

Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации

2-й Конгресс Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR)
«Экологическое разнообразие: развитие и историческое взаимодействие видов опосредствования
у человека» Университет Калифорнии, Сан Диего, США 8–13 сентября, 2008 г.

М. Коул

профессор Калифорнийского университета Сан-Диего (США),
заведующий лабораторией сравнительного изучения когнитивных процессов человека

В данной работе основное внимание уделено двум вопросам, которые представляют постоянный интерес для ученых, работающих в культурно-исторической традиции и разрабатывающих проблемы разнообразия. 1. В какой степени и при каких условиях культурное разнообразие в выполнении когнитивных задач должно рассматриваться с точки зрения иерархии развития? 2. Каким образом филогенетический («натуральный») и культурно-исторический вклады в развитие соотносятся друг с другом в формировании человеческого разнообразия? Далее я предлагаю новые направления исследований и международного сотрудничества, которые могут помочь нам достичь более глубокого понимания этих вопросов.

Ключевые слова: кросскультурные исследования, история как прогресс, недостаток различий versus различия, социальная нейронаука, разнообразие.

Прошло уже 80 лет с момента появления в американском «Журнале генетической психологии» первых публикаций на английском языке А. Р. Лурри, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. За это время идеи, предложенные этой небольшой и относительно изолированной группой психологов Советской России, распространились и были освоены разными учеными из различных стран мира.

Первые переводы основных работ Л. С. Выготского, его коллег и учеников появились в начале 1960-х гг., а к концу 1980-х гг. существовало уже много переизданий и переводов на разные языки. Огромное количество эмпирических исследований было опубликовано на многих языках, производя в данном вихре множество новых теоретических идей, споров и практических программ по оказанию социальной помощи в различных сферах жизни.

Держа в уме эти предпосылки, я определил цели своего сообщения следующим образом.

1. Рассмотреть два вопроса, которые были предметом постоянного интереса членов ISCAR, занимающихся проблемами разнообразия.

2. Определить новые направления исследований, которые могут помочь нам достичь более глубокого понимания этих вопросов.

3. Предложить новые формы сотрудничества между членами ISCAR, которые представляются как возможными, так и необходимыми в свете нынешних насущных проблем человеческого развития.

Два давних вопроса, имеющих особое значение в понимании разнообразия

Другие исследователи, возможно, предпочтут осветить другие вопросы, однако с учетом весьма жестких временных рамок я остановлюсь на вопросах, которые кажутся мне наиболее важными. Они требуют внимания членов ISCAR, занимающихся проблемами разнообразия и культурного опосредствования.

1. В какой степени и при каких условиях культурное разнообразие при выполнении когнитивных задач должно рассматриваться с точки зрения иерархии развития? В силу временных ограничений я остановлюсь, в частности, на социальном институте школьного образования. Однако этот вопрос имеет довольно общий характер.

2. Каким образом филогенетический («натуральный») и культурно-исторический вклады в развитие соотносятся друг с другом в формировании человеческого разнообразия?

История и культурное разнообразие: различия или недостаток различий?

Существует два основных подхода к пониманию культурного разнообразия. С одной стороны, — с точки зрения истории культуры и когнитивного развития — с другой. Те, кто считают себя культурно-историческими психологами, как правило, больше придерживаются марксистской интерпретации истории культуры как прогрессивного процесса, а также идеи о деятельности в

качестве базовой, общественной «единицы человеческой жизни», «системы, которая имеет структуру, свои собственные внутренние переходы и превращения, свое собственное развитие». Те, кто относят себя к ученым социокультурных исследований, а также находят источник вдохновения в работах Л. С. Выготского, в меньшей степени принимают философскую антропологию К. Маркса. Они в большей степени сосредоточены на одновременном культурном разнообразии, а также на средствах опосредствования человеческой деятельности. Как видно из современных дискуссий на эту тему, данные разногласия, несмотря на активные обсуждения, все еще не разрешены (см., например, дискуссию между Евгением Магусовым и другими, опубликованную в журнале «Культура и психология»*, 2008, вып. 1 — это как одно из характерных проявлений нынешнего состояния этих дебатов).

Кросскультурные исследования моего наставника, Александра Лурии (1976), уже давно служат полем битвы, где сражаются за интерпретации культурных различий в процессе мышления. Как хорошо известно, А. Р. Лурия придерживался понимания «истории как процесса», которое он разделял с Л. С. Выготским. Он предполагал, что люди, живущие в доиндустриальных обществах, не посещающие школу, характеризуются «преимущественно наглядно-действенным отражением реальности», в отличие от людей из обществ, которые прошли исторические преобразования, связанные с промышленной революцией, основанной на прогрессе научного знания, которое, в свою очередь, базируется на использовании письменности и формального школьного образования. Мышление этих исторически более поздних культурных групп он охарактеризовал как «систему преимущественно абстрактного, вербально-логического подхода к реальности» [12, с. 18]. Основываясь на применении метода клинического интервью, аналогичного тому, который использовал Ж. Пиаже в своих исследованиях детей, А. Р. Лурия получил подтверждение сформулированной гипотезы о различиях. Несколько лет обучения в школе и участие в коллективизированном сельском хозяйстве были достаточным условием для обеспечения больших изменений в процессах мышления.

