражаться в особых паузах, «молчании», незавершенности.

Для пояснения взгляда Таирова приведем развернутую цитату: «Нет, пантомима — это не представление для глухонемых, где жесты заменяют слова; пантомима — это представление такого масштаба, такого духовного обнажения, когда слова умирают, и взамен их рождается подлинное сценическое действие. Сценическое действие в его первичном виде, форма которого насыщена напряженной творческой эмоцией, ищущей вовне выхода в соответственном жесте. Эмоциональный жест — только он в силах выявить искусство подлинного театра — искусство пантомимы. Только он даст ключ к обретению подлинной формы; формы, насыщенной творческим чувством, — эмоциональной формы» [29, с. 91].

Следует подчеркнуть, что проблема отношения содержания и формы, знака и значения, эмоциональной выразительности движения (жеста) привлекала внимание Выготского не только в его работах по психологии искусства, но и в более поздних психологических исследованиях (см.: «История развития высших психических функций», 1931; «Мышление и речь», 1934).

²¹ «...язык знаков и означенных...» — здесь имеется в виду соотношение знака и значения: язык знаков и означенных.

²² «...знаменующей ими сущности...» — в данном случае имеется в виду: выражаемой ими сущности.

²³ «...придавая драме дурной элемент балета» — отметим, что выразительным языковым средствам в танцевальном искусстве и драматических спектаклях Л.С. Выготский уделял особое внимание во многих своих газетных рецензиях периода 1922–1923 гг. [8, с. 10].

²⁴ «*diis manibus sacrum*» — «*diis manibus*» — в древнеримской эпиграфике это выражение писалось на могильных плитах в качестве аббревиатуры «DM», что означало «для духов подземного царства»; часто надпись дополнялась словом «*sacrum*». Все высказывание можно понимать как «посвящается богам умерших».

²⁵ «...старинный барский особняк» — в настоящее время после ряда реконструкций в этом здании располагается Московский драматический театр им. А.С. Пушкина (Тверской бульвар, 23).

²⁶ «...новой Второй студии Художественного театра» — студия открыта в Москве в 1916 г. мхатовцами Н. Массалитиновым, Н. Александровым и Н. Подгорным. Среди студийцев были актеры К. Еланская, А. Зуева, М. Кнебель, Б. Ливанов, М. Прудкин, Н. Хмельов, М. Яншин и другие. Режиссерами студийных спектаклей были К.С. Станиславский («Сказка об Иване дураке», 1922), Е.Б. Вахтангов («Потоп», 1918), В.Л. Мчедлов («Младость», 1918) и другие. Первым спектаклем студии была постановка Мчедловым пьесы З. Гиппиус «Зеленое кольцо» (1916). В спектакле были заняты: Р. Молчанова, Н. Баталов, Е. Бринер-Корнакова, А. Гузеев, Е. Елина; роль главной героини гимназистки Финочки исполняла Алла Тарасова. В 1924 г. Вл. И. Немирович-Данченко приступил к реорганизации Художественного театра: Первая Студия была «отпущена на волю» и превратилась в самостоятельный театр — МХАТ 2-й, а Вто-

рая Студия прекратила свое существование, и ее актеры и режиссеры были приняты в Художественный театр и составили так называемое «второе поколение» МХАТа. В 1927 г. Немирович-Данченко писал бывшему студийцу Н. Хмельёву: «Я радуюсь тому, что оправдались давно-давно сказанные мною слова, что во 2-й Студии больше, чем где-нибудь, индивидуальных дарований. Радуюсь тому, что во 2-й Студии всегда было такое крепкое, непоколебимое отношение к метрополии. Радуюсь, что судьба направила в главное русло театра именно 2-ю Студию и что ее вожаки шли по этому пути со смелостью, ясностью и безоговорочностью — качества, с которыми только и можно побеждать» [24, с. 344, 713—714].

Дебютному спектаклю студии — «Зеленое кольцо» по пьесе Гиппиус — посвящена третья часть комментируемой статьи Л.С. Выготского. Добавим, что позднее в 1923 г. Вторая студия МХАТ гастролировала в Гомеле, и на эти гастроли Выготский дал критический отзыв [7].

²⁷ «...опыт Первой студии...» — студия создана в 1912 г. начинающими актерами Художественного театра, как «Собрание верующих в систему Станиславского». Возглавил студию К.С. Станиславский, руководителем был его помощник Л.А. Сулержицкий. Премьера первого спектакля студии «Гибель “Надежды”» Г. Гейерманса в постановке Р. Болеславского состоялась в 1913 г. Успех студии у публики закрепил спектакль «Праздник мира» Г. Гауптмана (1913), поставленный Е. Вахтанговым. Студия воспитала великих актеров, среди которых были Михаил Чехов, Алексей Дикий, Евгений Вахтангов, Александр Чебан, Серафима Бирман и другие.

²⁸ «лабораторией новых исканий» — К.С. Станиславский считал свою студию творческой лабораторией: «Это не готовый театр и не школа для начинающих, а лаборатория для опытов более или менее готовых артистов» [28, с. 358].

²⁹ «...обогащенной уже значительными достижениями...» — к моменту написания Л.С. Выготским данной рецензии Первой студией уже были поставлены спектакли, имевшие большой успех у публики и театральной критики: «Сверчок на печи» (реж. Б. Сушкевич; 1914), «Потоп» (реж. Е. Вахтангов, 1915). Впоследствии эти спектакли стали оцениваться как важная веха на пути развития русского театра.

³⁰ «...постановка пьесы З. Гиппиус “Зеленое Кольцо”...» — работа над пьесой началась в 1914 г., а опубликована же она была в 1916. «Зеленое кольцо» — пьеса о молодых людях, обеспокоенных поиском новых социальных и религиозных идей. Она является философской драмой, в которой поставлены и решаются важнейшие для творчества Гиппиус той поры религиозно-философские вопросы: общественность, брак, пол, будущность. Еще до публикации за право ее постановки боролись несколько театров. Так, Всеволод Мейерхольд в письме (1914) к Зинаиде Гиппиус писал: «Многоуважаемая Зинаида Николаевна, распечатывая Ваше письмо, я уже знал, что меня ждет: <...> Дмитрий Сергеевич отдал свою пьесу (по видимому, имеется в виду пьеса Д.С. Мережковского «Будет радость». — В.С.) в Художественный театр, а Вы Ваше «Зеленое кольцо» — студии К.С. Станиславского. <...> Не забудьте, что Вы обещали написать мне, как теперь обстоят дела Вашего “Кольца”, ставшего мне столь дорогим» [23, с. 166]. Первая постановка пьесы была осуществлена Вс.Э. Мейерхольдом в Александринском театре (премьера состоялась 18 февраля 1915 г.).

Полтора года спустя «Зеленым кольцом» открылась Вторая студия МХТ (27 ноября 1916). По воспоминаниям Всеволода Вербицкого, одного из основателей и руководителей студии, дебют был более чем успешным: публика минут пять непрерывно вызывала режиссера, который «по своей исключительной скромности» предпочел спрятаться [5, с. 523—556]. Во многом успех этого спектакля был обусловлен особым отношением актеров к содержанию пьесы. В репетиционной работе они шли именно «от себя» («я в предлагаемых обстоятельствах»), а не от знакомых сценических образов. С известной оговоркой можно полагать, что в своей репетиционной работе над пьесой режиссер В.Л. Мчедлов использовал этюдный метод, в результате которого была найдена особая атмосфера и стилистика существования актеров на сцене. Вл.Н. Немирович-Данченко отмечал, что исполнители «Зеленого кольца» были «свежее и вооруженнее в приемах простоты», чем актеры МХТ [24, с. 203]. В подтверждение сказанного сошлемся на известного театроведа И. Н. Соловьеву: «Зеленое кольцо» дало очень молодым актерам идти не от знакомой сцены (знакомой сценой не была ли к этому моменту сцена МХТ, ее пленительные спектакли Чехова), а от знакомой жизни: от нашей собственной жизни, сценой еще не ухваченной. Люди потянулись в Милютинский переулок (Вторая студия в свой первый год играла там), хотя и афиши еще не было. Спектакль влек шармом ближней узнаваемости, когда на интонацию, на жест, на складочки блузки радуешься: та самая, тот самый, те самые. Юноши и девушки “те самые”. Не “похожие”, а “те самые”. Во всяком случае, Финочка в “Зеленом кольце” была “та самая”. В восемнадцатилетней Алле Тарасовой признали идеал “своей” (молодые офицеры брали с собою на фронт открытки с Финочкой — Тарасовой, как брали фотокарточку сестры или нареченной)» [27, с. 306].

Стоит добавить, что предлагаемая самой драматургией «Зеленого кольца» возможность активного включения актером своего жизненного опыта в предлагаемые обстоятельства пьесы и использование режиссером этюдного метода для освоения ими текста роли стали одним из важных психотехнических принципов работы над ролью именно во Второй студии МХТ. Подтверждением этому, на наш взгляд, может служить педагогическая деятельность одной из учениц Второй студии М. О. Кнебель при воспитании актеров и режиссеров. Заметим, что собственно психологические механизмы подобного освоения текста пьесы как порождения смыслового высказывания были рассмотрены Кнебель в совместной статье с А. Р. Лурия [20].

³¹ «Написанная а these...» — (в пер. с франц.): «написанная от ума, дидактично».

³² «...в публицистическом послесловии (“Зеленое — алое — белое”)...» — в машинописной перепечатке с гранок статьи допущены явные опечатки и искажения: «в публицистическом послесловии (“зеленое — белое — синее”». Послесловие «Зеленое — алое — белое» З. Гиппиус было напечатано уже в первом издании пьесы «Зеленое кольцо» (Птр.: Изд-во «Огни», 1916), на которое и ссылается Л.С. Выготский. В этом послесловии З. Гиппиус пишет о своем замысле, о театральной истории «Зеленого кольца», о репетициях Вс. Мейерхольда, о работе над ролью знаменитой актрисы М.Г. Савиной и молодых исполнителей.

³³ «...«рожденным в года глухие», что «пути не помнят своего» — цитируется стихотворение А. Блока, посвященное З. Гиппиус (1914). Развернутые выдержки из этого стихотворения Гиппиус использует в своем послесловии к «Зеленому кольцу», определяя тем самым и свое собственное отношение к молодежи предреволюционной эпохи. По ее мнению, нынешняя молодежь — это уже другая молодежь, рожденная не в «года глухие», а в «страшные» годы, пережившая на переломе юности «дни войны». Она должна быть лучше, на ее лице лежит иной «отсвет».

³⁴ «Главная ее черта — это преодоление разделенности, одиночества, соборность, совместность» — здесь Л.С. Выготский ссылается на то понимание смыслового центра «Зеленого кольца», которое дает в своем послесловии З. Гиппиус: «Мейерхольд <...> собрал в фойе молодежь (подлинную молодежь, иные еще только школу кончали). «Вы поймите, — взволнованно убеждал он молодых артистов, — вы поймите, что центр этой сцены — “вместе”. Каждый должен чувствовать себя живой частью одного живого целого. И все время тут же присутствует это “целое”. Двигайтесь, путайте, перебивайте друг друга, но слушайте не себя, а всех других. Никакая путаница не страшна, если вы будете помнить вот это “вместе”, вот эту живую, все время действующую в вас и среди вас, — общность...” Я не помню точных слов и всей технической стороны речи Мейерхольда, но суть ее, здесь переданная, была именно такова. И лишний раз убедила меня, что Мейерхольд знает — пусть недостаточно в пьесе выявленный — центр “Зеленого Кольца”, его секрет: радость совместности» [19].

³⁵ «...неиздетную мучительность...» — словарное определение «неиздетности» отсутствует, возможно: «недетскую» или «неизбежную».

³⁶ «трое целуются, обнявшись» — здесь Л.С. Выготский отсылает к финалу пьесы «Зеленое кольцо»: *Финочка, Сережа и Руся стоят вместе, Финочка посередине, держатся за руки.*

Сережа. Сейчас не думай, милая наша. Сейчас верь. Все будет хорошо. <...> Главное — мы вместе. И ты наша.

Фина. Да, вместе... Я верю, верю! У меня сейчас точно три души. Как будет — не знаю, а знаю — хорошо. Люблю всех. Ужасно люблю и верю. Три души во мне, три души!

Сережа и Руся. Милая, милая, все будет хорошо.

Трое целуются, обнявшись.

³⁷ «театрально-мечтательно», то есть... театр — это одно, а литература — совсем другое» — этот фрагмент является расширенной цитатой из статьи З. Гишпиус «Зеленое — алое — белое. Вроде послесловия» (1916).

³⁸ «...пьесы «написанные», а не обозначенные только» — здесь Л.С. Выготский неявно отсылает к дискуссии, развернувшейся в 1914 г. вокруг статьи Ю. Айхенвальда «Отрицание театра», который сформулировал жесткий тезис о том, что театр вторичен по отношению к литературе: «...драма без театра мыслима, театр без драмы немислим. Если бы он составлял к ней неизбежное дополнение, это бы его узаконило; но он, повторяю, — только спутник; а без спутников можно обойтись, — был бы путь» [1, с. 14].

³⁹ *Мейерхольд Всеволод Эмильевич (1874–1940)* — крупный русский театральный режиссер-реформатор, актер и педагог. В 1896 г. поступил в Театрально-музыкальное училище Московского филармонического общества в класс Вл. И. Немировича-Данченко. В 1898 г. окончил училище и вступил в труппу создаваемого МХТ. В 1902 г. Мейерхольд с группой актеров покинул Художественный театр и начал самостоятельную режиссерскую деятельность. В 1905 г. К. Станиславский и Вс. Мейерхольд совместно открыли Театр-студию на Поварской, где Мейерхольд осуществил постановки «Смерть Тентажиля» М. Метерлинка, «Комедия любви» Г. Ибсена и «Шлюк и Яу» Г. Гауптмана. В 1906 г. он был приглашен В. Ф. Комиссаржевской в Петербург в качестве главного режиссера ее Драматического театра, где за один сезон поставил 13 спектаклей («Гедда Габлер» Г. Ибсена, «Сестра Беатрис» М. Метерлинка, «Балаганчик» А. Блока, «Жизнь человека» Л. Н. Андреева и др.). С 1908 по 1917 г. Мейерхольд осуществил ряд постановок в Императорских театрах Петербурга (Александринский и Мариинский театры). После революции, занимая на тот момент должность заведующего театрального отдела Наркомпроса, предложил программу реформирования театра «Театральный Октябрь». С 1918 г. разрабатывал особую систему актерского перевоплощения — «биомеханика». В 1920 г. в Москве создал свой собственный театр «Театр РСФСР-1» (после ряда преобразований с 1926 г. — ГосТим); параллельно (1922–1924) руководил Театром Революции. В 1939 г. Мейерхольд был арестован; 1 февраля 1940 г. приговорен к расстрелу; на следующий день приговор был приведен в исполнение.

⁴⁰ *Савина Мария Гавриловна (1854–1915)* — великая русская актриса. В 1869 г. дебютировала в Минске, в пьесе «Бедовая бабушка». В свой первый бенефис (1869) играла роль Полиньки в пьесе «Доходное место» А.Н. Островского (1869). В 1874 г. дебютировала на Петербургской сцене и была приглашена в Александринский театр, где после роли Кати в пьесе «По духовному завещанию» заняла ведущее место. Начиная с комедии «Правда — хорошо, а счастье лучше» (1876), А.Н. Островский доверял ей исполнение главных ролей почти во всех своих новых пьесах. Критика отмечала воплощение в игре Савиной поэтической женственности, искренней веселости наряду с глубоко трогательным драматизмом, а также успешное перевоплощение в ролях от наивных девочек в мелодрамах до крупных комических или трагических героинь в классических произведениях Н. Гоголя, И. Тургенева, Лопе де Вега и других.

⁴¹ «...ограничился раскрытием вложенной в нее автором идеи «радости совместности» — заметим, что эту идею зрители и критика смогли понять и пережить при просмотре спектакля Вс. Мейерхольда по пьесе З. Гишпиус. Так, известный критик Г.И. Чулков писал: «...В современном театре почти всегда скучно. Но вот недавно смотрел я «Зеленое кольцо» З.Н. Гишпиус, и не только не скучал, но ушел из театра как-то хорошо растревоженный и, быть может, пойду опять смотреть эту странную пьесу. <...> Я жадно слушал этот строгий, к одной цели направленный диалог, смотрел с неотступным интересом сцену за сценой, где все какое-то одно устремление, один порыв. Мне кажется, что очарование «Зеленого кольца» именно в этом исключительном единстве устремления. Душа автора куда-то летит. Вот этот полет и волнует, и увлекает. <...> Я не только извне понял, что хотел сказать автор, но и как-то невольно согласился с ним. Я согласился с тем, что целомудренной душе девушки и отрока сегодня, в начале XX века, невозможно принять покорно те формы брака, сопутствующего развратом, тяжелым и косным, какие существовали до сих пор. Да и «счастливый» брак, верный и прочный, можно ли принять? Здесь что-то неладно, что-то неблагоприятно. История Дафниса и Хлои не влезет в наш новый любовный опыт. Идиллия никак не получится. И даже любовные муки Тристана мы теперь понимаем как-то «ретроспективно». Вот об этом, мне кажется, пьеса З.Н. Гишпиус. Отвращение к этим формам брака и «любви» так остро и так напряженно в «Зеленом кольце», что невольно является мыслью о монашеской точке зрения. Нет ли тут под новою маскою ветхих и суровых идей того же восточного аскетизма? В том-то и дело, что нет. Надо прислушаться к тому, о чем лепечут эти подростки из «Зеленого кольца». В том-то и дело, что целомудрие не аскетизм. Пусть наивно, пусть нескладно, пусть безумно даже — все это, весь этот отказ от вчерашней семьи. Но зато здесь есть верность заповеди — будьте, как дети. ... во всем есть дух новый, чуждый простого и высокомерного отрицания любви и жизни» [32, с. 54–56].

⁴² «Студия же сумела тот метод... применить к детям, подросткам...» — это замечание Л.С. Выготского представляется крайне интересным в связи с его будущими психологическими исследованиями, касающимися детской возрастной и педагогической психологии. Так, здесь Выготский отмечает, что с одной стороны, психотехнические приемы, разработанные в системе К.С. Станиславского, оказываются применимы для актеров, имеющих сравнительно небольшой жизненный опыт, а с другой стороны, эта психотехника эффективна и для выражения особенностей подростковой психологии. Иными словами, психотехническая система школы Станиславского, основанная на выстраивании действенной линии поведения с учетом собственного аффективного опыта актера, адекватна для раскрытия своеобразия возрастных особенностей мыслей, чувств и мироощущения подростка, — «раскрытия детской души». Продолжая эту мысль, можно высказать два соображения: 1) возможность использования психотехнических приемов, как методов психологического исследования; 2) использование этой системы в психотерапевтической практике (например, психодрама).

