

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 4 — 2007

Московский городской психолого-педагогический университет

Культурные и экологические факторы восприятия перспективы у коренных жителей тундры*

О.А. Гончаров

научный сотрудник каф. психологии Сыктывкарского государственного университета

Ю.Н. Тяповкин

зав. психологической лабораторией Сыктывкарского государственного университета

Представлены результаты экспедиции в тундру по изучению кросс-культурных особенностей восприятия перспективы и пространственных представлений у оленеводов-ненцев. И взрослые оленеводы, и дети испытывали трудности при изображении на плоскости объемных свойств предметов. На рисунках разноудаленных предметов у оленеводов преобладали признаки обратной перспективы, однако при выборе перспективных моделей они предпочитали изображения в линейной перспективе. У оленеводов выявлен более высокий уровень топологических пространственных представлений и более низкий уровень проекционных и координатных по сравнению с контрольными результатами городских детей. Сопоставление результатов грамотных и неграмотных оленеводов, а также детей младшего и старшего возрастов показало, что экологический фактор открытого пространства тундры оказывает более сильное влияние на особенности пространственного восприятия, чем уровень образования.

Ключевые слова: экологические факторы восприятия пространства, линейная и обратная перспективы, топологические, проекционные и координатные пространственные представления.

В исследовании проблемы изображения на плоскости третьего пространственного измерения особое внимание мы уделяем перспективе как системе приемов, позволяющих изображать объемную структуру предметов и их расположение в трехмерном пространстве. Обычно под перспективой понимают *линейную перспективу*, состоящую в том, что при изображении более удаленных предметов сокращаются их линейные размеры. Вместе с тем немалый интерес вызывает феномен *обратной перспективы*, состоящий в том, что по мере удаления от наблюдателя увеличиваются изображаемые размеры предметов [1, 6]. В серии возрастных исследований мы показали, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста обратная перспектива является преобладающим способом изображения третьего измерения, а в среднем школьном возрасте постепенно осуществляется переход к привычной для взрослого человека линейной перспективе [2].

Сильное влияние на возрастную динамику перспективных построений оказывает развитие пространственных представлений. Изображение пространственных свойств невозможно без общего представления о пространстве, различения пространственного положения объектов и понимания соответствия между трехмерными объектами и их двумерными образа-

ми. Без представлений невозможно и обратное воссоздание характеристик третьего измерения по плоским изображениям. Среди разных классификаций пространственных представлений наибольшее распространение получила классификация Ж. Пиаже, в которой выделено три типа представлений: топологические, проекционные и представления евклидова пространства (последние часто называют координатными) [8].

В *топологических представлениях* отражаются наиболее общие пространственные свойства предметов по принципу близости, порядка, включенности и непрерывности. *Проекционные представления* связаны со способностью понимать, как должен выглядеть предмет с разных точек зрения. *Координатные представления* отражают метрические отношения между предметами на основе сохранения свойств параллельности линий и величин углов. С развитием абстрактных представлений о трехмерной системе ортогональных координат связано понимание того, что предметы существуют в объективном пространстве независимо от положения и точки зрения наблюдателя. Важная роль в их формировании отводится представлениям о вертикали и горизонтали на основе интеграции зрительной, вестибулярной и проприоцептивной информации.

Ранее в возрастных исследованиях были выявлены тесные связи между разными типами прост-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 06-06-18008е.

ранственных представлений и перспективными построениями: чем выше уровень развития проекционных и координатных представлений, тем сильнее в рисунках детей проявляется тенденция к построениям в линейной перспективе [1]. Для топологических представлений выявлено обратное направление связи: чем выше у детей уровень развития топологических представлений, тем сильнее в их рисунках проявляются признаки обратной перспективы.

Основные факторы развития системы пространственных представлений условно можно объединить в две группы: культурные и экологические. Под *культурными факторами* понимается сложившаяся в данной культуре система образования, а также распространение культурных ценностей через средства массовой коммуникации. Например, на формирование координатных представлений большое влияние оказывает систематическое обучение на уроках рисования, геометрии, географии, опыт конструктивной деятельности. С раннего возраста человек привыкает к фотографии, телевидению, книжным иллюстрациям, музейным экспозициям, в которых изображения строятся по правилам линейной перспективы. Фотографии также создают возможность представить объект с разных точек зрения и способствуют развитию проекционных представлений.

Под *экологическими факторами* можно понимать непосредственное перцептивное окружение, в котором осуществляется предметно-практическая деятельность субъекта. Городская среда создает особую экологию восприятия, в зарубежной литературе описываемую термином «*carpentered world*» (*рубленый мир*) [12]. В процессе индивидуального развития урбанизированный человек сталкивается с невероятным числом вертикальных и горизонтальных линий, а также любых параллельных линий и линий, пересекающихся под прямыми углами, чего не было в традиционных условиях обитания на протяжении многих веков. Сюда можно отнести прямые улицы, перекрестки, кварталы, внешние и внутренние углы зданий, разлинованную в клетку бумагу, и все это внушает неотвратимое представление об осях координат [8]. Кроме этого, практически любой предмет ближнего или среднего пространственного плана мы видим на фоне сходящихся вдаль прямых линий, и этот фон подавляет константное восприятие и усиливает восприятие в линейной перспективе.