Как отметил Пеэтер Тульвисте (1999) на конференции ISCRAT в 1998 г., ученые, узнавая о таких результатах, могут сделать вывод, что испытуемые без школьного образования «недоразвиты или даже тупы», или же что исследователь глуп, применяя такой подход к проблеме оценки культурных различий в мышлении. Эти противоположные толкования исследований А. Р. Лурии остаются и по сей день. Я не буду обременять вас обзором всех данных и методологических соображений, которые необходимо принимать во внимание при вынесении таких широких утверждений об историческом, культурном и познавательном прогрессе. Придется ограничиться несколькими замечаниями.

* Culture and Psychology.

** Ваи (известны также под названием ву, коно, тербендиула, галлинас) — народ, живущий на Северо-Западе Республики Либерея, у границы с Сьерра-Леоне, а также на севере Сьерра-Леоне, в верховьях р. Бум (где В. называют себя «коно»). *Большая советская энциклопедия.* — *Прим. пер.*

Наиболее известны работы А. Р. Лурии по логическим силлогизмам, в которых он задавал задачи типа:

В Сибири все медведи белые.

Мой друг Иван отправился в Сибирь и увидел медведя.

Какого цвета был медведь?

При предъявлении такой задачи испытуемые А. Р. Лурии — взрослые без школьного образования — чаще всего отвечали, что они никогда не были в Сибири, или если Иван был другом Лурии и был в Сибири, то почему бы не спросить Ивана, какого цвета был медведь, которого он видел. Если их принуждали отвечать на основе слов самой задачи, они, как правило, тусовались и жаловались на недостаток сведений из первоисточника (прямых знаний). Исходя из этих наблюдений, А. Р. Лурия утверждал, что необразованные крестьяне, вполне способные делать умозаключения о повседневных задачах, не могут включиться в «теоретическое» размышление, основанное на логике задачи, представленной исключительно вербально.

Мои коллеги и я воспроизводили эту работу, также как и Пеэтер Тульвисте и другие. Во многих случаях наблюдения подтверждаются. Тем не менее не все попытки повторить эксперимент были удачными, к тому же имеются данные, свидетельствующие, что А. Р. Лурия как минимум сверхинтерпретировал свои результаты. Например, в наших исследованиях в Либереи Сильвия Скрибнер и я обнаружили следующее. Хотя школьное обучение на английском языке усиливает теоретические суждения при решении силлогизмов, но всегда находятся несколько человек без школьного образования, которые также решают эти задачи теоретически. В нашем крупнейшем исследовании этого вопроса среди ваи** мы обнаружили, что более половины взрослых без школьного образования способны на такие теоретические рассуждения, в то время как те, кто проучился в школе несколько лет, часто отвечали «эмпирически» [5; 17]. Дж. Дас и Ю. Деш [6] получили аналогичные результаты среди молодых индейцев, посещавших и не посещавших школу.

А. Р. Лурия сам столкнулся с такими случаями, хотя он, похоже, не придавал большого значения таким исключениям. Например, человеку предъявили задачу:

Хлопок хорошо растет там, где жарко и сухо.

Англия холодная и влажная.

Может ли хлопок там расти?

Сначала он отказывается делать какие-либо выводы, он уклоняется от ответа из-за незнания условий в Англии. Если продолжить вопросом: «Но с моих слов, как вы думаете?», он ответит: «Если холодно, если есть снег, то конечно, там его (хлопка) не будет».

В другом комплексе исследований по образцу работ А. Р. Лурии мы воспроизвели следующие его результаты. Посещение школы увеличивает вероятность классификации объектов таксономически (т. е. описательно, например, в наборе мотыга, топор,

дерево — мотыга и топор идут вместе как инструменты), а не функционально (топор и дерево идут вместе, потому что вы рубите дерево топором). У взрослых без образования не наблюдалось недостатка словарного запаса, соответствующего таксономическим категориям, и использование ими таких таксономических категорий было показано в различных экспериментальных условиях [5].

Не так давно Дж. Ли, З. Чжан и Р. Нисбетт [11] утверждали, что студенты университета в Пекине в большинстве случаев классифицируют объекты функционально, как крестьяне в работах Лурии, в то время как американские студенты — таксономически. Трудно отнести эти результаты к недостаточному развитию университетского образования в Пекине. Что-то еще, что-то другое задействовано в тех различиях при выполнении задач, которые А. Р. Лурия отнес к культурно-историческому прогрессу и школьному образованию.