⁴³ «...«Сверчка на печи» в первой студии...» — подробнее см. рецензию Л.С. Выготского на спектакль «Гастроли «Красного Факела». Сверчок на печи — Собака на сене — Океан — Победа смерти» и наши комментарии к ней [9].

Литература

1. Айхенвальд Ю.И. Отрицание театра // В спорах о театре: Сборник статей. М.: Книгоиздательство писателей в Москве, 1914. 199 с.
2. Анненский И.Ф. Драматические произведения: Меланиппа-философ. Царь Иксион. Лаодамия. Фамира-кифаред. М.: Лабиринт, 2000. 320 с.
3. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М.: КСП, 1996. 248 с.
4. «Боги пали, осталась ненависть» // Ведомости. 2013. № 136 (3398). 31 июля.
5. Вербицкий В.А. Вторая студия. Из воспоминаний // Ежегодник Московского Художественного театра. 1946 г. М.: Искусство, 1948. 648 с.
6. «Военная цензура о «Летописи»» // Летопись, 1917, № 2. С. 4.
7. Выготский Л.С. Гастроли Второй студии МХАТ // Наш понедельник. 1923. № 51 от 27.08. С. 3.
8. Выготский Л.С. Гастроли Е.В. Гельцер // Наш понедельник. 1922. №3 от 11.09. С. 4.
9. Выготский Л.С. Гастроли «Красного Факела». Сверчок на печи — Собака на сене — Океан — Победа смерти // Наш понедельник. 1923. № 39 от 04.06. С. 3.
10. Выготский Л.С. Гастроли Утесова и Фореггера // Наш понедельник. 1923. № 46 от 23.07. С. 3; 1923. № 47 от 30.07. С. 3.
11. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
13. Выготский Л.С. Рец. на кн.: Андрей Белый. Петербург // Летопись, 1916. №12. С. 327—328.
14. Выготский Л.С. Рец. на кн.: Вячеслав Иванов. Борозды и межи. М.: Мусатет, 1916 // Летопись, 1916. № 10. С. 351—352.
15. Выготский Л.С. Рец. на кн.: Мережковский Д. Будет радость. Пг.: Огни, 1916 // Летопись. 1917. № 1. С. 309—310.
16. Выготский Л.С. Рец. на предисловие и примечания Н.Л. Бродского к поэме И. С. Тургенева «Поп». М., 1916 // Летопись. 1917. № 5—6. С. 366—367.
17. Выготский Л.С. Театральные заметки (Письмо из Москвы) // Гранки в журнал «Летопись», Пг.: 1917.
18. Выготский Л.С. Трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира // Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
19. Гиппиус З.Н. Зеленое — алое — белое. Вроде послесловия // Биржевые ведомости. 1916. 23 мар. (утренний выпуск).
20. Кнебель М.О., Лурия А.Р. Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 77—83.
21. Комиссаржевский Ф.Ф. Писатель и актер (Мысли) // В спорах о театре: Сборник статей. М.: Книгоиздательство писателей в Москве, 1914. 199 с.
22. Коопен А.Г. Страницы жизни. М.: Искусство, 1985. 446 с.
23. Мейерхольд Вс.Э. Переписка: 1896—1939. М.: Искусство, 1976. 464 с.
24. Немирович-Данченко Вл.И. Избранные письма: в 2 т. Т. 2: 1910—1943. М.: Искусство, 1979. 742 с.
25. Ницше Ф. Рождение трагедии, или Эллинство и пессимизм // Ницше Ф. Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. 740 с.
26. Собкин В.С. К определению понятия «идентификация» // Виды и функции речевой деятельности / Сост. А.А. Леонтьев. М., 1977. 320 с. С. 115—122.
27. Соловьева И.Н. Художественный театр: Жизнь и приключения идеи. М.: Московский Художественный театр, 2007. 671 с.
28. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1988. 622 с.
29. Таиров А.Я. О театре. М.: ВТО, 1970. 603 с.
30. Тугендхольд Я.А. Письмо из Москвы // Аполлон. 1917. № 1. С. 72—74.
31. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
32. Чулков Г.Н. Наши спутники. М.: Изд-во Н. В. Васильева, 1922. 199 с.

Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews

V.S. Sobkin*

Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, Russia
sobkin@mail.ru

V.S. Mazanova**

Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, Russia
valery.mazanova@gmail.com

The paper provides detailed notes and comments on L.S. Vygotsky's previously unpublished work that was written in the form of a critical review of three premiere plays performed in 1916 at the Komissarzhevskaya Theatre, Little Theatre and the Second Studio of the Moscow Art Theatre. In this review Vygotsky addresses the key issues of meaning/sense relationship, emotional experience ('perezhivanie'), and the specifics of actors' transformation. Of special interest is the relationship between an actor's personal experience and the features of his/her stage feelings in the three theatrical performances. It is also worth mentioning that all aspects of this discussion clearly have much in common with Vygotsky's last work, *On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work* (1932). The notes and comments to this review refer to biographical data as well as to the history of theatre, culture and psychology. This enables us to roughly reconstruct the social context which is crucial to understanding not only the analysed work, but also the formation of L.S. Vygotsky's views as a professional psychologist.

Keywords: Vygotsky, 'pure theatricality' principle, 'neorealism' theatre, 'scenic naturalism', Oedipus complex, Electra complex, jointness, gesture, sign, sense, emotional experience, transformation, psychotechnique.

References

1. Aikhenval'd Yu.I. Otritsanie teatra [Denial Theater]. *V sporakh o teatre: Sbornik statei [In the debate about the theater]*. Moscow: Knigoizdatel'stvo pisatelei v Moskve, 1914. 199 p.
2. Annenskii I.F. Dramaticheskie proizvedeniya: Melanippa-filosof. Tsar' Iksion. Laodamiya. Famira-kifared [Dramatic works: Melanippe philosopher. King Ixion. Laodamiya. Famira – Kifared]. Moscow: Labirint, 2000. 320 p.
3. Blyum G. Psichoanaliticheskie teorii lichnosti [Psychoanalytic theory of personality]. Moscow: KSP, 1996. 248 p.
4. "Bogi pali, ostalas' nenvist'" [Gods fell, remained hatred]. *Vedomosti*, 2013, no. 136 (3398). 31 iyul.
5. Verbitskii V.A. Vtoraya studiya. Iz vospominanii. Ezhegodnik Moskovskogo Khudozhestvennogo teatra. 1946 [Second studio. Of memories. Yearbook of the Moscow Art Theatre. 1946]. Moscow: Iskusstvo, 1948. 648 p.
6. "Voennaya tsenzura o "Letopisi"[Military censorship about the Chronicle]. *Letopis' [Chronicle]*, 1917, no. 2, p. 4.
7. Vygotskii L.S. Gastroli Vtoroi studii MKhAT [Military censorship about the Chronicle]. *Nash ponedel'nik [Our Monday]*, 1923, no. 51, p. 3.
8. Vygotskii L.S. Gastroli E.V. Gel'tser [Tours Geltser]. *Nash ponedel'nik [Our Monday]*, 1922, no. 3, p. 4.
9. Vygotskii L.S. Gastroli "Krasnogo Fakela". Sverchok na pechi — Sobaka na sene — Okean — Pobeda smerti smerti [Tours "Red Torch". Cricket on the Hearth — A dog in the manger — Ocean — Win death]. *Nash ponedel'nik [Our Monday]*, 1923, no. 39, p. 3.
10. Vygotskii L.S. Gastroli Utesova i Foreggera [Utesov and Foregger Tour]. *Nash ponedel'nik [Our Monday]*, 1923, no. 46, p. 3; 1923, no. 47, p. 3.
11. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of development of higher mental functions]. Vygotskii. L.S. *Sobr. soch.: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
12. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thought and Speech]. Vygotskii. L.S. *Sobr. soch.: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Problems of General Psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
13. Vygotskii L.S. Rets. na kn.: Andrei Belyi. Peterburg [Rev. of the book: Andrei Belii. Petersburg]. *Letopis' [Chronicle]*, 1916, no.12, pp. 327–328.
14. Vygotskii L.S. Rets. na kn.: Vyacheslav Ivanov. Borozdy i mezhi [Rev. of the book: Vyacheslav Ivanov. Furrows and landmark]. *Letopis' [Chronicle]*, 1916, no. 10, pp. 351–352.
15. Vygotskii L.S. Rets. na kn.: Merezhkovskii D. Budet radost' [Rev. of the book.: D. Merezhkovskii. Will be a joy]. *Letopis' [Chronicle]*, 1917, no. 1, pp. 309–310.
16. Vygotskii L.S. Rets. na predislavie i primechaniya N.L. Brodskogo k poeme I. Turgeneva "Pop" [Rev.: foreword

For citation:

Sobkin V.S., Mazanova V.S. Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 82–96. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sobkin Vladimir Samuilovich, PhD in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), director of the Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, Russia, sobkin@mail.ru

** Mazanova Valeriya Sergeevna, PhD student at the Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, Russia, valery.mazanova@gmail.com

and notes by Brodsky of poem Turgenev "Pop"]. *Letopis'* [*Chronicle*], 1917, no. 5–6, pp. 366–367.

17. Vygotskii L.S. Teatral'nye zametki (Pis'mo iz Moskvy) [Theatre notes (Letter from Moscow)]. *Granki v zhurnal "Letopis'"* [*Proofs in the journal "Chronicle"*], 1917.

18. Vygotskii L.S. Tragediya o Gamlete, printse datskom U. Shekspira [The Tragedy of Hamlet, Prince of Danish by W. Shakespeare]. Vygotskii L.S. *Psikhologiya iskusstva* [*Psychology of Art*], Moscow: Iskusstvo, 1968. 576 p.

19. Gippius Z.N. Zelenoe — aloe — beloe. Vrode poslesloviya [Green — aloe — white. Like an epilogue]. *Birzhevye vedomosti* [*Stock statements*]. 1916. 23.03. (utrennii vypusk).

20. Knebel' M.O., Luriya A.R. Puti i sredstva kodirovaniya smysla [Ways and means of encoding the meaning], *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1971, no. 4, pp. 77–83.

21. Komissarzhevskii F.F. Pisatel' i akter (Mysli) [Writer and actor (Thoughts)]. *V sporakh o teatre: Sbornik statei* [*In the debate about the theater: Collected articles*]. Moscow: Knigoizdatel'stvo pisatelei v Moskve, 1914. 199 p.

22. Koonen A. G. Stranitsy zhizni [Pages of life]. Moscow: Iskusstvo, 1985. 446 p.

23. Meierkhol'd Vs. E. Perepiska: 1896–1939 [Correspondence: 1896–1939]. Moscow: Iskusstvo, 1976. 464 p.

24. Nemirovich-Danchenko Vl. I. Izbrannye pis'ma [Selected Letters]: v 2 t. T. 2: 1910–1943. Moscow: Iskusstvo, 1979. 742 p.

25. Nits'she F. Rozhdenie tragedii, ili Ellinstvo i pessimizm [The Birth of Tragedy, or Hellenism and pessimism]. Nits'she F. *Sobr. soch. v 2 t. T. 1.* Moscow: Mysl', 1990. 740 p. (In Russ.)

26. Sobkin V.S. K opredeleniyu ponyatiya "identifikatsiya" [By the definition of "identification"]. In Leontiev A.A. (ed.) *Vidy i funktsii rechevoi deyatel'nosti* [*Types and functions of speech activity*]. Moscow, 1977, pp. 115–122.

27. Solov'eva I.N. Khudozhestvennyi teatr: Zhizn' i priklucheniya idei [Khudozhestvennyi Theatre: The Life and Adventures of ideas]. Moscow: Moskovskii Khudozhestvennyi teatr, 2007. 671 p.

28. Stanislavskii K.S. Sobranie sochinenii: v 9 t. T. 1. Moya zhizn' v iskusstve [My Life in Art]. Moscow: Iskusstvo, 1988. 622 p.

29. Tairov A. Ya. O teatre [About theater]. Moscow: VTO, 1970. 603 p.

30. Tugendkhol'd Ya. A. Pis'mo iz Moskvy [Letter from Moscow]. *Apollon* [*Apollo*], 1917, no. 1, pp. 72–74.

31. Khorni K. Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Novye puti v psikhoanalize [The Neurotic Personality of Our Time. New ways in psychoanalysis]. Saint-Petersburg: Piter, 2013. 304 p.

32. Chulkov G. N. Nashi sputniki [Our satellites]. Moscow: Publ. N.V. Vasil'eva, 1922. 199 p.

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Развитие личности в норме и в затрудненных условиях

Д.А. Леонтьев*

Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
dleon@mail.ru

Статья посвящена особенностям развития личности лиц с ОВЗ, которое понимается как развитие в затрудненных условиях, не тождественное ни нормальному, ни аномальному развитию. Цели, направленность и критерии развития в затрудненных условиях не отличаются от нормального развития, однако дефицит определенной категории ресурсов развития требует повышенной мобилизации остальных ресурсов и повышает меру усилий, которую приходится прикладывать индивиду для достижения целей развития. Теоретическая модель, предлагаемая в статье, описывает личностное развитие через механизмы взаимодействия телесных, социальных и личностных ресурсов, компенсации дефицита одних другими. Ситуация развития лиц с ОВЗ характеризуется как вызов инвалидности, принятие которого приводит к выстраиванию у них качественно особой системы регуляции деятельности, основанной на компенсации личностными ресурсами дефицита телесных ресурсов, причем характер этой компенсации во многом определяется доступностью макросоциальных и микросоциальных ресурсов социальной поддержки.

Ключевые слова: личность, инвалидность, развитие, телесность, ресурсы, компенсация, вызов, социальная поддержка.

Традиционно механизмы развития личности изучаются в психологии как механизмы роста и созревания в силу естественной динамики психологических структур и взаимодействия индивида с окружающей средой. Об этом идет речь во всех ведущих теориях и периодизациях развития. Менее изучены и систематизированы механизмы развития в неблагоприятных для развития условиях, когда не все ключевые факторы развития действуют в одном и том же направлении. Хотя изучение подобного затрудненного развития имеет также давнюю традицию в психологии, начиная с классического труда А. Адлера, посвященного телесной неполноценности [25], работы на эту тему во многом разрознены и сохраняется дефицит обобщающих теоретических моделей.

Специальной проблемой, которая до настоящего времени получила очень небольшое отражение в литературе, как отечественной, так и зарубежной, является проблема специфики личности, ее функционирования и развития у лиц с ОВЗ. Большая часть имеющихся исследований учитывает только количественную специфику лиц с ОВЗ как определенной нозологической группы, выраженную в значимых отличиях выраженности у них тех или иных психологических характеристик. Вместе с тем, даже применительно к различным психическим заболеваниям было показано, что особенности их личности носят неспецифический по отношению к нозологии характер, личность больного — не обязательно большая личность, и именно степень сохранности основ лич-

Для цитаты:

Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106.

* Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, руководитель международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, *dleon@mail.ru*

ности выступает главным предиктором успешности выздоровления или существенного улучшения состояния при самых разных нозологиях [11]. У лиц с ОВЗ нарушенными оказываются не центральные функции, обеспечивающие адекватное функционирование психической деятельности, а периферические — сенсорные и моторные — функции, обеспечивающие взаимодействие субъекта с миром, инструментальную организацию его предметно-практической деятельности. Эти нарушения могут оказывать очень существенное влияние на развитие в целом. А.Н. Леонтьев [9] в свое время обратил внимание на то, что такой чисто соматический дефект как врожденный вывих тазобедренного сустава, может гораздо сильнее повлиять на судьбу ребенка и подростка, чем собственно психические нарушения, из-за ограничений, которые он накладывает на его активность. Тем не менее, систематического анализа, который соотносил бы личностное развитие лиц с ОВЗ с личностным развитием телесно и психически сохранных индивидов, обнаружить не удается. Задача данной статьи, таким образом, — это анализ особенностей личности и личностного развития лиц с ОВЗ и построение теоретической модели, которая может служить основой эмпирических исследований и практической работы с этой категорией адресатов психологической помощи.

Ограниченные возможности здоровья как затрудненные условия развития

В психологии развития традиционно рассматривали две основные силы, или два фактора, влияющих на ход и результаты развития. Первый фактор — то в самом индивиде, что можно рассматривать как данность или заданность; сюда относится, в первую очередь, генотип, а также, если мы рассматриваем развитие индивида не с момента его появления на свет, а с какого-то более позднего момента — его уже оформившийся на данный момент телесный субстрат во всех его аспектах, включая мозговые основы психики. Можно сказать, что речь идет о задатках, в том числе частично реализовавшихся. Второй фактор — среда в самом широком смысле слова, включая социокультурную среду. Третий фактор развития стал выделяться с момента появления и закрепления в психологической науке представлений, в которых личность рассматривается не как пассивная игрушка каких-то воздействующих на нее сил, а как активный субъект, влияющий на свою жизнь и деятельность. Он несводим ни к «внутреннему», ни к «внешнему», а относится к самой личности, ее позиции, отношению и активности [28]. Более подробно соотношение этих трех сторон, или измерений, развития рассмотрено в специальной публикации [16].

Действие каждого из этих трех факторов может оцениваться в ракурсе того, насколько оно способствует развитию. Те или иные задатки могут быть выражены сильнее или слабее. Более существенным

моментом является наличие изначальных морфофункциональных нарушений, описываемое понятием ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). В психологии давно проводили оправданную параллель между процессами развития и выздоровления, между здоровьем и зрелостью; вполне очевидно, что ограниченные возможности здоровья одновременно выступают в качестве *затрудненных условий развития* (ЗУР). Про ограничение возможностей развития было бы говорить некорректно, поскольку ОВЗ не столько ставит границы возможностям развития, сколько требует вложения повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного, незатрудненного развития.