Экологические и культурные условия многих самобытных этносов коренным образом отличаются от условий городов европейского типа, что должно отразиться на особенностях пространственных представлений и восприятия перспективы. Например, многие африканские племена проживают в местностях с большими открытыми пространствами, строят жилища округлой формы с аркообразными дверными проемами и почти не сталкиваются с прямыми линиями и углами. Кроме этого, они не получают систематического по европейским меркам образования, имеют ограниченный опыт изобразительной деятельности. В ряде интересных кросс-культурных исследований, проведенных в Африке, установлено, что жители открытых местностей меньше европейцев подвержены влиянию многих оптико-геометрических иллюзий, и в то же время они затрудняются в интерпретации признаков глубины на плоских изображениях [9–12]. Однако в этих исследо-

ваниях остался открытым вопрос о преимущественном влиянии экологических или культурных факторов на восприятие перспективы.

Одним из немногих кросс-культурных исследований пространственного восприятия в нашей стране стала экспедиция в Узбекистан под руководством А.Р. Лурьи [4]. Экологические условия в отдаленных кишлаках не подходили под определение «*non-carpentered world*», потому что жилые помещения были преимущественно прямоугольной формы; их также нельзя было причислить к группе открытых пространств, поскольку дальний обзор был ограничен горами. Неграмотные испытуемые имели малый опыт восприятия перспективных изображений, и у них почти отсутствовали эффекты многих перспективных оптико-геометрических иллюзий. Результаты этой экспедиции свидетельствуют о преимущественном влиянии образовательного фактора на восприятие пространства.

Среди кросс-культурных исследований в области восприятия мы не встречали работ, в которых рассматривается взаимосвязь пространственных представлений и восприятия перспективы. Мы полагаем, что во многих этнических сообществах будет наблюдаться более сильная тенденция к построениям в обратной перспективе по сравнению с европейскими популяциями. С одной стороны, отсутствие систематического образования или неграмотность не способствуют развитию абстрактных пространственных представлений. С другой стороны, особые экологические условия отражаются на развитии системы пространственных представлений и могут снижать эффективность изобразительных признаков, составляющих основу линейной перспективы.

Интересную возможность изучения соотношения экологических и культурных факторов развития представлений и восприятия перспективы можно найти на Крайнем Севере в условиях тундры. Коренное население тундры представляет собой уникальное культурное сообщество, проживающее в особых экологических условиях, которые полностью подпадают под определение «*non-carpentered world*». Тундра с огромными открытыми пространствами, лишёнными прямых линий и углов, создает возможность видения на большие расстояния. Она большую часть года покрыта снегом, содержит мало запоминающихся ориентиров и представляет собой монотонный пейзаж. Коренное население занимается оленеводством и ведет кочевой образ жизни. Транспортные жилища оленеводов (чумы) имеют округлую форму, а количество предметов прямоугольной формы в их обиходе сведено к минимуму.

В настоящее время среди оленеводов довольно высок процент неграмотного населения, в очень малой степени подверженного влиянию СМИ. Нельзя сказать, что в культурном отношении оленеводы полностью изолированы от остального мира. Почти все они периодически сталкиваются с «рубленой» средой, посещая северные города и поселки. В них функционируют школы-интернаты, где обучаются дети оленеводов, которые за годы обучения приобщаются к телевидению, фотографиям и перспективным изображениям.

В прошлом году мы организовали экспедицию в тундру и получили ряд интересных результатов [3]. В изображениях параллелепипедных тел у оленеводов явно преобладали признаки обратной перспективы, од-

нако при выборе перспективных моделей они отдавали предпочтение линейной перспективе. У них также был выявлен высокий уровень развития непосредственных топологических представлений и низкий уровень проекционных и координатных представлений. Однако в связи с малым числом испытуемых мы не смогли сопоставить влияние экологических и культурных факторов на восприятие перспективы.

В связи с этим был организован новый этап экспедиции, на котором наше внимание было сосредоточено на исследовании неграмотных оленеводов и детей, обучающихся в специализированной школе-интернате. В данной статье мы представляем результаты двух этапов экспедиции, а также их сравнение с контрольными результатами городских детей разных возрастных групп.

Целью экспедиции являлось изучение влияния культурных и экологических факторов на особенности восприятия перспективы и пространственных представлений у коренных жителей тундры. Данная цель может быть достигнута путем сопоставления следующих результатов: 1) оленеводов и контрольной городской выборки, 2) грамотных и неграмотных оленеводов, 3) взрослых и детей оленеводов, 4) детей младшего и старшего возраста.