Множество примеров подобного рода позволили мне сделать следующий вывод. Хотя опыт обучения в школе и прививает определенные когнитивные навыки, которые являются очень полезными в процессе получения, регистрации и передачи информации с помощью языка, такие навыки и знания не всегда применяются единообразно. Школьное образование не функционирует в качестве «трансформатора ума». Школьное образование скорее состоит из широкого спектра легко узнаваемых занятий. Обобщение (или перенос), даже между разными формами когнитивных задач на школьной базе, является, как правило, весьма ограниченным. Главное заключается в том, что посещающие школу изучают новые формы дискурса и конкретные знания, которые могут быть использованы в различных важных жизненных ситуациях в современных, бюрократически контролируемых обществах. Например, при посещении поликлиники или при устройстве на работу в качестве государственного клерка, или при переходе на более высокий уровень обучения. Это нетривиальные результаты, но они предлагают иной способ осмысления познавательного разнообразия в связи с когнитивным разнообразием.

Другие недавние кросскультурные исследования за рамками традиций ISCAR поднимают дополнительные вопросы об интерпретации культурных различий в познавательных процессах в рамках подхода «история как прогресс». В серии исследований Норберт Росс и его коллеги проводили сравнительное исследование развития индуктивных рассуждений о биологических видах среди сельских коренных американцев племени Меномини, англо-американских детей, живущих в городе, в той же сельской местности, а также англо-американских сверстников, живущих в большом городе [16]. Детям предлагали задачу: сказать, в какой степени качество, которым обладает базовый предмет, будет характерно для набора определенных предметов. Например, ребенку показывали фотографию волка и говорили: «Здесь есть такая штука — называется *андро*, которая есть у некоторых вещей. Одна из таких вещей, у которой есть *андро* — это волк. Сейчас я покажу тебе другие вещи, а ты скажи мне, если думаешь, что они содержат *андро*».

Н. Росс и его коллеги сообщают, что все англо-американские дети, кроме самых младших, проживающих в городе, обнаруживают правильное понимание биологических категорий и сходства между ними. В то же время сельские дети, даже сельские дети из племени Меномини самого раннего возраста, обладают формой «экологического мышления», где два биологических вида включаются в одну категорию не из-за их изолированных биологических характеристик, но из-за их связей в экологии, в которой они обитают. Это экологическое мышление в более слабой форме наблюдается у сельских англо-американских детей, но не проявляется вовсе у городских детей, даже самых старших. Сходные результаты были получены в группе крестьянских детей коренных народов майя. Даже самые младшие из них проявляли индуктивное мышление на основе экологического сосуществования, помимо знаний о биологическом сходстве. Ссылаясь на эти и ряд других исследований (с использованием как исторических, так и экспериментальных данных), Д. Медин, Н. Росс и Д. Кокс [14] приходят к следующему выводу. За последние 200 лет у населения земного шара, постоянно увеличивающегося, урбанизированного и получившего образование, уменьшилось знание о природном мире, а также снизилась способность рассуждать о нем. Одним словом, в отношении понимания окружающей среды это культурно «менее развитые» люди, но когнитивно более сложные.

Доказательства ограниченности положительного воздействия обучения на когнитивное развитие в сочетании с возможностью существования фактической деволюции концептуального знания, которая связана с урбанизацией и школьным образованием, самым решительным образом **не означают** следующее. Это **не означает**, что людям, бьющимся за скудные ресурсы в тех обществах, где школьное образование является важнейшим резервуаром культурного знания, должно быть отказано в доступе к этим ресурсам. Это **не означает**, что школы не должны быть улучшены посредством внедрения серьезной образовательной деятельности, а не только ослаблением подчинения молодых системе обучения «базовым навыкам», которая не учитывает разнообразия своих учащихся и их условий жизни. Я полагаю, что по этим пунктам все исследователи социально-культурно-исторической деятельности сходятся во мнении. Но эти результаты **«возражают»** против общих негативных обобщений о когнитивных различиях, обусловленных обществом, где школьное образование существует давно, и где оно является исторически недавним нововведением. **Показано**, что принятие во внимание экспертизы местных жителей при организации учебных программ может максимально способствовать столь необходимым ресурсам для совершенствования системы образования. Данные результаты свидетельствуют **в пользу** того, что понятие культуры включает в себя гораздо больше внутренней синхронной гетерогенности, чем это признается в настоящее время многими учеными, работающими в рамках социально-культурно-исторической теории деятельности.

Биологические и культурные направления развития

Второй вопрос, который обсуждался членами ISCAR в течение многих лет, — это взаимосвязь между естественными (филогенетическими) и культурными (историческими) направлениями развития в формировании человеческого онтогенеза, хотя эмпирических исследований по этой важной теме было немного.

В последнее время научные исследования о том, как, когда и в какой степени культурные и естественные направления развития смешиваются, процветают в таких рубриках как «социальная нейронаука» и «биокультурный конструктивизм». Те, кто поддерживают идею «биокультурного конструктивизма» (например, Li, [10]), формулируют его основные принципы, основываясь на идее, что существует динамичная, интерактивная и реципрокная связь между мозгом и культурной средой. Проще говоря, мозг и культура совместно конструируют друг друга.