Задача нормального развития личности — стать самостоятельной личностью в психологическом и юридическом смысле слова, полноправным субъектом юридических отношений и отношений с другими людьми, т. е. вменяемым субъектом, обладающим правами и способным принимать на себя обязательства, нести ответственность и получать соответствующие этой ответственности права [16]. В отличие от человека не полностью психически сохранным, который не может стать полноправным субъектом прав и обязанностей, человек с соматическими проблемами решает те же задачи развития и признается обществом полноправным гражданином. Перед ним стоят задачи морфофункционального созревания, адаптации к окружающему миру, социализации и становления автономным субъектом собственных действий, способным за себя отвечать. В этом смысле развитие личности лиц с ОВЗ является разновидностью нормального, а не аномального развития, или дизонтогенеза [23]. Однако отличие состоит в том, что по сравнению с полностью сохранным во всех отношениях (условно здоровым) человеком те же задачи развития человек с ОВЗ решает в иных условиях, в условиях дефицита ресурсов.

Понятие ресурсов, заимствованное из экономики и теории управления, в последние десятилетия начинает занимать в психологии личности все более и более важное место. Это связано с постепенным переходом от образа пассивной личности, управляемой диспозициями и внешней стимуляцией, к образу активной личности, ставящей цели и стремящейся к их достижению. Ресурсы соотносятся с задачами, это то, наличие чего облегчает решение задачи, а отсутствие или недостаток — затрудняет ее решение. Ресурсы есть только там, где есть задача, цель. Для того, у кого нет никаких целей и задач, ресурсы не существуют.

Недостаток ресурсов создает трудности. Понятие «трудность» является в данной модели ключевым. Оно означает, что решение задачи сопряжено с большей затратой разного рода ресурсов и меньшей уверенностью в успехе, чем решение нетрудной задачи. В массовом сознании, которому свойственна инфантильная картина мира, отношение к понятию «трудность» сугубо негативно. Массовая культура стремится вытеснить, исключить любой намек на труд-

ность решения каких-либо задач. Однако, как показал Ф.Е. Василюк [7] в своей модели жизненного мира, трудность есть объективная онтологическая характеристика внешнего мира, в котором мы живем. Внешний мир, согласно этой модели, может быть трудным или легким; легкий внешний мир — тот, в котором все наши желания беспрепятственно выполняются, в котором нам прямо даны их объекты. Младенец, живущий в нормальных условиях, живет в легком внешнем мире. Но по мере того, как он растет, развивается и взрослеет, внешний мир становится все более и более трудным, что означает дистанцию между его желаниями и их осуществлением. Мир взрослого по определению труден: чтобы осуществить свои желания, взрослый человек должен решить немало проблем в этом мире и приложить немало усилий. Функция родителя заключается, с одной стороны, в том, чтобы помочь ребенку быть ребенком, устраняя возникающие трудности, но с другой стороны, она состоит в том, чтобы облегчить ему возможность стать взрослым. Не повезло тем, кто в детстве не обладал достаточными ресурсами родительской поддержки, был рано лишен возможности детства. Чаще всего это проблема сирот и других, кто растет не в родительской семье, а в соответствующих социальных учреждениях. Но для взрослого трудность внешнего мира, дистанция между желанием и его осуществлением — норма. Форма социальной патологии, зеркально отображающая проблемы неблагополучных детей, — проблема избалованных взрослых, их инфантилизм как диагноз нашего времени.

Соотношение возможностей человека и тех задач, которые он решает, оказывается крайним важным фактором психологического развития. М. Чиксентмихайи [24] обратил внимание на соотношение способностей и задач как на то, что влияет на развитие. Если способности человека сильно превышают задачи, которые приходится выполнять, то он испытывает состояние скуки, пассивности и апатии. Если задачи сильно превышают по своей сложности те возможности, которые он ощущает, доминирует состояние тревоги, также не очень благоприятное. Но если задачи, которые перед человеком стоят или которые он сам себе ставит, находятся на грани его возможностей, заставляют человека напрягаться, но в то же время не вызывают ощущение невозможности и безнадежности, они помогают человеку подняться над собой и дальше развивать свои навыки и свои возможности, свои силы. Происходит развитие, связанное с наращиванием и углублением внутренней сложности, что позволяет соответствовать сложности окружающего мира, повышает уровень взаимодействия с окружающим миром, и возникает оптимальное психологическое состояние «за пределами скуки и тревоги» (так называлась его первая книга (Csikszentmihalyi, 1975), состояние потока. Природа, таким образом, вознаграждает за развитие, за приложение усилий, за рост внутренней сложности и внутренних возможностей.

Ресурсы развития

По отношению к человеку, преследующему свои цели, общепринято различие: 1) физиологических, или телесных ресурсов, 2) социальных ресурсов и 3) психологических ресурсов. К первым относятся возможности организма, ко вторым — помощь и поддержка, которую можно получить от других людей, социальных групп и институтов, и к третьим — ресурсы, связанные со степенью развитости психологических механизмов регуляции и саморегуляции, определенными чертами личности, мотивацией и др., например, традиционно в качестве одного из главных психологических ресурсов рассматривалась «сила воли и характера». Психологические ресурсы, в свою очередь, можно классифицировать более подробно [см.: 14; 19], однако в данном контексте мы не будем углубляться в эту классификацию.

Физиологические, телесные ресурсы, возможности нашего организма — это самые базовые ресурсы, общие с другими живыми существами. Они развиваются с момента рождения, достигают своего максимума в период ранней взрослости, после чего происходит их плавное снижение. Отношение к собственной телесности как к ресурсу, средству, инструменту решения задач свойственно западной ментальности; восточному сознанию свойственен иной взгляд, но здесь нет возможности на этом останавливаться.

Любые задатки могут быть выражены сильнее или слабее. Наиболее существенным моментом является наличие изначальных морфофункциональных нарушений, описываемое понятием ограниченных возможностей здоровья. Ограниченные возможности здоровья сами по себе неминуемо порождают затрудненные условия развития, предъявляющие повышенные требования к ресурсам: то, что для человека без ОВЗ происходит легко и «на автомате», от человека с ОВЗ требует больших усилий, больше вклада, любая задача для него труднее. Затрудненные условия развития можно определить как *неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности.*

Важно подчеркнуть, что речь идет о характеристике именно условий, или предпосылок развития, но не самого развития. ОВЗ не столько ставит границы возможностям развития, сколько требует вложения повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного, незатрудненного развития. Станет ли повышенный уровень требований действительно ограничением возможностей, зависит от двух остальных факторов — от того, насколько среда будет поддерживать развитие и предоставлять необходимые ресурсы, и от того, насколько индивид окажется готов, мотивирован и способен к приложению интенсивных усилий для ответа на вызовы социальной и индивидуальной ситуации развития.

Вопрос о неоднозначных психологических следствиях дефицита телесных ресурсов впервые поставил А. Адлер в своем классическом исследовании органической неполноценности [25], открыв и описав явления компенсации и сверхкомпенсации. При этом компенсация и сверхкомпенсация могут осуществляться как за счет альтернативных телесных ресурсов (сверхразвитые слух и обоняние у незрячих, сила рук у людей с опорно-двигательными нарушениями), так и за счет ресурсов психологических (повышенное честолюбие, мотивация достижения и власти у людей низкого роста).

По мере развития общества формировались и механизмы компенсации телесной неполноценности социальными ресурсами. На ранних этапах развития человеческого общества телесная неполноценность компенсации не подлежала: в античной Спарте, как известно, хилых детей бросали со скалы, в средневековой Японии стариков отводили умирать на священную гору и т.д. Но постепенно близкие люди и общество в целом стали заботиться о тех, кто сам о себе заботиться не может.

Социальную ситуацию и ее влияние на личность человека с ОВЗ можно рассматривать по меньшей мере в двух аспектах. Первый аспект — макросоциальная ситуация в обществе, проявляющаяся в общей политике государства и отношении общества к лицам с ОВЗ. Сюда относятся механизмы установления инвалидности, пенсии по инвалидности, другие механизмы адресной социальной помощи, возможности и механизмы трудоустройства, получения среднего и высшего образования, специальное обустройство городской среды (пандусы и т.п.) или же его отсутствие. Второй аспект — микросоциальная ситуация в окружении данного конкретного человека, наличие в его окружении людей, способных выполнять по отношению к нему функции социальной поддержки, как в морально-психологическом, так и в практическом отношении. Ограничение возможностей здоровья повышает степень зависимости человека от социальной поддержки (причем эта зависимость может быть для него тягостной), а не вполне благоприятная макросоциальная ситуация повышает зависимость индивида от микросоциальной ситуации. Если и микросоциальная ситуация оставляет желать лучшего, есть все основания говорить о затрудненных социальных условиях развития, даже при благоприятной макросоциальной ситуации; как и во всех других ситуациях социальных влияний на личность, влияния контактных малых групп всегда сильнее, чем влияние на личность общих макросоциальных условий и опосредуют это последнее. Сочетание затруднений, порождаемых биологическими предпосылками развития (ОВЗ) и затруднений, порождаемых социальными (особенно микросоциальными) контекстами, создает колоссальное давление на личность; единственными ее ресурсами остаются личностные ресурсы, на которые ложится особая нагрузка.

Когда эта статья уже готовилась к печати, были опубликованы данные масштабного исследования на другом материале, полностью подтверждающие на-

ши предположения [29]. Авторы этого исследования, сопоставляя характеристики психологического благополучия, особенности семейной ситуации и личностные черты у детей и подростков, пришли к выводу о том, что в более трудных семейных условиях воспитания (мерой трудности выступали сообщаемые в самоотчетах респондентов данные о структуре семьи, социально-экономическом статусе и практиках воспитательных воздействий) характеристики личности вносят гораздо больший вклад в психологическое благополучие, чем в семьях с более благоприятными условиями и климатом.

В ситуации инклюзивного образования сама по себе инклюзивная среда выступает и как макросоциальный, и как микросоциальный ресурс социальной компенсации органической недостаточности: макросоциальный — в силу обеспечиваемых государством и местными властями законодательных гарантий (например, возможностей поступления в вуз) и материальных ресурсов для обеспечения полноценной социализации лиц с ОВЗ, микросоциальный — на основе неравнодушного отношения к обучающимся лицам с ОВЗ и их поддержки на межличностном уровне со стороны администрации инклюзивного учреждения, педагогов и психологов, а также других учащихся; без создания поддерживающего микросоциального окружения любые макросоциальные меры рискуют выродиться в казенщину.

Даже в развитом обществе, исходящем из представления о социальной полноценности лиц с ОВЗ и активно поддерживающем их на макро- и микросоциальном уровне, нормативные требования социальной ситуации развития по отношению к ним ниже, чем по отношению к остальным, что дает им возможность по своему усмотрению ставить самим себе разную планку притязаний. Они могут либо осознанно занимать позицию инвалида, принимая как должное снижение ожиданий по отношению к ним по сравнению с остальными и пользуясь привилегией экономии усилий, либо отказываться от этой привилегии, претендуя на отношение, не отличающееся от отношения к остальным, пусть даже ценой затраты усилий, намного превышающих те, которые приходится прилагать для решения тех же задач остальным.

Поэтому решающим фактором, определяющим траекторию развития лиц с ОВЗ, является, в конечном счете, именно «третий фактор» — психологические ресурсы, наиболее концентрированным выражением которых является позиция личности по отношению к своей социальной ситуации. Следует отметить, что этот выбор, который осознанно или неосознанно делает каждый человек с ОВЗ, является частным случаем выбора, стоящего перед любым человеком, переходящим от решения нормативных задач «социальной ситуации развития» к постановке и решению не обязательных, но возможных задач «личной ситуации развития». Безусловно, для лиц с ОВЗ эта ситуация выбора стоит гораздо более остро и по своей критичности, неизбежности, и по значимости последствий того или иного выбора.

Вызовы инвалидности и ответы личности

В истории и в психологической практике немало примеров компенсации дефицита телесных ресурсов за счет силы духа, силы воли и способности построить свою жизнь так, чтобы минимизировать последствия нарушений. Известны писатели и поэты (Гомер, Мильтон), политики (Ф.Д. Рузвельт), ученые (С. Хокинг, М.М. Бахтин), которые, невзирая на инвалидность, достигли таких успехов в своем деле, что по отношению к ним слово «ограниченный» было бы кощунством. Доктор технических наук А. Белопухов, который был в Советском Союзе известным альпинистом, попав в автомобильную аварию, практически лишился обеих ног. Через какое-то время, в команде с другими альпинистами он совершил специально подготовленное восхождение на Эльбрус [5]. Мой учитель, известный психолог Е.Ю. Артемьева, душа факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в 1980-е гг., по причине серьезных гормональных нарушений также лишилась обеих ног, что отягощалось избыточным весом. В этих условиях она не только руководила работой большого числа студентов и аспирантов, но и написала и защитила докторскую диссертацию, ставшую новым словом в психологии и значимость которой за четверть века, прошедшие после ее защиты и смерти ученого несколько месяцев спустя, продолжает расти.

Эти и многие другие примеры говорят о том, что к вызову, которым выступает для личности ситуация инвалидности, можно относиться по-разному. Вызов представляет собой такую значимую жизненную ситуацию, которая допускает разные варианты осознаваемых действий: как активную конфронтацию с ситуацией (принятие вызова), так и уклонение и дистанцирование от нее. Еще в 1980-е гг. в исследовании Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди было установлено, что принятие вызова, т.е. готовность действовать в отсутствие гарантии успеха, есть существенная составная часть комплекса личностных характеристик, получившего название «hardiness», или «жизнестойкость» [20]. Было подтверждено, что жизнестойкость выступает наиболее сильным предиктором успешного сопротивления стрессовым обстоятельствам: у людей с высокой жизнестойкостью не развиваются известные медицинские последствия длительных устойчивых стрессов, которые в полной мере проявляются у лиц с низкой жизнестойкостью. Таким образом, различное отношение к этим вызовам может приводить к совершенно разным не только психологическим, но и медицинским последствиям.

Априори неблагоприятная для индивида ситуация инвалидности, даже врожденной, с точки зрения современных взглядов на психологию личности и на психологию здоровья, не может рассматриваться как однозначно детерминирующая проблемы адаптации. Сегодня вполне определенно можно утверждать, что к факту установленного медицинского диагноза, на основании которого общество диагностирует инвалидность, сам человек, которому в этом отношении

не повезло, может относиться по-разному. Инвалидность создает особую структуру вызовов для этой категории людей, существенно отличающуюся от структуры вызовов, с которыми имеют дело их условно здоровые сверстники. Вместе с тем представляется не вполне верным тезис, что критическая ситуация, которую нельзя разрешить в плане предметной деятельности или трансформировать в сознании, может быть разрешена только в плане переживания, перестройки осмысления [7]. В отличие от психологических реакций, которые могут осуществляться с использованием «готовых» сформировавшихся и автоматически срабатывающих механизмов такого реагирования, например, защитных механизмов или стратегий совладания, ответ на вызов дает целостная личность всем своим существом, без опоры на сложившиеся автоматизмы, т.е. в режиме бытия-в-мире, экзистенциального функционирования. Именно через сознательное творческое выстраивание жизненной тактики и стратегии, через работу личности не только со своей внутренней реальностью, но, прежде всего, с реальностью отношений с миром [22] возможно не только переживание критической ситуации, но и перестройка своих отношений с миром в условиях распада или изначальной невозможности таких, которые являются для большинства самоочевидными. Представляется уместной аналогия с восстановлением психологических функций при локальных поражениях мозгового субстрата [21] или коррекции ошибочно сформировавшихся навыков [10]: в обоих случаях первым звеном процесса восстановления выступает деавтоматизация нарушенных процессов, их максимально полное и осознанное разворачивание; только так удастся перестроить нарушенные звенья системно организованных функций, заместив их другими. Если же человек в критических обстоятельствах продолжает реагировать автоматически, полагаясь на свой или чужой проверенный опыт, он рискует не справиться с вызовом, что далее выражается в психопатологической или психосоматической симптоматике.

Следует различать возможное отношение к вызову инвалидности как к проблеме и как к задаче. Восприятие вызова как проблемы, прежде всего, проявляется в осознании себя как проблемного, как представителя особой категории («Да, я не такой, как все, я с ограниченными возможностями, я проблемный и я обращаюсь к внешним ресурсам социальной поддержки»). В крайнем варианте это проявляется в виде рентной, иждивенческой установки, где сам органический дефект играет роль средства рентной деятельности, а аггравация положительно подкрепляется. Если вызов принимается как задача, то, напротив, человек отказывается считать себя не таким, как другие, относит себя в отдельную категорию. Он стремится в большей степени опираться на внутренние ресурсы, «ориентироваться на действие» в терминах теории саморегуляции и контроля действия Ю. Куля [см.: 6]. Есть старая истина о том, чем отличается здоровый человек от невротика: здоровый человек

трансформирует проблему в задачу, а невротик трансформирует задачу в проблему. По этому критерию люди, которые относятся к лицам с ОВЗ, нередко гораздо здоровее, чем те, кто формально к этой категории не относятся.

Компенсаторные механизмы развития в затрудненных условиях

Сказанное развивает взгляд на психологическую ситуацию лиц с ОВЗ как на ситуацию постоянного решения человеком с ограниченными ресурсами жизненных задач и преодоления ситуации ограниченности этих ресурсов на основе принятия вызова инвалидности.

Вызов, с которым сталкиваются исследователи и практики, работая с такими людьми, состоит не только в том, чтобы проанализировать и осмыслить с позиций современной психологии то, как устроена их, отличная от нашей, система саморегуляции, как и за счет чего они преобразуют свою слабость в силу, но и найти способ организовать передачу такого позитивного опыта тем людям с ОВЗ, которым пока не удастся эффективно справляться с теми вызовами, которые бросает им жизнь. И не только им, но и тем, кого принято считать «здоровыми», «нормой», «контрольной группой», на анализе которых преимущественно строится сегодняшняя психологическая наука. Этот «нормоцентризм» не более оправдан, чем нозоцентризм столетней давности, рассматривавший любую личность через призму наличия той или иной патологии. Как здоровье, так и болезнь представляют собой способы функционирования индивида, которые он выстраивает, отталкиваясь от имеющихся предпосылок, но которые однозначно этими предпосылками не определяются и могут принимать различные формы в зависимости от интерпретации человеком стоящих перед ним вызовов и сознательно либо бессознательно выбираемой им стратегии ответа.