Описание методик

Для изучения перспективных построений были разработаны методы соотношения величин разноудаленных предметов и выбора перспективного изображения из серии альтернатив [1, 2]. В процедуре первого метода испытуемому нужно нарисовать с натуры два предмета одного размера, но расположенных на разном удалении от наблюдателя. На изображениях измеряется определенный параметр (ширина или высота). Если измеряемый параметр дальнего предмета окажется больше ближнего, это оценивается как признак обратной перспективы, если меньше, то как признак линейной перспективы. Для облегчения расчетов по соотношению величин измеряется коэффициент перспективы:

$$k = (S_d - S_b) / S_{\min}$$

где S_d — размер дальнего предмета, S_b — размер ближнего, а S_{\min} — размер меньшего из двух предметов. Значение коэффициента больше нуля является признаком обратной перспективы, а меньше нуля — линейной.

В качестве стимульного материала мы выбрали композицию предметов рисуночного теста Силвер (РТС) [7], состоящую из трех цилиндров и маленько-

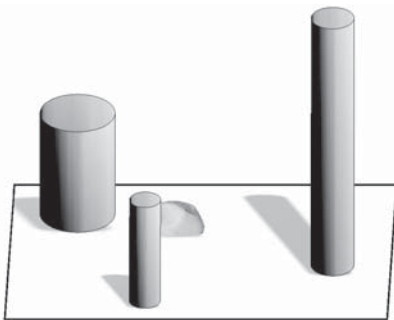


Рис. 1. Одна из семи перспективных моделей композиции предметов РТС, построенная в параллельной перспективе

го камня (рис. 1). В ней ближний и дальний цилиндры имеют одинаковую высоту (11 см), поэтому мы измеряли соотношение высот цилиндров. В другом задании мы просили испытуемых нарисовать с натуры серый куб с ребром 10 см. На рисунках куба мы измеряли коэффициент перспективы в двух направлениях: по высоте (соотношение величин ближнего и дальнего вертикальных ребер куба) и по ширине (соотношение разноудаленных горизонтальных ребер куба).

В методе выбора перспективного изображения предварительно создается несколько изображений предметов, отличающихся степенью перспективы: от сильной обратной до сильной линейной. От испытуемого требуется, смотря на исходную композицию предметов, выбрать лучший рисунок. В данном исследовании мы остановились на той же композиции предметов РТС и кубе. Для них было смоделировано семь изображений в сильной, средней и слабой линейной; параллельной; слабой, средней и сильной обратной перспективе. Результат окончательного выбора по каждому заданию затем переводится в семибалльную шкалу: 1 — сильная прямая перспектива, 4 — параллельная, 7 — сильная обратная.

Для исследования пространственных представлений применялись шесть методик.

Вращение цветных шариков в трубке. Методика направлена на исследование уровня топологических представлений, поскольку для ее выполнения требуется представление ряда конкретных пространственных положений шариков на основе топологических принципов близости и порядка. В трубку помещаются шарик в следующем порядке: зеленый, желтый, синий, красный. В четырех заданиях ребенку нужно дать ответ, в каком порядке выйдут шарики из трубки: 1) с того же конца; 2) с другого конца; 3) с первого конца после поворота трубки на 180°; 4) со второго конца после поворота трубки на 360°. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл, если допущена всего одна ошибочная перестановка шариков — 0,5 балла, в остальных случаях — 0 баллов. Возможное количество от 0 до 4 баллов.

Определение правой-левой руки. Испытуемому предлагают бланк с 21 рисунком кисти руки [5, с. 366] (рис. 2). Нужно определить, какие из кистей являются правыми, а какие левыми. Учитывая, что вероятность случайного угадывания равна 50 %, 10 правильных ответов оцениваются в 0 баллов, а за каждый правильный ответ выше этого результата начисляется по 1 баллу. Возможный результат по данной шкале — от 0 до 11 баллов. Хотя в этом задании задействуются разные типы представлений, по нашему мнению,



Рис. 2. Стимульный материал к методике «Определение правой-левой руки»

в большей степени оно связано с уровнем топологических представлений. Сформированность право-лево-сторонней ориентировки не обязательна, так как вместо вербального ответа достаточно поставить крестик в одном из двух квадратов под изображением руки. Для успешного выполнения необходимо владеть операцией мысленного вращения, чтобы привести изображение в положение с одной из своих рук.

Выбор проекции. Методика применялась для исследования проекционных представлений. На круглом листе бумаги были размещены пять фигур: три цилиндра разной высоты и диаметра, куб и параллелепипед. Эта композиция была сфотографирована с восьми позиций (рис. 3). Испытуемый располагался в определенной позиции относительно композиции, а на другие позиции ставили ориентиры. Нужно было выбрать одну из восьми фотографий, соответствующую проекции со стороны ориентира. Всего предлагалось 10 заданий. За правильно выбранную фотографию начислялся один балл, за фотографию со смежной позиции — 0,5 балла, в остальных случаях — 0 баллов.