а) Калькуляция на счётах в уме

В Японии социальная организация и результаты овладения калькуляцией на счётах в уме свидетельствуют о том, как конкретные когнитивные навыки развиваются, когда общество создает артефакты и культурные практики для поддержки более сложных когнитивных достижений [9], и о том, как культурные практики изменяют организацию функций мозга. В результате обширной подготовки действия со счётами, как правило, постепенно интериоризируются до такой степени, что большинство счётных мастеров могут точно посчитать и даже быстрее без физического присутствия самих счётов, чем с ними. Этот навык является весьма специфическим в области арифметики и не приводит к гибкости при решении других задач.

Компетентность в области умственных счётных операций также вызывает изменения на нейронном уровне. Например, с помощью функциональной МРТ, связанной с событиями, С. Танака с соавторами [19] получили следующие результаты. В то время как обычные люди сохраняют ряд цифр в вербальной оперативной памяти (как показало увеличение активации в соответствующих областях коры головного мозга, включая зоны Брока), эксперты по работе со счётами в уме держат их в визуально-пространственной рабочей памяти, активация наблюдается в билатеральной лобной верхней борозде и верхней теменной доле. Т. Ханакава с коллегами [8] с помощью функциональной МРТ показали, что задняя верхняя теменная кора была значительно более активна, когда сложение в уме выполнялось экспертами по работе со счётами в уме, чем теми, кто счётами не владеет.

Несмотря на подробные результаты, касающиеся связи мозговых функций и культурно-организованных (счёты) экспериментов, все равно вопрос о том, какие долгосрочные *морфологические* изменения могут быть связаны с включением в культурные практики, остается открытым. В данном случае становится актуальным следующий аспект обучения. Несколько исследований, посвященных проблеме последствий школьного обучения, представляют очень важные данные, поскольку

сравнивают морфологию мозга и психологические функции людей, посещавших или не посещавших школу, с теми, для кого школьное образование является недоступным [2; 3; 15]. Все вместе эти исследования включают различные группы населения. Начиная, например, от таких случаев культурной практики, представленных в одном португальском исследовании, где старших девочек оставляли дома, а младших отправляли в школу, и тестирование проводилось десятилетия спустя, до поперечных исследований среди взрослых, которые получили разный уровень образования и живут в разных частях одной и той же страны.

Результаты этих исследований привели А. Кастро-Калдес к выводу о том, что можно определить структуры головного мозга, связанные с функциями чтения и письма, как с функциональной, так и с анатомической точки зрения. Отмечаются результаты, касающиеся визуальной обработки, кроссmodalных операций (аудиовизуальных и визуально-тактильных) и межполушарной передачи информации.

Исследования с помощью магнито-энцефалографии, с позитронно-эмиссионной томографией и с функциональной МРТ показывают следующее. Если человек не посещал школу в обычном возрасте, это становится препятствием для развития некоторых биологических процессов, обеспечивающих поведенческое функционирование. Различия между группами грамотных и неграмотных испытуемых были обнаружены в нескольких областях. При работе с фонологией активация сложных структур мозга обнаружилась только у грамотных испытуемых; в мозолистом теле, в том сегменте, где перекрест волокон теменной доли тоньше, — у группы неграмотных испытуемых. Обработка теменной долей обоих полушарий была различной у двух групп; показано, что затылочная доля обрабатывает информацию медленнее у тех, кто научился читать во взрослом возрасте, чем у тех, кто научился в обычном возрасте [3, с. 7].

Заметим, что каждое из этих следствий является характерным для анализа устного языка. Не было представлено доказательств общих изменений мозга для решения задач в целом или доказательств использования различных форм языка, связанных с получением школьного образования.

б) Расовые стереотипы; натуральное и культурное

В свете нынешнего сжатия пространства-времени, называемого глобализацией, и создаваемого этим процессом смешения народов особенно важное направление исследований в традиции социальной нейробиологии неизбежно выходит из исследований о явных и неявных расовых отношениях [1; 18]. Главная идея, лежащая в основе этой работы, состоит в том, что в процессе становления человека, а то и ранее, развился мозговой механизм для быстрого, автоматического и бессознательного определения других существ, которые являются или не являются частью своей социальной группы, и чье присутствие вызывает страх. Ведь никому из нас не хотелось бы в ситуации столкновения со львом сначала остановиться и подумать, что же делать, а только потом отреагировать. У современного человека

есть ряд признаков, которые могут служить в качестве различителей группы «своих» и «других», одним из которых является цвет кожи. Истории межгрупповых конфликтов связывают эти различия со страхом.