Как показывают данные исследований лаборатории проблем развития личности лиц с ОВЗ ИПИО МГППУ в 2010–2012 гг. [1; 2; 17; 8; 3; 18], у условно здоровых студентов и у студентов с ОВЗ различаются структура саморегуляции, представление о качестве жизни, устройство отношений с миром. Саморегуляция — это способность корректировать собственные действия в направлении уменьшения расхождения фактического положения дел с желаемым, основываясь на предвосхищении их желаемых результатов. Саморегуляция выражена не у всех в равной степени, что отражается в понятии личностного потенциала [12; 13; 15]. Под личностным потенциалом понимается комплекс психологических особенностей и структур, которые отвечают за успешность саморегуляции человека в широком смысле слова. Личностный потенциал, в частности, опосредует влияние травматических ситуаций на здоровье и психологическое благополучие.

Инвалидность может выступать и реально выступает (не у всех и не всегда, но у ряда людей, которые стоят перед этим вызовом) как конструктивный ресурс построения качественно своеобразной системы саморегуляции, которая не обнаружена у условно здоровых студентов: сама травма выступает в ней не просто как негативное событие, а как опора, центр, вокруг которого строится жизнь, главный ресурс в построении системы саморегуляции. Парадоксальным образом оказывается, что чем сильнее травма и ограничения, тем больше положительные сдвиги, более выражен рост. Иными словами, ограничения возможностей здоровья и травма трансформируются в ресурс личности.

Если соотношение ресурсов, которые имеются у человека для решения задач, и самих задач, не очень благоприятно, то возможны две стратегии на пути к тому, чтобы «наши желания совпадали с нашими возможностями»: или снизить планку, ограничить число и масштаб задач и упростить себе жизнь, или каким-то способом наращивать имеющиеся и искать новые ресурсы.

Телесные ресурсы у лиц с ОВЗ дефицитарны по определению. Социальные ресурсы могут быть разными; однако их недостаточность можно компенсировать дополнительной социальной поддержкой. В отличие от них, личностные ресурсы нельзя дать человеку в случае их недостаточности. Возможно лишь попытаться их активизировать, фасилитировать, обеспечить моральную, психологическую и методическую поддержку развивающих стратегий и ответов на жизненные вызовы, если личность готова их выбрать.

Общий принцип, который необходимо применять в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (но не только с ними) — принцип совместной деятельности, предполагающий, что нельзя дать человеку дефицитарные личностные ресурсы, но можно помочь их развить. Для этого необходимо: первое, создать или актуализировать для них возможность выбора, и второе — поддерживать тот выбор, который ведет к позитивным последствиям для них самих.

Более того, некоторые личностные ресурсы развития студентов с ОВЗ находятся на более высоком уровне, чем у их «условно здоровых» сверстников, что мы связываем с их большей востребованностью, необходимостью и, соответственно, тренированностью. В первую очередь речь идет о ресурсах, связанных со сложной деятельностью по решению задач, которые им не удастся решить простыми, шаблонными способами. Тот универсальный тезис, что решение жизненных задач и развитие личности представляют собой трудоемкую работу, для молодых людей с ОВЗ наполнен весьма конкретным содержанием — ведь для них решение даже обычных повседневных шаблонных ситуаций требует мобилизации многих ресурсов, внимания, сознания, повышенного вложения себя. В то же время, условно здоровые студенты аналогичные проблемы, в том числе психологичес-

кие, часто решают благодаря использованию стереотипных приемов защиты и совладания.

Компенсаторная роль личностных ресурсов по отношению к дефицитарным физическим обусловлена тем, что телесные функции в условиях их сохранности работают как «функциональные органы» человека, обеспечивающие гладкое и автоматическое срабатывание определенных операций; в случае же их дефицитарности, операции деавтоматизируются и требуют включенности личности и сознания. С одной стороны, инвалидам гораздо тяжелее, с другой стороны, это дает им определенные психологические преимущества, поскольку процессы, протекающие при сознательном контроле, во-первых, нередко приводят к переживанию потока, во-вторых, они способствуют развитию.

И телесные, и социальные ресурсы выступают как функциональные органы расширения возможностей индивида. «Личность как открытая система испытывает неутолимую, в силу своей универсальной природы, потребность в амплификации (А.В. Запорожец), в расширении и обогащении рельефа своих границ, в формировании “органов”, усиливающих жизненную компетентность личности» [4, с. 243]. В роли таких «функциональных органов», расширяющих индивидуальные возможности, выступают и социальные отношения, группы и институты: «личность как открытая система может сделать своим функциональным “органом” и социальную общность, и целое общество» (там же).

Дефицитарность социальных ресурсов может породиться не только индивидуальными обстоятельствами, но и нарушениями социальной ткани общества, его социального функционирования. Именно это происходит в современном российском обществе, где многие социальные институты и функции не срабатывают надлежащим образом. Можно сказать, что подавляющее большинство россиян находятся в ситуации «социальной инвалидности» или «ограниченных возможностей социума», компенсируя соответствующую дефицитарность также повышенной мобилизацией, деавтоматизацией и избыточным вложением личностных ресурсов.

Таким образом, три группы факторов, вносящих вклад в процессы развития личности, находятся между собой во взаимодополнительных отношениях, частично компенсируя друг друга. Вот некоторые из конкретных гипотез о взаимодействии этих факторов, которые можно вывести из изложенных соображений и которые в настоящее время находят поддержку в исследованиях нашей лаборатории:

1. У лиц с ОВЗ психологическое благополучие в большей степени зависит от наличия социальной поддержки и удовлетворенности ею, чем у условно здоровых (УЗ).

2. У лиц с ОВЗ психологическое благополучие в большей степени зависит от выраженности личностных ресурсов саморегуляции, чем у УЗ.

3. У лиц с ОВЗ потребность в социальной поддержке более выражена, чем у УЗ. При этом она не всегда адекватно осознана и не любая форма социальной поддержки может эту потребность удовлетворить.

4. У лиц с ОВЗ может доминировать либо стратегия преимущественной опоры на социальную поддержку, либо стратегия преимущественной опоры на личностные ресурсы саморегуляции как главные ресурсы компенсации ограниченных возможностей здоровья. Это зависит прежде всего от доступности ресурсов социальной поддержки.

5. У лиц с ОВЗ более выражены, чем у УЗ, эффекты посттравматического роста, которые играют роль ресурса совладания с трудной ситуацией. Под посттравматическим ростом понимаются парадоксальные эффекты позитивных изменений определенных аспектов личности под воздействием травматической ситуации; такие эффекты наблюдаются не вместо негативных изменений, характерных для ПТСР, а одновременно с ними и в состоянии компенсировать большую часть негативных последствий травмы [26]. Посттравматический рост наблюдается у меньшей части людей, попадающих в психотравмирующую ситуацию; возможно, он является следствием принятия вызова этой ситуации в виде готовности к осуществлению внутренней работы.

Заключение

В данной статье мы подняли вопрос о сущности развития личности в затрудненных условиях, которое не описывается достаточно полно и точно ни моделями нормального, ни моделями отклоняющегося развития. Вместе с тем представляется, что именно на примере развития в затрудненных условиях общепсихологические механизмы личностного развития как такового выступают наиболее выпукло. Главным в этих механизмах представляется взаимодействие в процессе личностного развития биологического, социального и собственно личностного измерения, взаимодействие задач биологического созревания, социализации и персонализации, и нескольких групп ресурсов, способствующих решению этих задач; причем в затрудненных условиях дефицита тех или иных ресурсов другие ресурсы могут играть компенсирующую роль. Особая роль, как мы стремились показать, принадлежит личностным ресурсам, составляющим «последний рубеж обороны» против неблагоприятных условий развития. Операционализация данной модели успешно проводится на учащихся с ОВЗ; вместе с тем, видится, что она имеет более широкую сферу применения и может найти применение в общей, клинической психологии личности, психологии девиантного поведения, психологии спорта и даже организационной психологии.

Литература

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А. Стратегии совладания: попытка системной характеристики // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Том 2. С. 176–177.
2. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 495 с. С. 579–610.
3. Александрова Л.А., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Основные принципы психолого-педагогической работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. 334 с. С. 219–254.
4. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы гештальтпсихологии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Институт психологии РАН, 2006. 511 с.
5. Белопухов А.К. Я — спинальник (чуть медленнее, чем Andante). М.: КИИТ, 1993. 224 с.
6. Васильев И.А., Митина О.В., Шапкин С.А. Контроль за действием как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 330–359.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
8. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 32 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 487 с.
12. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Под общ.ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 407 с. С. 56–65.
13. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, вып. 2 / Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. 511 с. С. 85–105.
14. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конст-
тов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Том 2. С. 40–42.
15. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 495 с. С. 107–130.
16. Леонтьев Д.А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
17. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 80–94.
18. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Александрова Л.А. Психологические механизмы и ресурсы развития личности у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. 334 с. С. 116–149.
19. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Методологические и методические вопросы эмпирического изучения и диагностики личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 495 с. С. 404–423.
20. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
21. Лурья А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 504 с.
22. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2009. 53 с.
23. Семаго М.М. Психология развития в постнеклассической научной картине мира. М.: Изд-во АПК и ППРО, 2010. 332 с.
24. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. 460 с.
25. Adler A. Studie uber Minderwertigkeit von Organen. Berlin: Urban & Schwarzenberg, 1907. 127 p.
26. Calhoun L., Tedeshi R. (Eds). Handbook of Posttraumatic Growth. Research and Practice. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006. 387 p.
27. Csikszentmihalyi M. Beyond Boredom and Anxiety. San Francisco: Jossey-Bass, 1975. 231 p.
28. Dabrowski K. Positive Disintegration. Boston: Little, Brown, and Co, 1964. 132 p.
29. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A., Rippinen T.O. Does personality matter more in difficult circumstances? // Journal of Research in Personality. 2014. Vol. 48. P. 33–44.

Personality Development in Normal and Complicated Conditions

D.A. Leontiev*

National Research University Higher School of Economics; Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
dleon@mail.ru

The paper is devoted to the features of personality development in physically challenged individuals, which is conceptualized as the development in complicated conditions, distinct from both normal and abnormal development. Goals, direction and criteria of the development in complicated conditions do not differ from the normal development case, but the deficit of a certain category of developmental resources requires extra mobilization of other resources and increases the efforts the individual needs to apply to attain the goals of development. The theoretical model proposed in the paper describes personality development through the mechanisms of interaction of bodily, social and personal resources, some of them compensating for the deficit of others. The developmental situation of the physically challenged individual is characterized by this very challenge; accepting it implies the construction of a specific system of activity regulation based on the compensation for the deficient bodily resources by virtue of personal resources. The character of this compensation largely depends on the availability of macrosocial and microsocal resources of social support.

Keywords: personality, physical challenge, development, bodiness, resources, challenge, social support.

References

1. Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A., Leontiev D.A. Strategii sovladaniya: popytka sistemnoi harakteristiki [Coping strategies: an attempt of the systematic characterization]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushhego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshhestve. Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* (Kostroma, 23–25 sentiabria 2010 g.) [*Psychology of stress and coping behavior in present day Russian society. Proceedings of the Second International scientific-practical conference*. Kostroma, 2010. Vol. 2, pp. 176–177.
2. Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A., Leontiev D.A., Ras-skazova E.I. Lichnostnye resursy preodoleniya zatrudnennykh uslovii razvitiya [Personality resources of overcoming complicated developmental conditions]. In Leontiev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [*Personality potential: structure and assessment*]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 579–610.
3. Aleksandrova L.A., Leontiev D.A., Lebedeva A.A. Osnovnye principy psihologo-pedagogicheskoi raboty s uchashhimisya s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya [Essentials of the psychological educational work with physically challenged students in the inclusive educational context]. In Alehina S.V. (ed.) *Psihologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniya* [*Psychopedagogical foundations of the inclusive education*]. Moscow: MGPPU; OOO "Buki Vedi", 2013, pp. 219–254.
4. Ancyferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii [Personality development and problems of gerontopsychology]. Moscow: Institut psihologii RAN, 2006, 511 p.
5. Belopuhov A.K. Ja – spinal'nik (chut' medlennee, chem Andante) [I am a spinal patient (slightly slower than andante)]. Moscow: KINT, 1993. 224 p.
6. Vasil'ev I.A., Mitina O.V., Shapkin S.A. Kontrol' za deistviem kak sostavliayushhaia lichnostnogo potenciala [Action control as a component of personality potential]. In Leontiev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [*Personality potential: structure and assessment*]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 330–359.
7. Vasilyuk F.E. Psihologiya perezivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situacii [The psychology of experiencing: analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984, 200 p.
8. Lebedeva A.A. Sub'ektivnoe blagopoluchie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Dis. kand. psihol. nauk [Subjective well-being of physically challenged subjects. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2012, 32 p.
9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity, consciousness, and personality]. Moscow Politizdat, 1977, 304 p.
10. Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and education]. Moscow: Smysl, 2009, 423 p.
11. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla [Psychology of personal meaning]. Moscow: Smysl, 1999, 487 p.
12. Leont'ev D.A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyi potencial kak osnova samodeterminacii [The personal in the person: personality potential as the basis of self-determination]. In Bratus B.S. (eds.) *Uchenye zapiski kafedry obshchei psihologii MGU. Vypusk 1* [*Proceedings of the department of*

For citation:

Leontiev D.A. Personality Development in Normal and Complicated Conditions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 97–106. (In Russ., Abstr. in Engl.).

* Leont'ev Dmitrii Alekseevich, PhD in Psychology, head of the International Laboratory of Positive Psychology of Motivation and Personality, National Research University Higher School of Economics; professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, dleon@mail.ru

- general psychology of Moscow State University, vol. 1*. Moscow: Smysl, 2002, pp. 56–65.
13. Leont'ev D.A. Lichnostnyi potencial kak potencial samoreguliacii [Personality potential as the potential of self-regulation]. In Bratus B.S. (eds.) *Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova, vyp. 2* [Proceedings of the department of general psychology of Moscow State University, vol. 2]. Moscow: Smysl, 2006, pp. 85–105.
14. Leont'ev D.A. Psihologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situacii: k utocnieniu bazovykh konstruktov [Psychological resources of overcoming stressful situations: toward the clarification of basic constructs]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushhego povedeniya v sovremenom rossiiskom obshchestve*. Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (Kostroma, 23–25 sentiabria 2010 g.) [Psychology of stress and coping behavior in present day Russian society. Proceedings of the Second International scientific-practical conference. Kostroma, 2010. Vol 2, pp. 40–42.
15. Leont'ev D.A. Lichnostnyi potencial kak potencial samoreguliacii [Personality potential as the potential of self-regulation]. In Leontiev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [Personality potential: structure and assessment]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 107–130.
16. Leont'ev D.A. Lichnostnoe izmenenie chelovecheskogo razvitiya [The personality dimension of human development]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 2013, no. 3, pp. 67–80.
17. Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. Specifika resursov i mehanizmov psihologicheskoi ustoichivosti studentov s OVZ v usloviiah inkluzivnogo obrazovaniya [The specifics of resources and mechanisms of psychological resilience in physically challenged students in the context of inclusive education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 3, pp. 80–94 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Aleksandrova L.A. Psihologicheskie mehanizmy i resursy razvitiya lichnosti u uchashhihsia s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Psychological mechanisms and resources of personality development in physically challenged students]. In Alehina S.V. (ed.) *Psihologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniya* [Psychopedagogical foundations of the inclusive education]. Moscow: MGPPU; OOO "Buki Vedi", 2013, pp. 116–149.
19. Leont'ev D.A., Osin E.N. Metodologicheskie i metodicheskie voprosy empiricheskogo izucheniya i diagnostiki lichnostnogo potenciala [Methodological and methodical questions of empirical investigation and assessment of personality potential]. In Leontiev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [Personality potential: structure and assessment]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 404–423.
20. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti [Hardiness test]. Moscow: Smysl, 2006, 63 p.
21. Luriya A.R. Vysshie kerkovye funkicii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nykh porazheniakh mozga [Human higher cortical functions and their distortions in local brain damages]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1969. 504 p.
22. Magomed-Jeminov M.Sh. Deyatel'nostno-smyslovoi podhod k psihologicheskoi transformacii lichnosti. Avtoref. dis. dokt. psihol. nauk. [Activity and meaning-based approach to the psychological transformation of personality. Dr. Sc. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2009. 53 p.
23. Semago M.M. Psikhologiya razvitiya v postneklassicheskoi nauchnoi kartine mira [Developmental psychology in the postnonclassical scientific world view]. Moscow: Publ. APK and PPRO, 2010. 332 c.
24. Chiksentsmihayi M. Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya [Flow: the psychology of optimal experience]. Moscow: Smysl; Al'pina non-fikshn, 2011. 460 p.
25. Adler A. Studie uber Minderwertigkeit von Organen. Berlin: Urban & Schwarzenberg? 1907. 127 p.
26. Calhoun L., Tedeshi R. (Eds). Handbook of Posttraumatic Growth. Research and Practice. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006, XII, 387 p.
27. Csikszentmihalyi M. Beyond Boredom and Anxiety. San Francisco: Jossey-Bass, 1975. 231 p.
28. Dabrowski K. Positive Disintegration. Boston: Little, Brown, and Co, 1964, XXVIII, 132 p.
29. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A., Rippinen T.O. Does personality matter more in difficult circumstances? *Journal of Research in Personality*, 2014. Vol. 48, pp. 33–44.

Психологические аспекты подготовки японских воинов

А.Е. Лестев*

Казанский государственный университет культуры и искусств,
МОО «Центр международных отношений "Евразия"», Казань, Россия
antonraben@mail.ru

В статье рассматриваются психологические аспекты подготовки японских воинов (буси) в школах традиционных боевых искусств и самурайских домах. Для преодоления и предотвращения негативных последствий стрессовых ситуаций в школах боевых искусств разрабатывались специальные методы тренировки, включавшие в себя разнообразные психофизические практики, идеологическое воспитание, выработку у воинов специфического отношения к жизни и смерти, специальные персональные психопрактики. На основании исследования источников, автором сделана попытка выделить основные черты и главные принципы психологической подготовки японских воинов, рассмотрены влияние религиозных учений на психологическую подготовку воинов, процесс эволюции методов от шаманских практик к практикам работы над сознанием, рассмотрена специфика идеологической пропаганды, значение психологических установок и практическое значение «Кодекса бусидо».

Ключевые слова: психология, воин, самурай, боевые искусства, подготовка, культура, дзэн, бусидо, экзотическое состояние, эмоциональный шок, страх.