Для изучения представлений о системе координат отобрано три методики.

Представление о горизонтали. Испытуемому предлагают бланк, на котором нарисованы шесть бутылочек в разных ориентациях относительно горизонтали. Требуется представить, что бутылочки наполовину заполнены, и нарисовать, как будет выглядеть уровень воды в них. По каждой бутылочке результаты оцениваются от 1 до 4 баллов, а общий результат по всем заданиям составляет от 6 до 24 баллов.

Представление о вертикали. Испытуемому предлагают бланк с рисунком крутого холма с крестиками на его склоне и на вершине. В местах расположения крестиков требуется нарисовать по домику с трубой. Оценивается только рисунок домика на склоне холма по шкале от 1 до 5 баллов [7].

Кубики Йеркса. Испытуемому предлагаются изображения 10 фигур, составленных из разного количества кубиков (рис 4). Нужно сосчитать количество кубиков в каждой фигуре. За правильный ответ по каждой фигуре начисляется 1 балл, максимальный результат — 10 баллов. Выполнить данное задание по непосредственному впечатлению невозможно, поскольку часть кубиков скрыта за другими, и требуется представить их расположение по трем координатным осям.



Рис. 3. Одна из восьми фотографий, применявшихся в методике «Выбор проекции»

Испытуемые

Экспедиция проходила в окрестностях г. Воркута в два этапа: в начале и в конце 2006 г. Всего в исследовании приняли участие 20 взрослых оленеводов (13 мужчин и 7 женщин). Возраст испытуемых колебался от 18 до 64 лет ($M = 32,5$ лет; $\sigma = 10,85$). Этнический состав: 15 ненцев и 5 хантов.

Часть испытуемых (11 человек) числится в оленеводческих бригадах при сельскохозяйственных кооперативах. Все они обучались в школах-интернатах (от IV до IX классов), хорошо владеют русским языком, периодически бывают в городах и поселках по хозяйственным делам. Остальные 9 испытуемых — оленеводы-частники — материально менее обеспечены, социальные изменения коснулись их в гораздо меньшей степени. Они не обучались в школе, неграмотны и редко оказываются в городской обстановке. Некоторые с трудом объясняются на русском языке. Таким образом, если экологические условия перцептивного окружения у всех испытуемых примерно одинаковы, то в плане воздействия культурных факторов их условно можно разбить на две подгруппы: бригадные оленеводы и частники.

Процедура обследования велась в чумах (жилищах оленеводов), в условиях, далеких от идеальных. Сюда можно отнести большое число людей, скученность обстановки, отсутствие столов и стульев, рисовать и писать приходилось на подручных средствах (папках, досках). Еще одной помехой было слабое освещение — свет в чум проникает только через небольшое отверстие сверху. Однако после небольшого периода адаптации освещения вполне хватало для выполнения заданий. В большинстве случаев отношение к обследованию было положительным, но некоторые оленеводы ссылались на занятость или робели, и тогда приходилось прибегать к уговорам. Не все оленеводы выполнили весь комплект методик, некоторые отказывались от трудных, с их точки зрения, заданий. В итоге в среднем по каждой методике набралось по 14–18 испытуемых.

Обследование детей оленеводов проводилось в МОУ «Санаторная школа-интернат №1 г. Воркута».

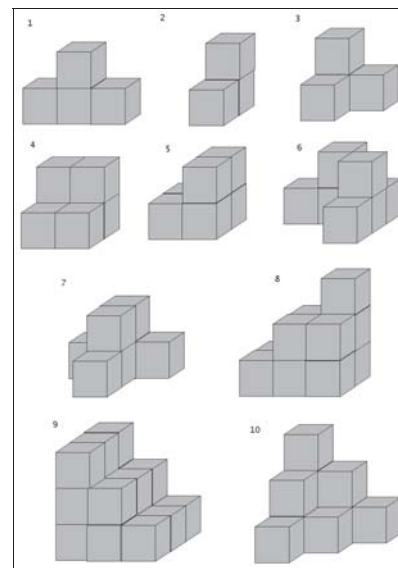


Рис. 4. Стимульный материал к методике «Кубики Йеркса»

Это уникальное учебное заведение не имеет аналогов у нас в стране. В нем обучаются дети оленеводов-частников, по национальности все ненцы. Условия воспитания и обучения в школе направлены на сохранение и развитие национальных культурных традиций. К моменту поступления независимо от возраста дети почти не знают русского языка. Обучение проводится только по программе начальной школы. Родители отдают детей в интернат в разном возрасте, в связи с чем в одном классе могут обучаться дети 8 и 13 лет.