Например, исследования поведения показали, что при предъявлении испытуемым фотографий людей другого цвета кожи (например, американцам английского происхождения показывали фотографии американцев африканского происхождения) их быстрые, имплицитные реакции могут служить указателями на их неявные негативные стереотипы. Например, американец английского происхождения быстрее относит тот или иной объект к категории оружия, а не просто инструмента, если при этом показывается черное, а не белое лицо. Исследования с использованием разнообразных измерений активности головного мозга, таких как метод связанных с событием вызванных потенциалов (ССВП), свидетельствуют о том, что имплицитная реакция происходит в течение 100 миллисекунд. Однако те же самые люди могут демонстрировать недифференцированную реакцию на членов «другой» группы в устных отчетах или в своем поведении и часто даже не осознают какую-либо специфическую реакцию на то, что они видят.

Существует еще много неясного в схемах мозга, которые осуществляют имплицитные реакции, и способов, с помощью которых они изменяются в процессе порождения эксплицитных реакций. Но подкорковые структуры, такие как миндалевидное тело (которое также является промежуточным звеном при общих реакциях страха), как представляется, играют решающую роль в имплицитных реакциях, в то время как корковые области — в эксплицитных, опосредствованных культурой реакциях. Где именно и когда культурные и природные линии переплетаются в процессах мышления? Трудно точно указать, где и когда, но мы можем быть уверены в том, что это происходит. Например, люди, у которых был опыт межрасовых отношений, не проявляют сильных скрытых предубеждений, выявленных в других исследованиях. До сих пор, насколько мне известно, не проводилось исследований в случаях межрасовых усыновлений и других обстоятельствах, когда раса не является маркером отношений группы «своих» и «других». Также не было исследований, в которых люди проходили бы через мероприятия, направленные на обеспечение нейтральности типичных расовых разделений. Но ясно, что то, каким образом культурные экологии разнообразия трактуют это разнообразие, как угрозу или как повод для восхищения, создает большое разнообразие в психологических процессах, а также во внешнем поведении.

с) Биологические и культурно-исторические изменения в стадиях развития: переход к взрослости

Мой последний пример касается выраженных изменений в процессе перехода от детства к взрослости. Все нормальные люди проходят период полового созревания, они приобретают биологическую способность к размножению. Хронологический возраст, в котором это биологическое изменение происходит, колеблется в широких пределах. Исторически и син-

хронно по крайней мере в течение последних 100 лет возраст наступления менархе уменьшается во многих частях мира параллельно с улучшением здоровья и питания. Но это изменение не сопровождается каким-либо фиксированным порядком или сроками изменений в признанном социо-культурном переходе от детства к взрослости.

Все общества отмечают этот переход, но этот переход редко совпадает с половой зрелостью; скорее, он зависит от сочетания культурных/экологических условий. По крайней мере, с конца XIX в. в Соединенных Штатах и Европе отмеченный переходный период, называемый подростковым возрастом, был признан, и ему было дано имя. Представляется, что такой этап или кризисный период зависит от сочетания условий, которые создают разрыв между биологической возможностью для воспроизводства и возможностью для социо-культурного воспроизводства. Этот разрыв растет во многих частях мира в связи с (культурно обусловленными) биологическими изменениями половой зрелости и распространением образования.

В 1970-е гг. новый «этап» развития, называемый «юность», стал признаваться в передовых промышленно развитых странах. И с тех пор этот «этап» развития распространился во многих из стран и появился в так называемых странах «третьего мира». Изучение условий, при которых происходит переход к взрослости, имеет очень большое значение при размышлениях о разнообразии и развитии.

Например, в конце Второй мировой войны западные европейцы заслужили право ухода на пенсию с компенсацией в возрасте 55 лет. Но изменения экономических и демографических условий в период с 1960 по 1980-е гг. (Папа Павел II это время назвал «Демографической зимой Европы») стали препятствовать «принудительному» уходу на пенсию к 60-летнему возрасту или раньше вместо заслуженного права на пенсию. Как отмечают Дж. Гринберг и А. Мюльбах, социальные комментаторы заговорили о «третьем возрасте» взрослости, о периоде от 50 до 74 лет:

«Старость является тем, как вы ее понимаете. Наука поддерживает эту идею, например, объявлением о том, что серые клетки воспроизводятся также и в пожилом возрасте, при условии, что мозг находится в хорошем физическом состоянии. Угрозе дряхлости также можно противостоять. Важные мышцы в течение одного года или двух лет могут быть натренированы так, что достигнут состояния мышц людей среднего возраста. В целом, высокое качество жизни в течение своего «третьего возраста» — это не только подарок. Оно также является обязательством — это работа, которая состоит из физических упражнений, здорового питания, образования и обогащения социальных сетей. Те, кто не имеют ни денег, ни мотивации для работы над собой, терпят неудачу» (цит. по: [7, с. 195]).

В соответствии с этой новой концепцией эпохи старости, увеличилась задержка в процессе перехода от детства к взрослости, которая вышла за прежние рамки категории подросткового возраста и юности. Молодость продлилась до 40-летнего возраста.