Для решения задач, которые ставятся перед вооруженными силами и силами безопасности всех стран мира, требуется не только хорошая боевая подготовка личного состава, но и его здоровое морально-психологическое состояние и высокий боевой дух. Кроме того, наблюдается огромный разрыв между комфортной гражданской жизнью и суровыми армейскими буднями. По этой причине, командование вооруженных сил и полицейских подразделений постоянно находится в поиске эффективных методов психологической подготовки личного состава. Некоторые подразделения остановили свой взгляд на традиционных методах японских боевых искусств, где психологическая подготовка вплетена в изучение боевого искусства. Японская полиция и силы самообороны включили в подготовку офицеров курсы Айкидо Ёсинкан; Минис-

терство безопасности Франции остановило свой взгляд на Айкибудо, созданное мэтром Аланом Флоке; американская армия постоянно проводит эксперименты и разрабатывает новые программы на основе боевых искусств, среди которых программа «Троянский воин»; а сербский мастер айкидо Любомир Врачаревич лично тренировал гвардию экс-президента Ливии Муамара Каддафи и президента Зимбабве Роберта Мугабе. Безусловно, в наше время система и методы подготовки воинов тличаются от средневековых японских, но боевые искусства, как часть нематериального культурного наследия, сохранили многое в неизменном виде, а многое возможно реконструировать при условии воссоздания похожих условий.

Воины разных народов мира испытывают в битвах одни и те же трудности: страх, боль, потеря близ-

Для цитаты:

Лестев А.Е. Психологические аспекты подготовки японских воинов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 107–113.

* *Лестев Антон Евгеньевич*, соискатель ученой степени кандидата наук, Казанский государственный университет культуры и искусств, руководитель исследовательского отдела «Восток», МОО «Центр международных отношений "Евразия"», Казань, Россия, *antonraben@mail.ru*

ких и друзей, смерть. Алан Флоке описывает возможность негативной психологической реакции человека следующим образом: «Опасность вызывает эмоциональный шок, который, найдя благоприятную почву для проявления, частично или полностью подавляет способность к действию» [15, с. 70]. Таким образом, целью психологической подготовки является преодоление и контроль возможных негативных реакций человека в стрессовой ситуации. Помимо этого, целью психологической подготовки японских воинов являлось поддержание дисциплины, морально-нравственного состояния и верности своему господину.

О.Г. Сыропятов выделяет три типа военной психологической подготовки: общую, специальную и целевую [13, с. 92]. Общая психологическая подготовка осуществляется в процессе обучения и воспитания воина и направлена на выработку таких качеств, как мужество, героизм, храбрость. В Японии воспитание воинов было регламентировано военным правительством, также, как и многие другие сферы жизни. В этих правилах, выпускаемых как сёгунатом, так и главами самурайских кланов, содержались морально-этические установки и правила поведения воина.

Японский профессор Кадзусигэ Сингу высказал по этому поводу интересную мысль: «Вовсе не исключено, что именно Сёгун создавал большую часть табу ради гарантии своего политического доминирования. С этой точки зрения, Сёгун периода Эдо был умелым фрейдовским психоаналитиком. И я бы предложил считать такую манипуляцию социальной динамикой своего рода традицией японского правительства» [4, с. 70]. Такая психологическая подготовка была вплетена в воспитание воина, основанного на так называемом «Кодексе бусидо», положение которого описаны в нескольких наиболее известных произведениях японских воинов: «Хагакурэ» Ямамото Цунэтомо, «Будосёсинсю» Тайра Сигэсукэ (Юдзан Дайдодзи) и др.

Понятия о предназначении воина и о соответствующем ему поведении закладывались на уровень «Сверх-Я», отказ от страха смерти вводился в число высших идеалов воина. Одно из наиболее известных выражений: «Я постиг, что Путь Самурая — это смерть. В ситуации “или-или” без колебаний выбери смерть. Это нетрудно» [19, с. 69], воспринимается как свидетельство некоей эстетики смерти или даже суицидальной направленности самурайской культуры, хотя практический смысл заключается в том, что воина учат не бояться смерти [20].

В произведении Тайра Сигэсукэ есть похожий постулат: «Тот, кто собирается стать воином, считает своей главной заботой помнить о смерти все время, каждый день и каждую ночь, начиная с утра наступающего года и до поздней ночи года уходящего» [8, с. 21]; последствием такого отношения к жизни, согласно автору, является укрепление характера и возрастание мужества.

Действительно, человек, привыкший к мысли о смерти в момент опасности не будет смущен этой

мыслью и не впадет в ступор или панику, а будет действовать спокойно и по ситуации, чем может спасти свою жизнь. Таким образом, мы видим, что здесь не идет речь о маниакальном поиске смерти, а приводится лишь вариант психологической установки, помогающий избежать эмоционального шока.

Юкио Мисима в книге «Хагакурэ нюмон» объяснил это следующим образом: «При этом неважно, насколько вынужденной является ситуация — если человек преодолевает ограничения и делает выбор в пользу смерти, он действует свободно» [11, с. 227]. Проявление малодушия и страха будет караться позором и стыдом — самым страшным для японского воина наказанием. Страх позора и стремление к высшим идеалам самурайского кодекса оказываются доминирующими, вытесняя другие страхи.

В современных исследованиях в области массовой военной психологии говорится, что: «На фоне общих боевых успехов, массового боевого энтузиазма даже нерешительные люди проявляют активность и самостоятельность» [5, с. 155], однако «В исследованиях российских, американских, немецких и французских военных специалистов указывается на то, что в бою лишь 20–25% воинов проявляют необходимую активность (ведут прицельный огонь, целесообразно перемещаются на поле боя и т. п.), остальные проявляют активность, лишь находясь на виду у командира. В его отсутствие они прячутся в безопасное место, имитируют выход из боя техники, оружия, психическую или физическую травму, «сопровожают» в тыл раненых сослуживцев» [5, с. 156].

Здесь стоит отметить, что современные американские, европейские и российские военнослужащие не воспитываются с детства в духе идеалов японских самураев, включающих достоинство смерти в бою и отказ от страха смерти. Чувство позора и стыда для японских самураев зачастую было настолько сильным, что единственным выходом для себя они видели добровольную смерть в виде харакири. Один из последних исторических примеров связан с командующим 4-й Квантунской армией генерал-лейтенантом Уэмура Микао, который совершил самоубийство в советском плену; в посмертной записке Уэмура объясняет свой поступок: «Лучше храбро умереть и так извиниться перед империей, чем долго жить и увеличивать позор» [10, с. 70].

Мысль о смерти за господина и о достоинстве смерти в бою служила для японских военачальников хорошим способом контроля своих подчиненных и эффективным методом поддержания боевого духа. Эффективность такой пропаганды была наглядно продемонстрирована во время Второй Мировой Войны, когда японские солдаты в массовом порядке показывали примеры самопожертвования, а летчики-камикадзе шокировали американских специалистов. Для понимания этого феномена ведомство военной информации США заказало исследование японского национального характера, результатом которого стала книга Рут Бенедикт «Хризантема и меч: модели японской культуры». Хотя книга вышла в 1946 г., работу

над ней Рут Бенедикт начала в 1944 г., когда война была еще в разгаре, а американским стратегам срочно требовалась информация о противнике и о его особенностях. Сама причина возникновения этой книги указывает на особую важность понимания психологических аспектов подготовки противника [2]. Не будет преувеличением сказать, что именно особенности воспитания, а также приемы манипуляции общественным сознанием сформировали особенную культуру и социальное поведение японцев, выраженные в духе коллективизма и приоритета общественного мнения над индивидуальным [21, с. 37].

Специальная психологическая подготовка воина меньше связана с воспитанием и более приближена к подготовке для выполнения конкретной задачи [13, с. 92]. К методам специальной подготовки относятся идеомоторные тренировки, изучение основных целей и накопление знаний о различных ситуациях боя, аутотренинг, медитация, психокоррекция, психореабилитация.

Целевая психологическая подготовка проводится к конкретному бою или ситуации и направлена на мобилизацию психики [13, с. 93].

Методы специальной и целевой психологической подготовки разрабатывались в школах боевых искусств, и обучение им являлось обязательной составляющей овладения боевым мастерством. История развития методов психологической подготовки берет свое начало в шаманской и берсеркской традициях японских воинов. В основе этих традиций лежало достижение экстатического состояния сознания при помощи ритуальных практик и аскетических тренировок. Ритмические упражнения с дыханием, аскеза, отшельничество, сновидения, мистический опыт контакта с духами во время ритуалов, применение психоделических препаратов принято рассматривать как традиционные способы вхождения в область бессознательного, распространенные в шаманских традициях разных народов [1, с. 216].

Элементы шаманских и берсеркских традиций сохранились до сегодняшнего дня в таких школах боевых искусств, как Тэнсин Сёдэн Катори Синто рю, Касима Син рю, Касима Синто рю и др. [3]. Главной чертой этих школ является история с обретением божественного откровения и получением наставления от богов-покровителей, в роли которых выступают боги Такэмикадзути-но микото и Фуцунуси-но микото. Одним из главных условий обретения боевого мастерства было достижение экстатического состояния сознания, в котором происходила связь с божеством или духами; достигалось такое состояние при помощи аскетических практик, изнурительных тренировок, молитв и ритуалов.

Русские военные психологи К.М. Вольф, Н.В. Полянский и Г.Е. Шумков, изучая состояние воина в момент атаки, установили, «что она совершается в особом нервном состоянии, которое можно назвать “шоком”. Вместе с тем, шок — это не полная выключенность сознания, потеря чувствительности и заторможенность нервной системы, которые наблю-

даются при тяжелых ранениях и психических травмах, а некоторое чувство, похожее на опьянение, всецело поглощающее существо человека» [5, с. 156].

Шок, описанный русскими психологами, можно сравнить с боевым трансом, которого намеренно пытались достичь в древности воины. Современные исследования говорят о том, что человек в таком состоянии практически неуправляем, не контролирует свое сознание и допускает множество тактических ошибок. В японской традиции наблюдается стремление к установлению контроля над этим состоянием, что выражалось в умении вызывать это состояние намеренно. Именно сочетание психических и физических тренировок позволяло перевести боевое мастерство на уровень подсознания, что исключало возможность неправильных действий при достижении измененного состояния сознания.

Берущие свое начало в мифологических временах традиции были дополнены практиками, проникшего на Японские острова буддизма. Большое распространение, особенно в школах ниндзюцу, получили ритуальные практики и философия буддистской школы Сингон и синкретического учения Сюгэндо (путь обретения чудесных способностей). Специальные ритуалы (своеобразные стойки с оружием, молитвы, начертание знаков в воздухе, специальные звуки), связанные с призывом божества или духов, выступают в качестве первых способов аутотренинга. Данный метод применялся как для специальной подготовки, так и для целевой подготовки воина, например призыв божества на помощь перед битвой, ритуал для обретения невидимости у ниндзя перед проникновением на вражескую территорию и многие другие.

Однако только после того как дзэн-буддизм получил значительное распространение среди самураев, психологические методы тренировки воинов смогли освободиться от ритуальности и религиозных элементов. Дзэн не требует от последователей религиозности и поклонения статуям, повторения молитв или других религиозно-культурных действий, дзэн предлагает практику работы над своим сознанием, путь очищения сознания от «болезней», таких как страх, алчность, ненависть, злость и др. [8].

Доктор Т. Судзуки описывает влияние дзэн на практику традиционных искусств таким образом: «Одной из важнейших особенностей стрельбы из лука и прочих искусств, которые практикуются в Японии и, вероятно, в других странах Дальнего Востока, является то, что они не служат практическим целям, равно как и не предназначены для чисто эстетического наслаждения. Занятия подобными искусствами представляют собой работу над сознанием; цель этой работы — достижение пределов реальности. И поэтому стрелок из лука упражняется в своем искусстве не только для того, чтобы попасть в мишень; фехтовальщик на мечах — не только для того, чтобы повергнуть противника; танцор — не только ради ритмичных движений своего тела. Все они, прежде всего, стремятся привести сознание в гармонию с бессознательным» [17, с. 13].

Немецкий философ Е. Херригель пишет: «Традиционно японец чтит стрельбу из лука как искусство и завет предков, подразумевая под ней вовсе не вид спорта, а, как бы странно это ни звучало, культовое событие. Таким образом, он понимает под “искусством” стрельбы из лука не спортивное умение, приобретаемое благодаря преимущественно физическому упражнению, а умение, чей исток надлежит искать в духовных упражнениях и сама цель которого состоит в поражении духовной цели: можно сказать, что стрелок целится в самого себя, и не исключено, что ему удастся попасть» [17, с. 19].

На примере этих цитат становится понятно, что дзэн для боевых искусств есть метод достижения духовного совершенства, способ достичь гармонии с собой. Подробнее о точках соприкосновения между психоанализом и дзэн-буддизмом можно прочитать в статье Эриха Фромма «Дзэн-буддизм и психоанализ» [16]. Я же приведу здесь пример индивидуального использования дзэна для преодоления психологических проблем.

Один из величайших мастеров меча и государственный деятель эпохи Мэйдзи Тэссю Ямаока писал об одном из своих учителей: «Асари не был похож ни на одного мастера меча, с которым я когда-либо встречался, — он был податливый снаружи и твердый как алмаз внутри. Его огромная духовная сосредоточенность позволяла ему одержать победу над соперником прежде, чем тот что-либо предпримет» [12, с. 194]. Образ непобедимого мастера еще много лет всплывал перед глазами Тэссю, оказавшись для него серьезным психологическим препятствием: «Каждый день после тренировок с разными мастерами меча мне виделось, что Асари стоит передо мною как гора. И невозможно было ни нанести ответный удар, ни прогнать это видение» [12, с. 195].

Страх перед учителем, страх поражения превратился в фобию, психическое расстройство, сопровождаемое даже галлюцинациями. Впоследствии, в результате тяжелых и многолетних тренировок и аскетических дзэнских практик, Тэссю удалось избавиться от этого гнетущего образа, и он достиг состояния «без врага», когда мастер Асари перестал подавлять его психологически. Во время медитации Тэсю понял, что страх перед учителем прошел. Когда Тэсю предстал перед учителем, тот лишь подтвердил, что разум Тэсю освободился от страха.

Безусловно, воины тоже практиковали сидячую медитацию, но тратить на нее столько же времени как монахи они не могли, поэтому сама практика боевых искусств должна была становиться практикой дзэн. Медитацию принято трактовать как один из способов выхода в бессознательное [1, с. 215], в данном случае мы видим, что она применялась как метод психокоррекции и психореабилитации. Среди последователей дзэн — огромное количество известных мастеров боевых искусств, в их числе Ягю Мунэнори, Миямото Мусаси, Ямаока Тэссю и многие другие.

Теперь перейдем к рассмотрению цели психологической подготовки японских воинов. Русский психо-

лог Г.Е. Шумков писал, что душевное состояние воинов в ожидании боя есть состояние тревожного ожидания, которое характеризуется непрерывным потоком различных мыслей, ослабленностью внимания, неспособностью сосредоточиться на чем-либо, в эмоциональном состоянии отмечаются напряженность, ожидание чего-либо тяжелого, трудного [5, с. 154].

Одной из целей дзэнской практики являлось достижение состояния *мусин* (отсутствия сознания) или не-мысли. Этот термин зачастую воспринимается неправильно. Так, Уинстон Л. Кинг писал, что «Все, абсолютно все должно быть “передано” внутреннему, подсознательно-бессознательному «я» [7, с. 211].

Как мне видится, *мусин* — это как раз освобождение сознания от ненужных мыслей и тревог, от мусора, который его засоряет. Теорию о надлежащем состоянии сознания развивал в своих сочинениях дзэнский наставник Такуан Сохо, который являлся наставником известного мастера Ягю Мунэнори, и, возможно, Миямото Мусаси. Именно в его сочинении появляется термин «*фудосин*» — непоколебимый дух, который становится впоследствии одним из ключевых принципов многих школ. «Видеть перед собой что-то и не позволять вниманию фокусироваться на нем — вот что такое непоколебимость. Ведь как только ум остановился, рождаются мысли, и в сознании воцаряется хаос. Когда хаос рассеивается, и мысли исчезают, остановившийся ум приходит в движение, но при этом пребывает в покое» [14, с. 21] — писал Такуан.

Смысл этой фразы можно описать следующим образом: если воин в поединке будет постоянно думать об опасности и о том, как ее избежать, его сознание будет захвачено этой мыслью и он не сможет действовать свободно. Состояние *фудосин* — непоколебимого духа (или ума) — это такое состояние, когда никакие внешние факторы или уловки не могут смутить воина, он сконцентрирован на задаче, но при этом свободно контролирует обстановку вокруг. При этом Ягю Мунэнори в своем сочинении поясняет, что *фудосин* — это обычное состояние сознания, такое состояние, когда человек не испытывает страха [18]. В обычных обстоятельствах отсутствие страха является обычным состоянием сознания, но в критической ситуации сохранение такого сознания требует специальной подготовки. Воин должен сохранять свободу действий, какими бы ни были обстоятельства.

Ягю Мунэнори пишет: «Самое главное — быть психически готовым к любой, даже самой критической ситуации» [18, с. 73], при этом нельзя фиксировать взгляд на одной точке, останавливать сознание в одном месте и терять бдительность. Логическим продолжением понятия *фудосин* является понятие «*дзэнсин*» — непрерывающийся ум. *Дзэнсин* характеризует концентрацию на текущем моменте и следование развитию событий. Обычно в боевых искусствах на практике понятие *дзэнсин* выражается в сохранении концентрации на сопернике и готовности продолжить бой даже после того, как он был повержен. Например, после удачного технического дейст-

вия, в результате которого противник был сражен ударом или брошен на землю, боец не бросается праздновать победу или полностью расслабляется, а продолжает наблюдать за противником, готовый продолжить бой в случае необходимости. Дзэн учит осознанности действия, отслеживанию непроизвольных реакций своего разума во время тренировок, выявлению и устранению их причин.

Еще одним важным аспектом психологической подготовки воинов являлось умение воздействовать на психологическое состояние противника, подавлять его, вызывать у него страх. Для устрашения воины заказывали себе устрашающие маски, напоминающие злых духов, выкрикивали перед боем свои титулы и список тех, кого они уже победили или учеником какого известного мастера или школы они являются. В поединке же часто применялся резкий выкрик, который принято называть «киай». Даже сегодня некоторые мастера демонстрируют, как от такого выкрика неподготовленные люди теряют ощущение пространства, впадают в ступор, лишаясь возможности атаковать и защититься, или же просто начинают бояться что-либо предпринять. Японский мастер Киба Косиро писал про «киай» следующее: «Киай может иметь огромное воздействие. Сосредоточьтесь и выкрикните «киай», мгновенно вызывая в себе прилив физической силы и храбрости и понижая силу и храбрость противника; в этом случае Вы сможете нокаутировать противника» [6, с. 40].