Всего были обследованы 22 ребенка (10 мальчиков и 12 девочек). В исследовании приняли участие только дети школьного возраста с 8 до 14 лет ($M = 10,18$ лет; $\sigma = 2,22$). Для сравнения результатов всех детей мы разбили на старшую (11–14 лет) и младшую (8–10 лет) подгруппы, в которых было 9 и 13 детей соответственно. Следует отметить, что эти дети очень замкнуты и с большим трудом идут на контакт с малознакомыми людьми. Нам пришлось потратить довольно много времени на то, чтобы войти к ним в доверие и договориться о выполнении заданий. Полный комплект предлагавшихся методик выполнили 19 детей, оставшиеся три ребенка выполнили большую часть методик.

По всем методикам на перспективу и пространственные представления мы располагали контрольными данными, полученными ранее в исследовании детей разных возрастных групп городской популяции [1]. Контрольную группу составили 30 детей подготовительной группы детского сада, 27 учеников второго класса, 27 учеников четвертого класса и 29 учеников шестого класса средней школы. Всего в исследовании приняли участие 155 испытуемых: 20 взрослых оленеводов, 22 ребенка и 113 городских детей четырех контрольных групп.

Результаты исследования

Средние результаты по всем методикам в группах взрослых и детей оленеводов, в также контрольные данные приведены в таблице. Описание результатов построим следующим образом: по каждой методике сначала приведем данные взрослых оленеводов, затем детей оленеводов и в конце сравним их с результатами контрольных групп.

Наибольшие трудности у всех оленеводов независимо от уровня образования вызвало рисование с натуре куба. Сначала они обычно рисовали фронтальную сторону в виде квадрата, а затем сталкивались с проблемой передачи объема. Чаще всего они пририсовывали к квадрату боковую левую и невидимую нижнюю грань. Явно не удовлетворившись сопоставленным образом с оригиналом, оленеводы пытались несколько раз переделать рисунок, но приходили к тем же результатам. При этом они бурно выражали удивление — почему же не могут нарисовать такой простой предмет. В итоге на всех изображениях явно доминировала обратная перспектива, исключение составили два неграмотных оленевода, которые изобразили куб в виде совмещенных прямоугольников. Сходные трудности отмечены и у детей оленеводов. Пять детей младшего возраста вместо куба нарисовали квадрат, поэтому мы не смогли вычислить по их изображениям коэффициенты перспективы. Остальные передавали объемность куба путем развертки, совмещения плоскостей или в выраженной обратной перспективе.

Мы вычислили на изображениях куба коэффициенты перспективы. В среднем оленеводы рисовали ближнюю грань куба меньше дальней на 16% по ширине и на 22% по высоте. Мы не смогли набрать контрольные данные в городских группах дошкольников и второклассников, так как они преимущественно изображали куб в виде квадрата. Сравнение результатов оленеводов с двумя старшими контрольными группами показало высокую значимость отклонения в сторону обратной перспективы. У детей оленеводов эти коэффициенты оказались немного меньше, чем у взрослых, но все равно с явными признаками обратной перспективы (7% по ширине и 10% по высоте).

Композицию предметов РТС изобразили 18 взрослых оленеводов. Качество рисунков заметно коррелировало с уровнем образования. Изображение объемных свойств цилиндров не вызвало особых трудностей у грамотных испытуемых, хотя некоторые из них рисовали нижнее основание цилиндров в виде прямой линии. Для передачи разной удаленности предметов адекватно использовался признак элевации. Неграмотные оленеводы преимущественно рисовали цилиндры в виде прямоугольников на одной высоте от нижнего края листа. Сходная закономерность наблюдалась и в рисунках де-

Таблица

Результаты по всем методикам на перспективу и пространственные представления в группах взрослых и детей оленеводов, а также в четырех контрольных группах

Группы	РТС, высота			Куб, ширина			Куб, высота		
	N	M	σ	N	M	σ	N	M	σ
Взрослые оленеводы	17	0,03	0,32	14	0,16	0,14	11	0,22	0,27
Дети оленеводов	21	0,06	0,28	17	0,07	0,26	14	0,10	0,31
Детский сад	17	0,35	0,46	-	-	-	-	-	-
Второй класс	21	0,23	0,39	-	-	-	-	-	-
Четвертый класс	22	0,01	0,28	25	0,03	0,30	23	0,07	0,14
Шестой класс	-	-	-	29	0,02	0,16	28	0,05	0,12

Группы	РТС, выбор			Куб, выбор		
	<i>N</i>	<i>M</i>	σ	<i>N</i>	<i>M</i>	σ
Взрослые оленеводы	19	2,63	1,74	13	2,69	1,11
Дети оленеводов	20	3,85	0,99	22	3,27	2,14
Детский сад	27	4,33	1,57	30	4,48	1,21
Второй класс	21	3,71	1,68	27	4,28	1,41
Четвертый класс	23	3,70	1,58	27	3,72	1,28
Шестой класс	-	-	-	29	3,44	1,23