Но ситуация не остается стабильной. В связи с продолжающимся сокращением рождаемости возникает серьезная озабоченность многих квалифицированных работников. «Обучение на протяжении всей жизни» неспособно компенсировать низкий уровень рождаемости. Так, иммиграция рабочей силы из бывших колоний стала обычным явлением для поддержания жизнеспособности экономики страны. Но такое решение (так называемая «замещающая миграция») требует этнической гибридации европейских государств. И это решение вызвало большое сопротивление.

Приведенный пример демонстрирует не только культурное создание новых «этапов» развития, но и способ расширения этапов в последующих отрезках жизни, которые сдвигают важный переход от детства к взрослости.

Другая экология разнообразия предстает в различных странах «третьего мира», которые отбросили государственный социалистический режим в 1990-х гг. в пользу контролируемых МВФ свободных рыночных систем. Здесь мучительно долгий переход к взрослости стал результатом смешанных обстоятельств. Ранее юноша мог найти «взрослую» работу только по достижении высокого уровня образования, которое гарантировало средства к жизни в государственном бюрократизме. Но когда этот бюрократизм и поддерживающие его международные экономические отношения перестали функционировать, большое число людей в возрасте от 18 до 40 лет перестали подходить под традиционное определение «взрослых» людей, так как они оказались не в состоянии заработать себе на жизнь; они не могли создавать и поддерживать свои семьи.

Каждая страна, например, Мадагаскар, Эфиопия и Индия по-своему столкнулась с этим кризисом [4]. Итоговые изменения создали совершенно иные экологии разнообразия, культурно значительно отличающиеся. Например, молодые женщины как в Мадагаскаре, так и в Эфиопии в большей степени, чем мужчины, иммигрируют в поисках работы. Но в одном случае они иммигрируют как работники секс-бизнеса, в другом — в качестве домашней прислуги. В связи с особенностями жизненного пути, открытого для женщин, молодые мужчины не только потеряли прежний статус кормильца, но также были вынуждены искать различные способы времяпрепровождения в ожидании «ключа» к следующему этапу развития и поддержания некоего подобия самоуважения. В этом случае культурная организация того, что традиционно рассматривалось как «естественный» процесс, вполне очевидна.

Экологии тогда и сейчас: Что необходимо сделать?

Мир в некоторых отношениях претерпел серьезные преобразования с тех пор, как Л. С. Выготский и его коллеги писали свои работы в первых десятилетиях XX в., создавая непредвиденные сложные задачи для развития во всех смыслах этого слова. Еще в начале—середине XX в. у людей могла быть иллю-

зия, что потенциальные природные ресурсы для развития неистощимы и что с правильно образованным населением и рациональным управлением производство могло бы быть увеличено до бесконечности. Комфортная жизнь для всех казалась достижимой целью. Неравенства в валовом доходе были очевидной и серьезной проблемой, но существовала надежда, что процветающее будущее достижимо для всего человечества, а не только для привилегированных властей северного полушария.

Сегодня эти надежды разбились в пух и прах. Даже после бойни Первой мировой войны в мире насчитывалось около 2 млрд. человек; сегодня население Земли составляет около 6,7 млрд. человек. Глобальное неравенство возросло, а не уменьшилось. Среди бедных слоев населения процветает детская проституция, торговля детьми под предлогом «спасения сироты», а также насилие. Во многих частях мира широко распространены убийства беспризорных детей. Доля самоубийств среди молодежи коренных американцев достигла катастрофических масштабов. Геноцид не является кошмаром из прошлого. Это повседневная реальность миллионов людей. Это может произойти и уже имело место почти во всех частях мира, в кровопролитных конфликтах, будь то в результате изнасилования, при использовании современного огнестрельного оружия или мачете. Парадоксально, но этническое разнообразие стало требованием для экономического выживания ранее однородного населения от Хельсинки до Токио, независимо от того, в какую сторону двигаться от этих точек — на Восток или же на Запад.

Быстрый экономический рост в некоторых бывших социалистических или колонизированных странах сопровождался возрастающим использованием топлива на углеродной основе не только в области строительства и транспорта, но и для производства сельскохозяйственных культур. Этот процесс ускоряет глобальное потепление, которое, в свою очередь, нарушает погодные циклы и производство основных культур, усугубляя их острый недостаток и увеличивая потребность в исчезающем ископаемом топливе. Эта направленная вверх спираль развития для одних сопровождается соответствующей нисходящей спиралью развития для других, которым приходится делать больший объем работ, располагая при этом меньшими ресурсами. Ранее считалось, что приливная волна поднимает все корабли; а сейчас — похоже, что прилив «подмачивает» все надежды.

Хотя существуют некоторые современные попытки обеспечить позитивную альтернативу корпоративному капитализму, господствуют неолиберальные свободные рынки, независимо от фактического состояния их предположительно демократических политических систем. Таким образом, сегодня мы видим великую национальную воинственность без значимой идеологической подоплеки. Эта ситуация в большей степени напоминает 1915 год, нежели 1950.