Таким образом, мы видим, что главным элементом традиционных японских боевых искусств является психологическая подготовка воина. Многогранность боевых искусств Востока позволила этим древним традициям сохраниться до наших дней в своем практическом значении и не исчезнуть как

многие воинские традиции Европы. Боевые искусства являются огромным пластом нематериального культурного наследия Японии. Сочинения японских мастеров боевых искусств до сих пор остаются малоизученными, хотя их содержание является поистине ценным источником сведений о психологии, стратегии и культуре японских воинов в целом.

Сегодня боевыми искусствами занимается огромное количество людей во всем мире, безусловно, уровень подготовки и боевой эффективности большинства занимающихся не позволяет их сравнивать с боевой подготовкой японских самураев, но для общества и гражданской жизни важны другие качества. Люди, занимающиеся боевыми искусствами показывают большую психологическую устойчивость к стрессовым ситуациям, быстрее реагируют на изменяющуюся обстановку и не выказывают признаков паники или депрессии. При этом, естественно, наличие польза от физической нагрузки. Для армии и специальных сил безопасности методы боевых искусств также способны сыграть огромную роль, как в физической, так и в психологической подготовке бойцов. При этом интенсивность занятий и жесткость должны значительно отличаться от гражданских секций. Российская армия и офицеры периодически сталкиваются с проблемой неподчинения и девиантного поведения солдат, призываемых из некоторых регионов страны. Специальная подготовка офицеров в области боевых искусств или наличие офицера-наставника, владеющего боевыми искусствами, могли бы помочь в исправлении подобной ситуации. Стоит отметить, что многие специальные подразделения МВД РФ и Вооруженных сил РФ включили в подготовку бойцов элементы восточных боевых искусств и успешно их применяют.

Литература

1. Альбедиль М.Ф. Зеркало традиций: Человек в духовных традициях Востока. СПб.: «Азбука-классика»; «Петербургское востоковедение», 2003. 288 с.
2. Бенедикт Р. Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб.: Наука, 2007. — 360 с.
3. Горбылев А.М. Синтоистская традиция воинских искусств // Синто — путь японских богов: в 2 т. Т. 1. Очерки по истории синто. СПб.: Гиперион, 2002. С. 601—624.
4. Кадзусигэ С. Фрейд, Лакан и Япония // Лакан в Японии. СПб.: Алетейя, 2012. С. 89—101.
5. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006. 369 с.
6. Киба К. Кукисин рю будзюцу со:сё. Харьков: «НТМТ», 2013. 180 с.
7. Кинг У.Л. Дзэн и путь меча. Опыт постижения психологии самурая. СПб.: Евразия, 2002. — 320 с.
8. Клири Т. Кодекс самурая: современный перевод «Бусидо Сёсинсю» Тайра Сигэсукэ. М.: АСТ: Астрель, 2007. 122 с.
9. Клири Т. Японское искусство войны. Постигание стратегии. СПб.: Евразия, 2012. 224 с.

10. Круглов С. Письмо министра внутренних дел СССР главе советского правительства о факте самоубийства военнопленного — бывшего командующего 4-й Квантунской армией // Японские военнопленные в СССР: 1945—1956: сб. документов / Сост. В.А. Гаврилов, Е.Л. Катасонова. М.: МФД, 2013. С. 70—71.
11. Мисима Ю. Хагакурэ Нюмон // Книга Самурая. М.; СПб.: Евразия; Книжный Клуб 36.6, 2008. С. 193—271.
12. Стивенс Д. Меч Без-Меча. Жизнь мастера боевых искусств Тэсю. СПб.: Евразия, 2012. 256 с.
13. Сыромятов О.Г. Медико-психологическое сопровождение специальных операций. К.: О.Т. Ростунов, 2013. 292 с.
14. Такуан С. Письма мастера дзэн мастеру фехтования // Книга Самурая. М-СПб.: Евразия; Книжный Клуб 36.6, 2008. С. 5—79.
15. Флоке А. Самозащита. Практическое руководство для самостоятельного изучения. М.: «ФАИР-ПРЕСС», 1998. 320 с.
16. Фромм Э. Дзэн-буддизм и психоанализ. М.: АСТ, 2011. 160 с.
17. Херригель Е. Дзэн и искусство стрельбы из лука. Путь дзэн. СПб.: Наука, 2005. 264 с.

18. Яю М. Хэйхо кадэн сё (Книга о семейной традиции искусства фехтования мечом) // Научно-методический сборник «Хидэн» (боевые искусства и рукопашный бой). Выпуск 5. М.: А.М. Горбылев, 2010. С. 4–174.
19. Ямамото Ц. Хагакурэ // Книга Самурая. М.; СПб.: Евразия; Книжный Клуб 36.6, 2008. С. 63–193.

20. Кодекс Бусидо Хагакурэ. Сокрытое в листе / Авт.-сост. Ц.Ямамото — М.: Эксмо, 2007. С. 19–267.
21. *Raevskiy A.E.* Psychological aspects of the Aum Shinrikyo affair // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. № 7(1). P. 34–39.

Psychological Aspects of Training in Japanese Warriors

A.Ye. Lestev*

Kazan State University of Culture and Arts, Center for International Relations, Kazan, Russia
antonraben@mail.ru

The paper focuses on psychological aspects in the training of Japanese warriors (bushi) at martial arts academies and in samurai families. To prevent and overcome the negative consequences of stressful situations, the martial arts academies developed special training methods that involved various psychophysical practices, ideological instruction, cultivation of specific attitudes to life and death, different individual psychopractices. Basing on the source analysis, the author attempts to highlight the main features and key principles of the psychological training of the warriors; reviews the influence of religions on such training and the evolution of its methods — from shamanic practices to practices of working with consciousness; and, finally, analyses the specifics of ideological propaganda, the meaning of psychological attitudes and the practical applications of the "Bushido code".

Keywords: psychology, warrior, samurai, martial arts, training, cultural, Zen, bushido, ecstatic state, emotional shock, fear.

References

1. Al'bedil' M. F. Zerkalo traditsii: Chelovek v dukhovnykh traditsiiakh Vostoka [Mirror of traditions: The man in the spiritual traditions of the East]. Saint-Petersburg: "Azбука-klassika"; "Peterburgskoe vostokovedenie", 2003. 288 p.
2. Benedikt R. Khrizantema i mech: modeli iaponskoi kul'tury [Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese culture]. Saint-Petersburg: Nauka, 2007. 360 p.
3. Gorbylev A.M. Sintoistskaia traditsiia voinskikh iskusstv [Shinto tradition of martial arts]. Sinto — put' iaponskikh bogov [Shinto — the way of Japanese gods]: v 2 t. T. 1. *Ocherki po istorii sinto* [Essays on the history of Shinto]. Saint-Petersburg: Giperion, 2002. pp. 601–624.
4. Kadzusage S. Freid, Lakan i Iaponiia [Freud, Lacan and Japan]. *Lakan v Iaponii* [Lacan in Japan]. Saint-Petersburg: Aleteiia, 2012. pp. 89–101 (In Russ.).
5. Karaiani A. G., Syromiatnikov I. V. Prikladnaia voennnaia psikhologiya [Applied military psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 369 p.
6. Kiba K. Kukisin riu budziitsu so:se. Kharkiv: "NTMT", 2013. 180 p.
7. King U. L. Dzen i put' mecha. Opyt postizheniia psikhologii samuraia [Zen and the way of the sword. Experience of comprehension psychology samurai]. Saint-Petersburg: Evraziya, 2002. 320 p.
8. Kliri T. Kodeks samuraia: sovremennyi perevod "Busido Sesinsiu" Taira Sigesuke [Code of samurai: a modern translation of "Bushido Sesinsyu" Tyra Sigesuke]. Moscow: AST: Astrel', 2007. 122 p.
9. Kliri T. Iaponskoe iskusstvo voiny. Postizhenie strategii [Japanese art of war. Learning strategy]. Saint-Petersburg: EVRAZIIA, 2012. 224 p.
10. Kruglov S. Pis'mo ministra vnutrennikh del SSSR glave sovetskogo pravitel'stva o fakte samoubiistva voennoplenного — byvshego komanduiushchego 4-i Kvantunskoi armiei [Letter from Minister of Internal Affairs of the USSR led the Soviet government of the fact prisoner suicide — the former commander of the 4th Kwantung Army]. In Gavrilov V.A., Katasonova E.L. (eds.) *Iaponskie voennoplennye v SSSR: 1945–1956. Sbornik dokumentov* [Japanese prisoners of war in the USSR: 1945–1956. Collection of documents]. Moscow: MFD, 2013. pp. 70–71.
11. Misima Iu. Khagakure Niumon [Hagakure Nyumon]. Kniga Samuraia [Book of the Samurai]. Moscow— Saint-Petersburg: Evraziia; Knizhnyi Klub 36.6, 2008. pp. 193–271.

For citation:

Lestev A.Ye. Psychological Aspects of Training in Japanese Warriors. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 107–113. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Lestev Anton Evgen'evich*, PhD seeking applicant (Kazan State University of Culture and Arts), head of the "Vostok" Research Department at the "Eurasia" Center for International Relations, Kazan, Russia, *antonraben@mail.ru*

12. Stivens D. Mech Bez-Mecha. Zhizn' мастера boevykh iskusstv Tessiu [No — Sword of Might. Life of martial master Tesshu]. Saint-Petersburg: EVRAZIJa, 2012. 256 p.

13. Syropiatov O.G. Mediko-psikhologicheskoe sopro-vozhdenie spetsial'nykh operatsii [Medical and psychological support of special operations]. Kiev: O.T. Rostunov, 2013. 292 p.

14. Takuan S. Pis'ma мастера dzen masteru fekhтования [Letters of Zen master for fencing master]. Kniga Samuraia [Book of the Samurai]. Moscow— Saint-Petersburg: Evraziia; Knizhnyi Klub 36.6, 2008. pp. 5—79.

15. Floke A. Samozashchita. Prakticheskoe rukovodstvo dlia samostoiatel'nogo izucheniia [Self-defense. A practical guide for self-study]. Moscow: "FAIR-PRESS", 1998. 320 p.

16. Fromm E. Dzen-buddizm i psikhoanaliz [Zen Buddhism and psychoanalysis]. Moscow: AST, 2011. 160 p.

17. Kherrigel' E. Dzen i iskusstvo strel'by iz luka. Put' dzen [Zen and the Art of Archery. The Way of Zen]. Saint-Petersburg: Nauka, 2005. 264 p.

18. Iagiu M. Kheikho kaden se (Kniga o semeinoi traditsii iskusstva fekhтования mechom [Heiho Kaden sho (A book about the family tradition of swordsmanship sword)]. *Nauchno-metodicheskii sbornik "Khiden"* (boevye iskusstva i rukopashnyi boi [Scientific and methodical collection "hiden" (martial arts and hand to hand combat)]. Issue no. 5. Moscow: A.M. Gorbylev, 2010. pp. 4—174.

19. Iamamoto Ts. Khagakure [Hagakure]. Kniga Samuraia [Book of the Samurai]. Moscow— Saint-Petersburg: Evraziia; Knizhnyi Klub 36.6, 2008. pp. 63—193.

20. Iamamoto Ts. Khagakure. Sokrytoe v listve [Hagakure. Hidden in the foliage]. *Khagakure — Kodeks Busido* [Hagakure — Code of Bushido]. Moscow: Eksmo, 2007, pp. 19—267.

21. Raevskiy A.E. Psychological aspects of the Aum Shinrikyo affair. Psychology in Russia: *State of the Art*, 2014, no. 7(1), pp. 34—39.

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ
PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOLOGICAL REMEDIATION

К проблеме психологического понимания и исследования символа в психотерапии

В.И. Цыбуля*

Центр экстренной психологической помощи МЧС России, Москва, Россия
cibulya@gmail.com

Существующие в психотерапии подходы к пониманию символа ограничены концептуальными рамками определенных школ и не позволяют обосновать его общепсихологическое значение в контексте целей и задач психотерапевтической практики. Предполагается, что культурно-историческая психология является продуктивным методологическим основанием для исследования символа в психотерапии, так как ее основные положения позволяют осмыслить механизм «работы» символа как психологического средства в системе отношений терапевта и клиента. Характеризуется подход к психологическому исследованию и пониманию символа, который включает соотносящиеся друг с другом общефилософский, психологический и психотехнический уровни. Этот подход позволяет рассматривать символ как средство смыслового преобразования сознания, а терапевтические техники применения символов — как способы фасилитации динамики смысловых процессов. В результате интериоризации способа действия с символом клиент формирует внутренние способы самостоятельного порождения смыслов, благодаря которым изменяется его отношение к проблемной ситуации и жизни в целом.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, психотерапия, символ, смысл, сознание.

Символ как феномен и психологическое средство прямо или косвенно представлен в практике почти всех основных направлений психотерапии [2; 4; 24; 28; 29; 30; 35; 37; 39; 40; 45]. Сложность заключается в том, что в разных школах существует множество несовпадающих друг с другом подходов к пониманию того, что такое «символ», поэтому психотерапевты, используя один и тот же термин, часто говорят о противоположных явлениях. К примеру, в ряде работ З. Фрейда символ рассматривается как универсальный образ сновидения, которому соответствует постоянное значение [39; 40]; Ф. Пёрлз, говоря о символах, подразумевал «метки для объектов и процессов», которые воспроизводят реальность в уменьшенном масштабе [30; с. 175]; по А. Минделлу, символом мо-

жет быть любое чувственно осязаемое явление, в котором творчески реализуется и раскрывается область глубинного, единого и невыразимого опыта, дающего начало любому дискретному опыту [28]. В первом случае представление о символе неразрывно связано с предположением скрытого бессознательного измерения психики, символ выражает *постоянное соотношение* между чувственно осязаемым явлением, которое представлено в сознании, и его бессознательным значением; во втором примере понимание специфики символа детерминировано представлением о способности психики к прямому отражению реальности, поэтому символ — это своего рода *уменьшенная копия* реальных объектов; в последнем примере определение символа также содержит имплицитное пред-

Для цитаты:

Цыбуля В.И. К проблеме психологического понимания и исследования символа в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 114–122.

* Цыбуля Вера Ивановна, психолог, Центр экстренной психологической помощи МЧС России, Москва, Россия, *cibulya@gmail.com*

положение об ином, скрытом измерении психики, однако соотношение между осознаваемым, чувственно осязаемым явлением и бессознательным смыслом постоянно преобразуется, форма символа, так же как и его смысл, способны трансформироваться и развиваться, как живое существо.

Существующие в психотерапии определения символов, а также приемы и методы работы с ними детерминированы теориями и концепциями школ, внутри которых они возникли. Однако, оставаясь только на уровне понимания сущности символа в той или иной школе, невозможно составить целостное психологическое представление о символе как явлении и средстве психотерапии. С нашей точки зрения, проблема психологического исследования символа в психотерапии может быть решена только с позиции исследователя, независимого от той или иной психотерапевтической школы, изучающего символические феномены и средства психотерапии сквозь призму определенного теоретико-методологического подхода, включающего соответствующие друг другу общефилософский, психологический и психотехнический уровни. В связи с этим возникают вопросы: во-первых, какой могла бы быть методологическая позиция по отношению к исследованию символа в психотерапии, во-вторых, какое представление о символе выбрать в качестве теоретического основания исследования (иными словами, на какое содержательное представление о символе опираться). Цель настоящей статьи — попытаться ответить на поставленные вопросы и охарактеризовать уровни возможного теоретико-методологического подхода к психологическому пониманию и исследованию символа в психотерапии. Важно подчеркнуть, что мы не предлагаем новый подход к пониманию и исследованию символа, новизна заключается в попытке охарактеризовать целостную теоретико-методологическую позицию по отношению к научному пониманию и исследованию символа как психологического средства в контексте целей и задач психотерапевтической практики. В этой статье представлена попытка синтезировать существующие подходы в философии и психологии для понимания сущности символа как средства психотерапии.

Описанные в самом начале статьи примеры психотерапевтических представлений о символе показывают, что, как правило, психотерапевты рассматривают символ как психическое явление или как продукт определенных психических процессов. Нам видится продуктивным исследование символа с точки зрения культурно-исторического подхода, представленного в работах Л.С. Выготского [18], поэтому мы рассматриваем символ, прежде всего, как *психологическое средство*, которое в контексте психотерапии используется для достижения определенных терапевтических целей. Необходимо подчеркнуть, что, опираясь на идеи и принципы культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, мы не отрицаем возможность и продуктивность иных, сформировавшихся внутри тех или иных школ психотерапии способов

понимания и обоснования символических средств. В контексте настоящего исследования выбор культурно-исторического подхода связан с предположением, что именно данный подход позволяет, во-первых, понять, почему и как происходят продуктивные психологические изменения в ходе терапевтического применения символов, во-вторых, осмыслить общепсихологическую роль символических средств, используемых в психотерапевтической практике.

Перспективы использования культурно-исторической теории Л.С. Выготского для осмысления и/или организации психотерапевтической практики обсуждались в публикациях А.Л. Венгера [13], Е.Е. Кравцовой [22], А.Б. Холмогоровой и В.К. Зарецкого [42], L. Holzman и F. Newman [47]; M. Quintino-Aires [48]. По мнению А.Л. Венгера, «...культурно-историческая психология, во-первых, *должна* давать обоснование психотерапевтическим методам, поскольку она с полным основанием претендует на статус общепсихологической концепции. Во-вторых, она вполне *может* справиться с этой задачей, так как располагает необходимым теоретическим инструментарием и исследовательскими методами» [12, с. 33]. Автор предполагает, что анализ психотерапевтических техник с позиции культурно-исторического подхода «должен отвечать на следующие вопросы:

- Каковы основные психологические средства, предлагаемые клиенту данной системой психотерапии, каковы формируемые у него способы использования этих средств?
- Как строится социальное отношение между клиентом и терапевтом, насколько эффективно достигается интериоризация средств, их «присвоение» клиентом?
- В какой мере обеспечивается произвольность и самостоятельность клиента в управлении своим психическим состоянием и своей деятельностью?» [12, с. 34].