Группы	Вращение шариков			Правая-левая рука			Выбор проекции		
	<i>N</i>	<i>M</i>	σ	<i>N</i>	<i>M</i>	σ	<i>N</i>	<i>M</i>	σ
Взрослые оленеводы	-	-	-	18	6,56	3,45	14	4,30	2,59
Дети оленеводов	19	3,45	0,71	20	3,60	3,38	20	2,70	2,26
Детский сад	29	3,14	0,89	30	0,83	1,29	28	3,00	2,19
Второй класс	25	3,40	0,95	26	0,77	1,80	26	2,73	2,40
Четвертый класс	25	2,84	1,00	26	2,12	2,42	25	5,66	3,07
Шестой класс	27	3,61	0,64	28	4,14	3,14	27	6,26	3,17

Группы	Представление о горизонтали			Представление о вертикали			Кубики Йеркса		
	<i>N</i>	<i>M</i>	σ	<i>N</i>	<i>M</i>	σ	<i>N</i>	<i>M</i>	σ
Взрослые оленеводы	18	18,83	4,81	14	3,36	1,01	16	7,00	1,83
Дети оленеводов	21	14,29	3,47	21	2,29	1,15	20	4,50	2,09
Детский сад	30	14,50	2,71	30	2,03	0,89	30	4,03	1,90
Второй класс	26	17,35	3,47	26	1,92	1,02	26	6,15	2,17
Четвертый класс	26	19,65	4,67	26	3,08	1,20	26	6,12	2,52
Шестой класс	28	21,64	2,63	28	3,25	1,08	28	7,68	1,39

тей оленеводов младшего и старшего возрастов. Младшие дети редко передавали объемность фигур и часто путали их пространственное расположение.

Анализ соотношения изображенных высот ближнего и дальнего цилиндров показал, что рисунки отклоняются в сторону как линейной, так и обратной перспективы. В среднем в группах взрослых и детей было отмечено легкое преобладание признаков обратной перспективы. Взрослые испытуемые рисовали дальний цилиндр выше ближнего примерно на 3 %, а дети — на 6 %. Сопоставление этих данных с возрастной динамикой у городских детей показывает, что по коэффициенту перспективы рисунки и взрослых, и детей оленеводов соответствуют уровню учеников IV класса городских школ.

По методике выбора перспективной модели из серии альтернатив мы предполагали уклон к обратной перспективе, но на практике получили прямопротивоположные результаты. По моделям куба всего два

взрослых оленевода остановили выбор на изображениях в параллельной перспективе, остальные отдали предпочтение разным степеням линейной перспективы. По моделям РТС два оленевода остановились на легкой обратной перспективе, три — на параллельной, а остальные — на линейной, из них половина выбрали модели в сильной линейной перспективе. Аналогичная картина получилась и в группе детей оленеводов. Из 22 детей изображения в обратной перспективе предпочли по моделям куба всего 5 детей, а по моделям РТС — 4.

В результате по обоим заданиям в группе взрослых оленеводов преобладание линейной перспективы оказалась значительно, чем во всех контрольных группах. В группе детей тоже преобладала линейная перспектива, хоть и не так выражено, как у взрослых. По выбору куба она оказалась сильнее, чем во всех группах городских детей, а по выбору РТС на одном уровне с детьми II—IV классов.

Перейдем к анализу результатов по методикам на пространственные представления. По двум методикам на топологические представления можно отметить высокий уровень их развития как у взрослых, так и у детей оленеводов. Для взрослых методика «Вращение шариков в трубке» не представляла никаких трудностей, они получали максимальные результаты (4 балла) независимо от уровня образования, и в дальнейшем мы отказались от ее применения. Дети тоже получили высокие результаты по ней ($M = 3,45$), что соответствует уровню учеников VI класса обычной школы и превышает результаты младших возрастных групп.

По методике «Определение правой-левой руки» у бригадных оленеводов получились очень высокие результаты, а у частных несколько хуже, но явно выше случайного угадывания. Если учесть, что счет баллов начинался свыше 10 правильных ответов, то средний результат по всей группе составил 6,56 балла. Дети младшего возраста (8–9 лет) определяют изображение рук почти на уровне случайного угадывания, зато старшие дети показали довольно высокие результаты. Средний результат по всем детям составил 3,6 балла. Сопоставление с контрольными данными показало, что результаты взрослых оленеводов намного превосходят результаты городских детей всех возрастных групп. Средние результаты детей оленеводов лишь немного уступили группе VI класса, но превзошли все младшие группы.

Для исследования проекционных представлений применялась методика «Выбор проекции». Инструкцию к ней мы не смогли внятно разъяснить некоторым оленеводам-частникам, так что это задание выполнили всего 15 человек, причем с заметными трудностями. Только два бригадных оленевода и два частного быстро и правильно выполнили большинство проб. Остальные затрачивали много времени на выбор нужной проекции и правильно сделали не более половины проб. Средний результат получился 4,29 балла, что соответствует уровню городских школьников II–IV классов. Результаты детей оленеводов оказались еще хуже. Подавляющее большинство детей правильно указывали всего 1–2 из 10 проекций, и только два ребенка смогли определить больше половины проекций. Средний результат по группе детей оленеводов ($M = 2,7$) соответствует результату детей детского сада и уступает всем школьникам. В целом можно констатировать низкий уровень развития проекционных представлений и у взрослых оленеводов, и у детей.