Очевидно, что обеспокоенность социокультурной и естественной экологиями, характеризующи-

мися огромным разнообразием, является не только заботой учёных. Куда бы вы ни посмотрели, эта серьёзная озабоченность видна везде, и, безусловно, ситуация обостряется новыми видами опосредствования. В 1929 г. требовались недели, для того чтобы Российская делегация смогла попасть на Международный конгресс по психологии в Нью-Хейвен, штат Коннектикут. Сегодня можно утром выйти из квартиры в Москве и уже вечером спать в Ла-Хойя, штат Калифорния, или же сэкономить время и деньги, проведя видеоконференцию по цене телефонных услуг. Передвижения людей через национальные границы в некоторых местах были замедлены стенами и оружием, а в других достигали размеров цунами. А способность одной страны создать мгновенную катастрофу в другой стране электронным способом, через Интернет или механическим путем, запуском межконтинентальной баллистической ракеты, или же какой-либо хитрой комбинацией обоих этих способов с помощью дистанционно управляемых беспилотных летательных аппаратов существует каждый день, 24 часа в сутки.

Учитывая эти общеизвестные факты, какую роль могут играть работы членов ISCAR при решении вопросов об экологии разнообразия?

Во-первых, мы можем себе напомнить, что те, у кого мы черпаем наше общее вдохновение, считали, что человеческий род обладает особым свойством. Одновременно с процессом приобретения способности действовать более эффективно в мире нам пришлось научиться контролировать себя внешне. Но мы должны понимать, что этот «талант», как говорится, палка о двух концах. Он может быть использован, чтобы дать нам возможность контролировать могучие реки и использовать их силу для создания больших городов. Это те достижения, которыми гордятся наши бабушки и дедушки. Но он также может быть использован для вручения юношам пластмассовых ключей*, чтобы они их держали в руках, когда поведут ослов через смертоносные минные поля, перевозки боеприпасы для убийства ненавистного врага. «Враг» же может оказаться чьим-то братом или сестрой. Когда мины взрываются, осел, не обладая нашим талантом, убегает. Юноши же, которые ведут этих ослов, продолжают идти, внешне контролируя себя. Подобный принцип, конечно, с помощью других средств работает и в случае террористов-смертников.

Еще одной деструктивной стороной нашего особого таланта является способность отчуждаться друг от друга столь эффективно, что даже близкие родственные связи являются недостаточными для предотвращения убийств себе подобных. Это было наглядно проиллюстрировано в ходе гражданской войны на Балканах. Одного молодого человека, который вел обстрел жилого дома в долине, спросили, кого он пытался убить. «Мои родители живут в этом доме, — ответил он. — Но они выбрали не ту сторону в этой

войне, и они должны умереть». Аналогичные механизмы работают и в случае американских военнослужащих, находящихся, например, на какой-то базе во Флориде. Эти механизмы позволяют им, сидя в зале, убивать мужчин, женщин и детей в Ираке (в прежние времена являвшимся домом для убийц участников Крестовых походов) с помощью дистанционно управляемых беспилотных летательных аппаратов. А после пойти домой и спокойно смотреть сфабрикованную программу «реалити-ТВ».

Нет сомнений в том, что способность Номо Sapiens создавать новые опосредствующие инструменты является особенной, но без благоразумного контролирования целей, для которых эти устройства служат в качестве средства, они являются нашей самой верной дорогой к вымиранию.

Во-вторых, мы можем работать в направлении понимания того, каким образом люди могут развивать способность жить в рамках этих средств для усовершенствования нашего вида. Нынешняя конкуренция за власть над мировыми сырьевыми ресурсами является самоубийственной, и Соединенные Штаты по-прежнему ведут мир по этому пути к уничтожению. Эту гонку не выиграть, наша экология не сможет выдержать последствий. Скорее, мы должны учиться у тех немногих, кто достиг понимания экологических систем в качестве образа жизни, и следовать их примеру, возможно, ценой отказа от наших айподов и facebook (см. например, образцовую работу Д. Медин, С. Атран и их коллег, процитированную выше).

В-третьих, мы можем практиковать то, что мы проповедуем. Мы проповедуем необходимость проверки наших теорий на практике. Наша практика, в общем и целом, заключается в воспитании молодежи или организации и оптимизации возможностей развития. Но многие ли из нас проводили реорганизацию своих собственных методов обучения с учетом наших теорий? Многие ли из нас включают студентов в практическую работу для проверки своих теорий, о которых мы вещаем им в наших учреждениях? В работу тех местных сообществ, которым так не хватает ресурсов, чтобы попасть в учреждения, где мы работаем. Многие ли из нас регулярно общаются за рамками одного учреждения или одной страны с целью помочь друг другу в наших общих задачах? Вместо этого мы встречаемся редко, мы общаемся через журналы, которые читаются немногими, и мы, скорее, преследуем свои собственные интересы местного значения. Мы не проводим спасательных работ по созданию нового мирового порядка, который позволил бы избежать бюрократических пороков фашизма, подкрепленных религиозным фанатизмом, или ядерного холокоста, в котором только тараканы будут процветать. Путь для решения этих беспрецедентных вызовов развития, с которыми сталкиваются наши дети и внуки, существует.