Опираясь на культурно-исторический подход, мы считаем возможным рассматривать психотерапию под определенным углом зрения — как *совместную деятельность* терапевта и клиента, направленную на оказание психологической помощи, в ходе которой с использованием определенных методов и средств актуализируются продуктивные психические процессы, приводящие к качественному, содержательному изменению сознания клиента. В ходе особым образом организованного *взаимодействия* с терапевтом клиент овладевает *способами действия* с предлагаемыми психологическими средствами. В результате *интериоризации терапевтических отношений и способа действия со средством* формируется внутреннее средство или психическое новообразование (новые функциональные органы), которые реорганизуют весь психологический мир клиента.

Культурно-исторический подход задает определенные требования к психологическому исследованию специфики применения символа в той или иной школе психотерапии, в соответствии с которыми роль символа как психологического средства необходимо изучать: 1) внутри особой системы отноше-

ний терапевта и клиента; 2) учитывая способ овладения средством (технику); 3) анализируя динамику проблемы, с которой обратился клиент за психологической помощью (Как преобразуется проблема в ходе терапевтического применения символа? Как организуется ее «видение», осмысление? Как символизируется проблема?); 4) характеризуя внутренние средства и психические новообразования, которые формируются в ходе терапевтического использования символа в той или иной школе психотерапии.

Несмотря на то, что Л.С. Выготский часто использовал в своих публикациях термины «символ» и «символическая деятельность», в его работах не было сформулировано содержательное теоретическое представление о символе как особом психологическом средстве. Долгое время проблема различий между символом и знаком в отечественной психологии оставалась вне исследовательского интереса. С 90-х гг. XX в. стали появляться психологические исследования, в которых обосновывается специфика символа [6; 7; 15; 20], изучается роль символического опосредствования в развитии психических функций и личностном развитии в целом [9; 14; 15; 31; 34; 43; 46]. Вместе с тем значение символических средств в психотерапевтической практике все еще является недостаточно осмысленным с научно-психологической точки зрения [16; 44]. В этой статье мы хотели бы провести анализ того, как существующие в современной психологии представления о символе могут преломляться на *психотехническом* уровне — в контексте целей и задач психотерапии. Ниже представлена попытка охарактеризовать возможную теоретико-методологическую позицию по отношению к символу в психотерапии, синтезирующую философский, психологический и психотехнический уровни понимания символа.

В основе **философского уровня** рассматриваемого теоретико-методологического подхода лежат представления П.А. Флоренского [38], А.Ф. Лосева [26], М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского [27]. С нашей точки зрения, именно эти авторы наиболее глубоко раскрывают сущность *символа как культурного средства*. Несмотря на разность представлений, они пытались понять сущность символа в его неразрывной связи с сознанием. В широком смысле, символы рассматриваются этими философами как своего рода «ориентиры» сознания или средства «настройки» сознания на «видение», переживание и понимание смыслового измерения бытия. Опираясь на указанные подходы, философскую сущность символа как особого культурного средства можно охарактеризовать с помощью следующих положений.

¹ Слово «вещь» применительно к определению и характеристике символа мы используем вслед за М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорским, которые определяли символ как «такую странную Вещь, которая одним своим концом «выступает» в мире вещей, а другим — «утопает» в действительности сознания» [27, с. 20]. Слово «вещь» мы используем в широком смысле, подразумевая все, что имеет чувственно воспринимаемую или мысленно представляемую форму, иными словами, все, что можно чувственно осязать или мысленно представлять в форме образов. Поэтому «вещь» здесь выполняет функцию переменной, которая может принимать разные формы (слово, предмет, человек, образ, действие, событие и т.д.).

² В данной работе мы рассматриваем только те психологические исследования, которые, с нашей точки зрения, в большей мере позволяют раскрыть роль символа как психологического средства в психотерапии.

1. Символ — это чувственно осязаемая «вещь»¹, которая раскрывает в сознании объективную смысловую сущность определенных явлений или экзистенциальных ситуаций и порождает «духовное видение», благодаря которому духовная реальность становится доступной чувственному опыту [38].

2. Символом могут быть как культурные средства (произведения искусства, слово, ритуалы и др.), так и некоторые жизненные события или чувственно осязаемые феномены, которые «настраивают» сознание на «видение» или переживание объективного смыслового измерения действительности [38]. Важно отметить, что символом могут быть только те явления или жизненные события, которые вызывают сильные переживания, индуцируя такие состояния сознания, в которых открывается или порождается переживание «иного» — смыслового уровня бытия.

3. Символ порождает в сознании и мышлении не данную прямо и непосредственно, но *предполагаемую* идеальную действительность, задающую смысловую модель, конструктивный принцип, упорядочивающий и вносящий смысловую закономерность во все частные проявления эмпирической действительности [26].

4. Символ обеспечивает возможность нового сознательного опыта, т.е. порождения такого состояния сознания, в котором становится возможным опыт понимания смысла определенного ритуала, явления или события. Этот процесс М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский называли «вхождением» в структурные содержательности сознания [27, с. 158], которое на психологическом уровне осуществляется как работа переживания, качественно меняющая протекание психических процессов и в целом реорганизуемая психологический мир человека.

Идеи П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского позволяют рассматривать символ как культурное средство, благодаря которому объективные духовные смыслы через переживание становятся опытом индивидуального бытия личности (смыслами для меня), превращаются в смысловые структуры сознания отдельного индивида.

Психологический уровень анализируемого теоретико-методологического подхода составляют представления о символе, развиваемые в отечественной психологии² [9; 13; 14; 15; 32; 34; 46], так как понимание символа в западной психологии (Р. Арнхейм, Р. Блумер, Дж. Мид, Ж. Пиаже, М.Н. Bornstein, Т.С. Callaghan, J.S. DeLoache, V. Lowerfeld и др.) противоречат рассмотренным выше философским основаниям.

В российской психологии до 90-х гг. XX в. проблема символа как особого культурного средства не исследу-

довалась в полной мере. Определенные аспекты символа и символизации так или иначе затрагивались в контексте исследования игровой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), а также в контексте развития познавательных способностей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко), однако в этот период развития российской психологии (до 90-х гг. XX в.) последовательное теоретическое обоснование существенных различий между символическими и знаковыми средствами не было проведено. В философских работах того времени последовательно проводилось различие между символом и знаком [26; 27], но в российской психологии, как правило, данные понятия использовались как синонимичные и взаимозаменяемые³, либо различия между ними не признавались существенными. Например, Н.Г. Салмина отмечает различие между символом и знаком, однако в контексте целей и задач своих исследований не считает эти различия значимыми [36].

В современных российских психологических исследованиях можно выделить два подхода к пониманию символа. Для первого подхода наиболее характерно рассмотрение символа как образа, который выражает личностный смысл и субъективное, пристрастное отношение к действительности. К этой группе можно отнести исследования О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксы [15], А.П. Афанасьевой [3], А.В. Цветкова [42], А.Н. Вераксы [13; 14; 46], Е.В. Воробьевой [17], Е.Л. Подзоровой [31], отчасти исследование средств опосредования переживаний, проведенное О.Г. Шалиной [44]. Эта традиция понимания символа складывалась под влиянием идей Л.С. Выготского, выраженных преимущественно в работах, посвященных анализу развития воображения и игровой деятельности [18], А.Н. Леонтьева — его деятельностной концепции строения сознания и строения знака как психологического орудия.

Второй подход характеризуется рассмотрением символа как образа или предмета, который обладает объективным духовным смыслом, независимым от актуальных личных предпочтений или отношений. К этой группе мы относим исследования Т.М. Буякас и О.Г. Зевинной [6; 7; 8; 9], А.М. Полякова [32; 33; 34]. Можно сказать, что символ представляет собой «Другого», транслирующего иные смысловые позиции, иные видения и понимания. В данном контексте определение «иные» характеризует противопоставление актуальному, наличному уровню психического развития, подразумевает смыслы, альтернативные наличным, ранее сформировавшимся личностным смыслам. На формирование представления о символических средствах в этой группе большое влияние оказали философские концепции символа П.А. Флоренского, М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского.

С точки зрения первого подхода, символическое опосредование позволяет ориентироваться в ситу-

ации неопределенности, которая характеризуется отсутствием известных значений, необходимых для успешного действия. Ситуация неопределенности преодолевается посредством построения символа, выражающего личностный смысл и эмоциональное отношение к ней [см. исследования А.Н. Вераксы: 13; 14; 46]. В широком понимании здесь мы имеем дело с субъектным «освоением» действительности, преодолением неизвестного и неопределенного за счет надления индивидуальными значениями (эмоциональными, фантазийными, вымышленными). Человек строит воплощающий личностные смыслы символ, позволяющий ему ориентироваться в неопределенной ситуации. Ориентация в пределах эмоционально насыщенной образной формы символа позволяет интерпретировать значение объективной ситуации [14]. Во втором подходе смысловое содержание символа само по себе представляет потенциальную неопределенность. Транслируемое символом «иное смысловое измерение» является своего рода вызовом для преодоления «себя», преодоления наличных способов «видения» и понимания, условием выхода в пространство диалога смысловых позиций (актуального личностного смысла и смыслов, потенциально задаваемых символом). Ситуация неопределенности (или неопределенности смыслового содержания символа) также вызывает субъектную активность, которая выражается не в том, чтобы преодолеть, «ассимилировать» неопределенность фантазийными предположениями и личностными смыслами, а в том, чтобы взаимодействовать с ней, «прислушаться» к этой неопределенности. Символ в этом случае также выполняет функцию ориентации в ситуации неопределенности, но иным образом: человек пытается «услышать», «открыть», почувствовать объективный смысл ситуации, воплощаемый символом.

Выделенные нами подходы к пониманию символа в современных отечественных психологических исследованиях также отличаются друг от друга по способам обоснования специфики символа как психологического средства и его отличий от знака. С точки зрения первого подхода, специфика символа заключается в том, что в структуре символа преобладает образная форма и личностный смысл, которые выходят на первый план. В то время как в знаке на первый план выходит общепринятое, конвенциональное значение. Символ, в отличие от знака, задает пространство смыслов и предназначен для решения задач «на смысл», т.е. выражение и выстраивание собственного отношения и личностной позиции. Знак же указывает на значения, нормы, правила и предназначен для решения задач на «значение», т.е. на выявление свойств реальности. С позиции второго подхода, отличие символа от знака заключается в том, что он не указывает на свойства действительности или на другие предметы, а является условием обнаружения и воплощения в личном бытии объективных, общечеловеческих смыс-

³ Например, эта тенденция прослеживается в работе Л.С. Выготского «Орудие и знак в развитии ребенка» [18, с. 828–892], в которой понятия знак и символ используются как синонимичные.

лов, поэтому символ в отличие от знака «беспредметен», так как указывает на смысловые структуры сознания. Важно уточнить, что символ не просто указывает на смысл, а является *условием* для порождения смысловых структур в индивидуальном сознании. Для этого недостаточно одного лишь указания на связь между чувственной формой символа и определенным смыслом, необходимо субъективное переживание, возникающее в ходе психотехнической работы с символом, в результате которого порождаются новые смысловые структуры, реорганизующие сознание и психологический мир человека.

Мы предполагаем, что оба психологических подхода к пониманию символа позволяют целостно понять сущность символа как психологического средства в психотерапии, которое можно рассматривать одновременно и как средство экспликации, чувственного воплощения личностных смыслов (первая традиция), и как средство порождения новых личностных смыслов (вторая традиция), новых смысловых структур сознания и самосознания.

Итак, *символ как психологическое средство является чувственно осязаемой «вещью», которая эксплицирует личностные смыслы и/или порождает новые личностные смыслы.* В этом определении важно акцентирование двух психологических функций символа: 1) экспликация и чувственное воплощение личностных смыслов; 2) порождение качественно новых личностных смыслов, новых смысловых структур сознания и самосознания.

Отметим наиболее существенные свойства символа, которые позволяют рассматривать его как специфическое психологическое средство.

1. Чувственная форма символа является «проводником» к потенциально заданному смысловому содержанию. Благодаря чувственной форме смысловое содержание символа потенциально доступно для «психической проработки» и для порождения нового сознательного опыта. «Психическая проработка» смыслового содержания символа осуществляется как работа переживания (деятельность смыслопорождения [10]), инициируемая психотехнической работой с символом.

2. Смысловое содержание символа многоаспектно, бесконечно и представляет собой пространство иных смысловых позиций или «голосов». Это является условием становления диалогического сознания.

3. Символическая форма всегда указывает на «иное», таинственное, скрытое, что позволяет осуществить переход от эмпирически данного, известного, внешнего, очевидного содержания к внутреннему, потенциальному, тому, что представляет «тайну» психической жизни.

Психотехнический уровень характеризуемого теоретико-методологического подхода тесно связан с рассмотренными выше уровнями. На этом уровне философские и психологические представления о символе преломляются в контексте психологической практики, в частности, в контексте методов и техник психотерапии. По мнению Н.Е. Вераксы и

О.М. Дьяченко, одно из функциональных различий между знаком и символом заключается в том, что знаки направлены на решение *задач на значение, в то время как символы являются средством решения задач на смысл* [15]. Мы разделяем такое понимание функциональной специфики символа и считаем обоснованным рассматривать символы в психотерапевтическом процессе как *средства решения терапевтических «задач на смысл»*. Предметом осмысления в терапевтическом процессе является психологическая проблема клиента, поэтому одна из самых важных «задач на смысл» в психотерапевтической практике — это задача на порождение, изменение, осознание смысла проблемы. Опираясь на сформулированные выше свойства символа как психологического средства, мы предполагаем, что терапевтическое применение символов актуализирует динамику смысловых процессов, приводящих к формированию новых смысловых связей и структур сознания, позволяющих решить или преодолеть проблему клиента. Продуктивность смысловых процессов, актуализированных терапевтическим применением символов, определяется тем, в какой мере обеспечивается возможность преодолеть или разрешить проблему, являющуюся предметом взаимодействия терапевта и клиента. Мы предполагаем, что сформировавшиеся в истории психотерапии способы терапевтического применения символов представляют собой различные стратегии осознания или порождения смыслов, позволяющих преодолеть уровень актуальных смыслов и значений, с помощью которых клиент пытался осмыслить и решить испытываемую проблему до обращения к психотерапевту, и выйти в задаваемое символом пространство альтернативных смыслов, расширяющих или преобразующих понимание и видение проблемы клиента и его психологического мира в целом. Таким образом, техники терапевтического применения символов можно рассматривать как *психотехнические способы фасилитации процессов смысловой динамики или способы направленного воздействия на них (в случае директивных школ психотерапии)* [25].

Заключение

В этой статье мы хотели предложить свой ответ на вопрос о том, как понимать и исследовать символ в психотерапии.

Мы предполагаем, что культурно-исторический подход является продуктивным методологическим основанием для исследования символа в психотерапии, так как, во-первых, с его позиции возможно рассматривать символ как психологическое средство, во-вторых, основные положения культурно-исторического подхода позволяют осмыслить механизм «работы» символа как психологического средства в системе отношений терапевта и клиента.

Однако использование культурно-исторического подхода без дальнейшей содержательной разработки

особенностей и свойств символа недостаточно, так как долгое время в этом подходе символ не рассматривался как особое психологическое средство. Исследования, в которых символ анализируется как самостоятельное психологическое средство, отличное от знака, стали проводиться только в 90-е гг. XX в. Почти во всех этих исследованиях символ изучается преимущественно в контексте проблем развития познавательных функций и ценностно-смысловой сферы личности. На сегодняшний день значение символа в психотерапевтической практике остается недостаточно осмысленным с позиции научной психологии. В нашей статье мы попытались представить возмож-

ный теоретико-методологический подход к пониманию символа в психотерапии, синтезирующий философские и психологические концепции. Опираясь на выбранные теоретико-методологические основания, мы рассматриваем символ как средство смыслового преобразования сознания. Мы предполагаем, что в контексте психотерапии применение символов выступает способом фасилитации динамики смысловых процессов. В результате интериоризации, «присваивания» способа действия с символом клиент формирует внутренние способы самостоятельного порождения смыслов, благодаря которым изменяется его отношение к проблемной ситуации и жизни в целом.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер. с англ. М.: Академический Проект, 2007. 240 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники: пер. с англ. М.: Психотерапия, 2008. 384 с.
3. Афанасьева А.П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 149 с.
4. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: пер. с нем. М.: «КСП+»; СПб.: «Ювента», 1999. 300 с.
5. Бочавер А.А. Метафора как способ внутренней репрезентации жизненного пути личности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 220 с.
6. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии. 1999. №5. С. 50–61.
7. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей — культурных символов — в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. 1997. №5. С. 44–56.
8. Буякас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы // Вопросы психологии. 2003. №5. С. 68–79.
9. Буякас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами // Вопросы психологии. 2000. №1. С. 96–108.
10. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 330 с.
11. Василюк Ф.Е. Модель хронотопа психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №4. С. 26–50.
12. Венгер А.Л. Культуральный подход в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2006. №1. С. 32–39.
13. Веракса А.Н., Горовая А.Е., Кисель А.В. Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. №2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n2/69248.shtml (дата обращения: 24.08.2014).
14. Веракса А.Н. Особенности символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 164 с.
15. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. №3. С. 14–26.
16. Волкова Д.Э., Орлов А.Б., Орлова Н.А. Знак, метафора, символ — методология субъектности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. №3. С. 89–119.
17. Воробьева Е.В. Особенности символических представлений младших школьников об одноклассниках. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.
18. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
19. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 2010. 352 с.
20. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
21. Копьев А.Ф. О прототипах психотерапевтического опыта // Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 146–156.
22. Крайцова Е.Е. Психотерапия с позиций культурно-исторического подхода // Вестник РГГУ. 2008. №3. Серия «Психология». С. 15–32.
23. Кулагина Н.В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. №1. С. 3–10.
24. Лейнер Х. Кататимное переживание образов: пер. с нем. М.: Эйдос, 1996. 253 с.
25. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
26. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. 376 с.
27. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. М.: Прогресс-Традиция, Фонд Мераба Мамардашвили, 2009. 599 с.
28. Минделл А. Ученик создателя сновидений: пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 204 с.
29. Мэй Р. Мужество творить: пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 160 с.
30. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии: пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005. 408 с.
31. Подзорова Е.Л. Эмоциональное предвосхищение результатов решения познавательных задач в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 193 с.
32. Поляков А.М. Символ как условие продуктивного действия // Вопросы психологии. 2006. №1. С. 63–72.
33. Поляков А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности (Начало) // Философия и социальные науки. 2007. № 4. С. 61–69.
34. Поляков А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности (Продолжение) // Философия и социальные науки. 2008. №1. С. 76–80.

35. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы: пер. с англ. М.: Психотерапия, 2008. 512 с.
36. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Издательство МГУ, 1988. 288 с.
37. Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании: пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2005. 384 с.
38. Флоренский П. Имена: Сочинения. М.: Эксмо, 2006. 896 с.
39. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ: пер. с нем. М.: ООО «Фирма СТД», 2006. 608 с.
40. Фрейд З. Толкование сновидений: пер. с нем. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. 480 с.
41. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика, 2011. 480 с.
42. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли быть полезна российская психология в решении актуальных проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса интернациональной федерации психотерапии (IFP) [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2010. №4(5). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_4_5/nomer/nomer09.php (дата обращения: 20.08.2014)
43. Цветков А.В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 157 с.
44. Шалина О.С. Символическое опосредствование психических процессов в критических ситуациях. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 27 с.
45. Юнг К. Символическая жизнь: пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 2003. 326 с.
46. Veraksa A.N. Symbol as cognitive tool of mental activity // Psychology in Russia: State of Art. 2013. №6. P.57–65.
47. Holzman L., Newman F. Activity and Performance (and their discourses) in social therapeutic methods [Электронный ресурс] // Discursive perspective in therapeutic practice. Oxford University Press, 2012. URL: <http://loisholzman.org/wp-content/uploads/2010/10/Activity-and-Performance.pdf> (дата обращения: 20.08.2014).
48. Quintino-Aires J. The way to inner freedom: sign as a psychological tool in psychotherapy // Знак как психологическое средство: субъективная реальность культуры: Материалы XII Международных чтений памяти Л.С. Выготского (Москва, 14–17 ноября 2011 г.). М.: Издательский центр РГГУ, 2011. С. 65–66.

On the Problem of Psychological Interpretation and Exploration of Symbol in Psychotherapy

V.I. Tsybulya*

Center for Emergency Psychological Aid at the Ministry of Emergency Situations, Moscow, Russia
cibulya@gmail.com

All existing psychotherapeutical approaches to the understanding of symbol are limited by the conceptual frames of particular schools of thought and thus cannot provide the grounds for a universal psychological interpretation of symbol in the context of aims and tasks of the psychotherapeutic practice. The article suggests that cultural-historical psychology may act as a promising methodological foundation for the exploration of symbol in psychotherapy since it provides the opportunity to understand the 'work' of symbol as a psychological means in the client/therapist relationship. The paper describes an approach to the scientific psychological investigation and understanding of symbol that interlocks the general philosophical, psychological and psychotechnical levels. This approach enables one to consider symbol as a means of meaning-related transformation of consciousness and to regard therapeutical techniques that employ symbols as means of facilitating the dynamics of meaning processes. Through interiorization of the means of using a symbol the client creates his/her own inner methods of generating meanings that help change his/her attitude to a difficult situation or life on the whole.

Keywords: cultural-historical approach, psychotherapy, symbol, meaning, consciousness.

References

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noi psikhologii [Practice and theory of individual psychology]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2007. 240 p.

2. Assadzhioli R. Psikhosintez. Printsipy i tekhniki [Psychosynthesis. Principals and techniques]. Moscow: Psikhoterapiya, 2008. 384 p.

3. Afanas'eva A.P. Simvol kak sredstvo diagnostiki tsenostno-smyslovoi sfery lichnosti. Diss. kand. psikhol. nauk.

For citation:

Tsybulya V.I. On the Problem of Psychological Interpretation and Exploration of Symbol in Psychotherapy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 114–122. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Tsybulya Vera Ivanovna, Psychologist, Center for Emergency Psychological Aid at the Ministry of Emergency Situations, Moscow, Russia, cibulya@gmail.com

[Symbol as means of diagnostic of personal sphere of values and senses. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 149 p.

4. Binsvanger L. Bytie-v-mire [Being in the world]. Moscow: "KSP+", St-Petersburg: "Yuventa", 1999. 300 p.

5. Bochaver A.A. Metafora kak sposob vnutrennei reprezentatsii zhiznennogo puti lichnosti. Diss. kand. psikholog. nauk. [Metaphor as a way of internal representation of the individual life path. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 220 p.

6. Buyakas T.M., Zevina O.G. Vnutrennyaya aktivnost' sub"ekta v protsesse amplifikatsii individual'nogo soznaniya [Internal activity of subject in the process of amplification of individual consciousness]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1999, no. 5, pp. 50–61.

7. Buyakas T.M., Zevina O.G. Opyt utverzhdeniya obshchechelovecheskikh tsennostei – kul'turnykh simvolov – v individual'nom soznanii [Experience of affirmation of universal human values – cultural symbols – in individual consciousness]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1997, no. 5, pp. 44–56.

8. Buyakas T.M. Initsial'nyi put' razvitiya lichnosti: vozmozhnosti psikhologicheskoi raboty [Initial way of personal development: opportunities of psychological work]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2003, no. 5, pp. 68–79.

9. Buyakas T.M. Lichnostnoe razvitie v usloviyakh raboty samoponimaniya, oposredovannoi simvolami [Personal development in the process of self-understanding activity mediated by symbols]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2000, no. 1, pp. 96–108.

10. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya: Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of intensive experience: Analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1984. 330 p.

11. Vasilyuk F.E. Model' khronotopa psikhoterapii [Chronotope model of psychotherapy]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2009, no. 4, pp. 26–50.

12. Venger A.L. Kul'tural'nyi podkhod v psikhoterapii [Cultural approach to psychotherapy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 32–39 (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Veraksa A.N., Gorovaya A.E., Kisel' A.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya znakovykh i simvolicheskikh sredstv v obuchenii doshkol'nikov (na primere osvoeniya fenomena radugi) [Elektronnyi resurs] [Opportunities of using signs and symbols in preschool education (by the example of learning the phenomenon of rainbow)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n2/69248.shtml (Accessed 24.08.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Veraksa A.N. Osobennosti simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov. Diss. kand. psikholog. nauk [Peculiarities of symbolic mediation in learning activity of junior school students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 164 p.

15. Veraksa N.E., D'yachenko O.M. Sposoby regulyatsii povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta [Ways of regulation of behavior and preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 3, pp. 14–26.

16. Volkova D.E., Orlov A.B., Orlova N.A. Znak, metafora, simvol – metodologiya sub"ektnosti [Sign, metaphor, symbol – methodology of subjectivity]. *Zhurn. "Psikhologiya" Vysshei Shkoly Ekonomik* [Journal "Psychology", by Higher School of Economics], 2010, no. 3, pp. 89–119.

17. Vorob'eva E.V. Osobennosti simvolicheskikh predstavlenii mladshikh shkol'nikov ob odnoklassnikakh. Avtoref.

diss. kand. psikholog. nauk [Peculiarities of junior school students' symbolic representation of classmates. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 24 p.

18. Vygotskii L.S. Psikhologiya [Psychology]. Moscow: Publ. EKSMO-Press, 2000. 1008 p.

19. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Labirint, 2010. 352 p.

20. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchisya. Ocherki rossiiskoi psikhologii [Developing People. Essay on Russian Psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 304 p.

21. Kop'ev A.F. O prototipakh psikhoterapevticheskogo opyta [About prototypes of psychotherapeutic experience]. *Gumanitarnye issledovaniya v psikhoterapii* [Humanitarian Research in Psychotherapy]. Moscow: MGPPU, PI RAO, 2007. pp. 146–156.

22. Kravtsova E.E. Psikhoterapiya s pozitsii kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Psychotherapy from the point of cultural-historical approach]. *Vestnik RGGU* [Bulletin of the RSUH], 2008. Vol. Psikhologiya, no. 3, pp. 15–32.

23. Kulagina N.V. Simvol i simvolicheskoe soznanie [Symbol and symbolic consciousness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 3–10 (In Russ., abstr. in Engl.).

24. Leiner Kh. Katatimnoe perezhivanie obrazov [Katathymic Affective Experience of Imagery]. Moscow: Eidos, 1996. 253 p.

25. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of Sense: Nature, Structure and Dynamic of the Semantic Reality]. Moscow: Smysl, 2003. 487 p.

26. Losev A.F. Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo [The Problem of Symbol and Realistic Art]. Moscow: Iskusstvo, 1976. 376 p.

27. Mamardashvili M.K., Pyatigorskii A.M. Simvol i soznanie [Symbol and Mind]. Moscow: Progress-Traditsiya, Fond Meraba Mamardashvili, 2009. 599 p.

28. Mindell A. Uchenik sozdatel'no snovidenii [Dreammaker's Apprentice]. Moscow: OOO "Publ. AST", 2003. 204 p.

29. Mei R. Muzhestvo tvorit' [The Courage to Create]. Moscow: Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy, 2008. 160 p.

30. Perlz F. Praktika geshtal't-terapii [Practice of Gestalt Therapy]. Moscow: Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy, 2005. 408 p.

31. Podzorova E.L. Emotsional'noe predvoskhishchenie rezul'tatov resheniya poznavatel'nykh zadach v doshkol'nom vozraste. Avtoref. dis. kand. psikholog. nauk [Emotional anticipating the results of solving learning tasks in preschool age. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 25 p.

32. Polyakov A.M. Simvol kak uslovie produktivnogo deistviya [Symbol as a condition of creative act]. *Voprosy psikhologii* [Question of Psychology], 2006, no. 1, pp. 63–72.

33. Polyakov A.M. Simvolicheskaya funktsiya soznaniya kak osnova razvitiya sub"ektnosti (Nachalo) [Symbolic function of consciousness as base for development of subjectivity]. *Filosofiya i sotsial'nye nauki* [Philosophy and social sciences], 2007, no. 4, pp. 61–69.

34. Polyakov A.M. Simvolicheskaya funktsiya soznaniya kak osnova razvitiya sub"ektnosti (Prodolzhenie) [Symbolic function of consciousness as base for development of subjectivity]. *Filosofiya i sotsial'nye nauki* [Philosophy and social sciences], 2008, no.1, pp. 76–80.

35. Rodzhers K. Konsul'tirovanie i psikhoterapiya: Noveishie podkhody v oblasti prakticheskoi raboty [Counselling and Psychotherapy: New Approach in the Field of Practical Work]. Moscow: Psikhoterapiya, 2008. 512 p.

36. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii [Sign and Symbol in Learning]. Moscow: Publ.MGU, 1988. 288 p.

37. Styuart V. Rabota s obrazami i simbolami v psikhologicheskom konsul'tirovanii [Using imagery and symbolism in psychological counselling]. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass", 2005. 384 p.
38. Florenskii P. Imena: Sochineniya [Names: Collected Works]. Moscow: Eksmo, 2006. 896 p.
39. Freid Z. Lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz [Introductory Lectures on Psychoanalysis]. Moscow: OOO "Firma STD", 2006. 608 p.
40. Freid Z. Tolkovanie snovidenii [The Interpretation of Dreams]. Moscow: AST; Minsk: Kharvest, 2005. 480 p.
41. Kholmogorova A.B. Integrativnaya psikhoterapiya rasstroistv affektivnogo spectra [Integrative psychotherapy of mood disorders]. Moscow: Medpraktika, 2011. 480 p.
42. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li byt' polezna rossiiskaya psikhologiya v reshenii aktual'nykh problem sovremennoi psikhoterapii: razmyshleniya posle Dvadtzhatogo kongressa internatsional'noi federatsii psikhoterapii (IFP) [Elektronnyi resurs] [Can Russian psychology be helpful in solving actual problems of modern psychotherapy: reflection after the Twentieth Congress of International Federation of Psychotherapy]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2010. Vol. 4, no. 5. Available at: http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2010_4_5/nomer/nomer09.php (Accessed 20.08.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
43. Tsvetkov A.V. Rol' simvola v razvitii proizvol'noi regulyatsii povedeniya lichnosti v shkol'nom vozraste. Diss. kand. psikhol. nauk [The role of symbol in development of voluntary regulation of individual behavior at school age. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 157 p.
44. Shalina O.S. Simvolicheskoe oposredstvovanie perezhivaniy lichnosti v kriticheskikh situatsiyakh. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Symbolic mediation of individual affective experience in critical situations. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2010. 27 p.
45. Yung K. Simvolicheskaya zhizn' [The Symbolic life]. Moscow: "Kogito-Tsentr", 2003. 326 p.
46. Veraksa A.N. Symbol as cognitive tool of mental activity. *Psychology in Russia: State of Art*, 2013. no.6, pp.57–65.
47. Holzman L., Newman F. Activity and Performance (and their discourses) in social therapeutic methods [Elektronnyi resurs]. In *Discursive perspective in therapeutic practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012. Available at: <http://loisholzman.org/wp-content/uploads/2010/10/Activity-and-Performance.pdf> (Accessed: 20.08.2014).
48. Quintino-Aires J. The way to inner freedom: sign as a psychological tool in psychotherapy. Materialy Dvenadtsatogo Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo "Znak kak psikhologicheskoe sredstvo: sub"ektivnaya real'nost' kul'tury". (g. Moscow, 14–17 noyabrya 2011 g.) [Proceedings of the Twelfth International Readings, dedicated to the memory of L.S. Vygotsky "Sign as psychological means: subjective reality of culture"]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr RGGU, 2011. pp. 65–66.

НАШИ АВТОРЫ

Ахметова Ольга Александровна

- научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия
o.akhmetova@physiol.ru

Белик Андрей Александрович

- доктор исторических наук, профессор, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, факультет социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Дэниелс Гэрри

- Ph.D, профессор, факультет образования, Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания
harry.daniels@education.ox.ac.uk

Козлова Елена Александровна

- младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия
logoreya@physiol.ru

Коул Майкл

- Ph.D, иностранный член Российской академии образования и член Академии образования США, профессор психологии, коммуникации и развития, основатель лаборатории сравнительных исследований человеческого познания, Калифорнийский университет Сан-Диего, Лахойя, США
lchcmike@gmail.com

Крушельницкая Ольга Борисовна

- кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
social2003@mail.ru

Леонтьев Дмитрий Алексеевич

- доктор психологических наук, руководитель международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
dleon@mail.ru

Лестев Антон Евгеньевич

- соискатель ученой степени кандидата наук, Казанский государственный университет культуры и искусств, руководитель исследовательского отдела «Восток», МОО «Центр международных отношений «Евразия», Казань, Россия
antonraben@mail.ru

Мазанова Валерия Сергеевна

- аспирант, Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия
valery.mazanova@gmail.com

Слободская Елена Романовна

- доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учрежде-

-
- ние «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, Новосибирск, Россия
hslob@physiol.ru
- Собкин Владимир Самуилович** — заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор, Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия
sobkin@mail.ru
- Сулимина Оксана Владимировна** — преподаватель кафедры психологии факультета психологии, Тверской филиал Московского гуманитарно-экономического института, Тверь, Россия
sulimina_oxana@mail.ru
- Фаликман Мария Вячеславовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; старший научный сотрудник, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия
maria.falikman@gmail.com
- Цыбуля Вера Ивановна** — психолог, Центр экстренной психологической помощи МЧС России, Москва, Россия
cibulya@gmail.com
- Чернокова Татьяна Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт, Северодвинск, Россия
tattyana-chernokova@yandex.ru
- Эргашев Пулат Собирович** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, соискатель кафедры «Общая психология», Ташкентский государственный педагогический университет, Ташкент, Узбекистан
pulat-ergashev@rambler.ru

OUR AUTHORS

- Akhmetova Ol'ga Aleksandrovna** – Research fellow, Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia
o.akhmetova@physiol.ru
- Belik Andrei Aleksandrovich** – PhD in History, professor, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
- Daniels Harry** – Professor of Education, University of Oxford, Department of Education, Oxford, United Kingdom
harry.daniels@education.ox.ac.uk
- Kozlova Elena Aleksandrovna** – Junior research fellow, Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia
logoreya@physiol.ru
- Cole Michael** – PhD, foreign member of the Russian Academy of Education; member of the Academy of Education of the United States; Professor of Communication and Psychology at University of California San Diego; founder of the Laboratory of Comparative Human Cognition(LCHC), University of California San Diego, La Jolla, USA
lchcmike@gmail.com
- Krushel'nitskaya Ol'ga Borisovna** – PhD in Psychology, associate professor, head of the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
social2003@mail.ru
- Leont'ev Dmitrii Alekseevich** – PhD in Psychology, head of the International Laboratory of Positive Psychology of Motivation and Personality, National Research University Higher School of Economics; professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
dleon@mail.ru
- Lestev Anton Evgen'evich** – PhD seeking applicant (Kazan State University of Culture and Arts), head of the "Vostok" Research Department at the "Eurasia" Center for International Relations, Kazan, Russia
antonraben@mail.ru
- Mazanova Valeriya Sergeevna** – PhD student at the Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, Russia
valery.mazanova@gmail.com
- Slobodskaya Elena Romanovna** – PhD in Psychology, chief researcher, Research Institute of Physiology and Fundamental Medicine, Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences, Novosibirsk, Russia
hslob@physiol.ru

-
- Sobkin Vladimir Samuilovich** – PhD in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), director of the Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, Russia, *sobkin@mail.ru*
- Sulimina Oksana Vladimirovna** – Lecturer at the Chair of Psychology, Faculty of Psychology, Tver branch of the Moscow Humanitarian-Economical Institute, Tver, Russia *sulimina_oxana@mail.ru*
- Falikman Mariya Vyacheslavovna** – PhD in Psychology, senior research fellow, Lomonosov Moscow State University; leading research fellow, National Research University Higher School of Economics; senior research fellow, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia *maria.falikman@gmail.com*
- Tsybulya Vera Ivanovna** – Psychologist, Center for Emergency Psychological Aid at the Ministry of Emergency Situations, Moscow, Russia *cibulya@gmail.com*
- Chernokova Tat'yana Evgen'evna** – PhD in Psychology, associate professor, head of the Chair of Preschool Pedagogics and Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk branch, Institute of Humanities, Severodvinsk, Russia *tattyana-chernokova@yandex.ru*
- Ergashev Pulat Sobirovich** – PhD in Psychology, senior research fellow and degree seeking applicant at the Chair of General Psychology, Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, Uzbekistan *pulat-ergashev@rambler.ru*