По методике «Представление о горизонтали» четко вырисовались различия между бригадными оленеводами и частниками. Первые изображали уровень воды горизонтально независимо от ориентации бутылки и только в редких случаях с небольшими отклонениями. Среди частных только один испытуемый изобразил уровень горизонтально, остальные рисовали его перпендикулярно стенкам бутылки, что является показателем несформированности понятия о горизонтали. Средний результат по всей группе получился 18,83 балла, он занимает место между учащимися вторых и четвертых классов городской школы. В группе детей всего два ребенка набрали максимальное количество баллов, остальные преимущественно изображали уровень воды перпендикулярно стенкам бутылки. В итоге

результат у группы детей оленеводов ($M = 14,29$) оказался даже меньше, чем у городских дошкольников.

Несколько лучшими получились результаты по изображению домика на крутом склоне в задании «Представление о вертикали». Следует отметить, что часть грамотных и неграмотных оленеводов рисовали домик перпендикулярно склону или трубу под наклоном к вертикальной оси домика. Возможно, это связано с тем, что им редко приходится видеть одноэтажные дома с трубами. В целом по группе результат ($M = 3,36$) получился немного выше, чем у шестиклассников. В группе детей оленеводов результат ($M = 2,29$) хуже, чем у четвероклассников, но лучше, чем в двух младших контрольных группах.

По методике «Кубики Йеркса» ни один испытуемый не смог правильно сосчитать количество кубиков во всех десяти фигурах, но различия в подгруппах оленеводов выявились достаточно четко. Частники правильно сосчитали только легкие фигуры, в которых видны все кубики, а их число невелико. У бригадных оленеводов трудности возникли при подсчете трех сложных фигур, требующих представления о трех координатных осях и перемножения числа кубиков в разных рядах. Средний результат ($M = 7$) получился хуже, чем у шестиклассников, но лучше, чем у остальных контрольных групп. Дети оленеводов тоже правильно смогли сосчитать кубики только в легких фигурах, при этом старшие дети выполняли задание заметно лучше. Средний результат ($M = 4,5$) оказался немного лучше, чем у городских дошкольников.

По результатам трех последних методик можно констатировать слабый уровень развития представлений о системе координат и у взрослых, и у детей оленеводов, однако фактор образования оказывает заметное влияние на их развитие.

Обсуждение результатов

К числу наиболее интересных результатов можно отнести конструктивные трудности и явно выраженное преобладание обратной перспективы в изображениях куба. В традиционной среде обитания и обиходе оленеводов тела параллелепипедной формы практически отсутствуют, и у них почти нет опыта их изображения. Для воссоздания третьего измерения на плоскости нужно принять ряд условностей в интерпретации изобразительного признака перспективы [6]. Важная роль в процессе изображения куба отводится представлениям о трех координатных осях. Оленеводы были знакомы с перспективными изображениями, но в то же время пытались более непосредственно передать перцептивный образ. Первым шагом в рисунках куба было изображение квадрата, а дальше возникли сложности совмещения на одном рисунке фронтальной и боковой проекций. Более крупное изображение дальней грани куба по сравнению с передней можно объяснить тем, что оленеводы пытались передать больше информации об объемных свойствах. При изображении цилиндров подобных трудностей не возникало, что выразилось в снижении степени обратной перспективы на изображениях предметов РТС.

По методу выбора перспективы по моделям РТС и куба были получены прямо противоположные результаты — оленеводы явно предпочитали изображения в линейной перспективе. Ранее в онтогенетических исследованиях по обоим методам измерения перспективы получились достаточно сходные результаты: у младших детей преобладала обратная перспектива, а у подростков и студентов — линейная [2]. Чем можно объяснить тот факт, что у взрослых оленеводов и у детей по методу соотношения величин преобладали построения в обратной перспективе, а по методу выбора обе группы предпочитали модели в линейной перспективе?

По результатам первого этапа экспедиции мы пришли к выводу, что у оленеводов чаще наблюдается обратная перспектива в восприятии пространственных свойств. Преобладание линейно-перспективных выборов связано с недостаточной изоляцией от продуктов цивилизации, с некоторым опытом восприятия перспективных изображений и выработкой соответствующих эталонов [3]. После исследования детей на втором этапе мы изменили точку зрения. Проживание в открытом пространстве тундры создает возможность видения на большие расстояния, что усиливает аконстантное восприятие и перспективное сокращение размеров удаленных предметов. Иными словами, экологические факторы пространственного окружения в тундре в большей степени способствуют восприятию в линейной перспективе, чем городская среда. В связи с этим не только взрослые оленеводы, но и дети считали более естественными изображения в линейной перспективе. Вероятно, восприятие в обратной перспективе должно усиливаться не в открытом пространстве, а на местности с ограниченным обзором дальнего пространственного плана. Например, в джунглях человек редко видит предметы на расстоянии более 10 метров, и там перспективное сокращение размеров удаленных предметов не должно быть столь выраженным.