* Например, в 1980-е гг. в Иране по закону дети от 12 лет могли привлекаться для расчистки минных полей, даже без согласия их родителей. Перед каждым таким заданием на шею ребенка вешался небольшой пластмассовый ключ, который, по идее, должен был открыть для них врата рая. — *Прим. пер.*

Socio-Cultural-Historical Activity Theories of Development in the Age of Hyperglobalization

The 2nd Congress of the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)

«Ecologies of Diversities: The Developmental and Historical Interarticulation of Human

Mediational Forms» University of California, San Diego, CA, USA September 8–13, 2008

Michael Cole

Ph.D. in Psychology, Professor, Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, USA

This paper focused on two issues of ongoing concern to cultural-historical scholars that have particular bearing on issues of diversity: 1) To what extent and under what conditions is cultural diversity in performance on cognitive tasks to be construed in terms of a developmental hierarchy? 2) How do phylogenetic («natural») and cultural-historical contributions to development relate to each other in shaping human diversity? Next I suggest new lines of research and international cooperation that may help us reach a deeper understanding of these issues.

Key words: Cross-cultural Research, History-as-Progress, Deficit vs Difference, Social Neuroscience, Diversity.

References

1. Amodio D. M., Devlin, P. G., & Harmon-Jone E. (2008). Individual differences in the regulation of intergroup bias: The role of conflict monitoring and neural signals for control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 94(1). 2008.

2. Ardilla A., M., & Roselli, P. & Rosas P. (1989). Neuro-psychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory abilities. *Brain and Cognition*, 11, 147–166.

3. Castro-Caldes A. (2003). Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain. *International Journal of Psychology*. 39 (1). 5–17.

4. Cole J., & Durham (2007). *Generations And Globalization: Youth, Age, And Family in the New World Economy (Tracking Globalization)*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

5. Cole M., Gay J., Glick J. A., & Sharp D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.

6. Das J. P. & Dash U. N. (1989). Schooling, literacy, and cognitive development: A study in rural India. In C.K. Leong & B. Randhawa (Eds.) *Understanding literacy and cognition: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.

7. Greenberg J. & Muehlbach A. The Old World and It's New Economy: Notes on the «Third Age» in Western Europe Today. In J. Cole and D. Durham (Eds.) Jennifer Cole and Deborah. Durham. Indiana University Press, Bloomington, IN. 2006. P. 190–214.

8. Hanakaw T., et al. (2003). Functional properties of brain areas associated with motor execution and imagery. *Journal of Neurophysiology*. 89(2). 989–1002.

9. Hatano G. (1997). Commentary: Core domains of thought, innate constraints, and sociocultural contexts. In H. M. Wellman & K. Inagaki (Eds.), *The emergence of core domains of thought: Children's reasoning about physical, psychological, and biological phenomena*. San Francisco: Jossey-Bass. (P. 71–78).

10. Li S-C. (2006). Biocultural Co-Construction of Lifespan Development. In P. B. Baltes, P. A. Reuter-Lorenz, & F. Rösler, (Eds) (2006) *Lifespan development and the brain:*

The perspective of biocultural co-constructivism. (pp. 40–57). N.Y.: Cambridge University Press.

11. Li J., Zhang Z., Nisbett R. E. (2004) Is It Culture or Is It Language? Examination of Language Effects in Cross-Cultural Research on Categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*. 87 (1). 57–65.

12. Luria A. R. (1976). *Cognitive Development: It cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

13. Matusov E. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'. *Culture & Psychology*. 14 (1). 50–35.

14. Medin D. L., Ross N. O. & Cox D. G. (Eds.) (2006). *Culture and resource conflict: Why meanings matter*. N.Y., US: Russell Sage Foundation.

15. Ostrosky-Solis F. (2004). Can literacy change brain anatomy? *International Journal of Psychology*. 39 (1). 1–4.

16. Ross N., Medin D. Coley J. D. & Atran S. (2003). Cultural and experimental differences in the development of folkbiological induction. *Cognitive Development*. 8 (1). 25–47.

17. Scribner S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. In P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.). *Thinking: Readings in cognitive science*. N. Y.: Cambridge University Press.

18. Stanley D., Phelps E., & Banaji M.J. (2008). The neural basis of implicit attitudes. *Current Directions in Psychological Science*. 17 (2).

19. Tanaka, et al (2002) Tanaka S., & Michimata C., Kaminaga T., Honda M., & Sadato N. (2002). Superior digit memory of abacus experts: an event-related functional MRI study. *NeuroReport*. 13 (17): 2187–2191.

20. Tulviste P. (1999). Activity as an explanatory principle in cultural psychology. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.) *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press. (P. 66–78).

21. Vygotsky L. S. & Luria A. R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. (V. I. Golod & J. E. Knox, Eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.