Чтобы ответить на вопрос, почему оленеводы изображали пространственные отношения в обратной перспективе, нужно рассмотреть особенности их системы пространственных представлений. У оленеводов достигают высокого уровня развития непосредственные проекционные и координатные представления остаются на низком уровне. Топологические представления являются основой зрительной памяти на конкретные места и предметы. Путем дополнительного опроса мы установили, что уникальная способность оленеводов ориентироваться на местности опирается на запоминание конкретного маршрута в одном направлении с множеством мелких ориентиров. У оленеводов почти не формируются топографические карты с опорой на представление плана местности и общих направлений, им очень трудно проделать тот же маршрут в обратном направлении. На это также указывают низкие результаты оленеводов по методике «Выбор проекции». Топографические когнитивные карты требуют общего представления об объективном расположении предметов независимо от точки зрения наблюдателя.

Как мы и предполагали, в отличие от городской экологии, проживание на открытом пространстве тундры не способствует развитию представлений о вертикали, горизонтали и общей системе координат. В свою оче-

редь, координатные представления позволяют непротиворечиво совмещать разноудаленные предметы в единую пространственную схему и применять общие правила перспективы для их изображения [4]. Слабое развитие проекционных и координатных представлений приводит к тому, что оленеводы при изображении объемных тел не ориентируются на соотношение размеров окружающих предметов, испытывают трудности совмещения фронтальной и боковых граней куба. Отсутствие конструктивных навыков перспективных изображений приводит к тому, что оленеводы пытаются более непосредственно передать информацию об объемных свойствах с опорой на топологические принципы близости и порядка. Самый простой способ передать информацию о более удаленном и частично скрытом предмете (дальней грани куба) — нарисовать его крупнее ближнего, т. е. с признаками обратной перспективы.

Общая оценка результатов взрослых оленеводов и детей, а также бригадных оленеводов и частников показала, что в их рисунках и заданиях на пространственные представления присутствует гораздо больше общих черт, чем различий. На основе этого можно сделать вывод об ограниченном влиянии фактора образования на восприятие и изображение третьего пространственного измерения. Гораздо большее влияние на особенности перспективных построений оказывает экологический фактор открытого пространства тундры. Определенную роль фактор образования играет в развитии координатных представлений. Вследствие слабого развития этого типа представлений частники и младшие дети изображали объемные тела преимущественно доперспективными приемами, способами развертки и совмещения плоскостей. Более высокий уровень представлений о системе координат у бригадных оленеводов и старших детей выразился в преобладании перспективных приемов изображения куба и цилиндров.

Выводы

1. На примере коренных жителей тундры показано специфическое влияние экологического фактора открытого пространства на особенности пространственных представлений и восприятие перспективы. Влияние экологического фактора более значимо, чем уровень образования и другие культурные условия.

2. У взрослых оленеводов и детей по сравнению с контрольной городской выборкой выявлен высокий уровень топологических представлений и низкий уровень проекционных и координатных представлений.

3. У оленеводов отмечено расхождение в результатах измерения перспективы методами соотношения величин и выбора перспективных изображений. По первому методу преобладали признаки обратной перспективы, особенно при изображении тел параллелепипедной формы, с которыми оленеводы имеют ограниченный опыт обращения. Это мы связываем с низким уровнем развития представлений о системе координат. По второму методу оленеводы предпочитали изображения в линейной перспективе, что можно объяснить специфическими условиями перцептивно-го окружения в открытом пространстве тундры.

Литература

1. Гончаров О.А. Восприятие и изображение третьего измерения. Сыктывкар, 2007.
2. Гончаров О.А., Тяповкин Ю.Н. Возрастная динамика зрительного восприятия перспективы // Вопросы психологии. 2005. № 6.
3. Гончаров О.А., Тяповкин Ю.Н. Восприятие перспективы и пространственные представления у коренных жителей Крайнего Севера // Вопросы психологии. 2007. № 1.
4. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека (3-е издание). М., 2000.
6. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. М., 2001.
7. Силвер Р., Копытин А.И. Рисуночный тест Р. Силвер. СПб., 2002.
8. Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. М., 1967.
9. Deregowski J.B., Bentley A.M. Perception of pictorial space by bushmen // International Journal of Psychology. 1986. Vol. 21.
10. Deregowski J.B., Muldrow E.S., Muldrow W.F. Pictorial recognition in a remote Ethiopian population // Perception. 1972. Vol. 1.
11. Hudson W. Pictorial depth perception in subcultural groups in Africa // Journal of Social Psychology. 1960. Vol. 52.
12. Segall M.H., Campbell D.T., Herskovitz M.J. The Influence of Culture on Visual Perception. Indianapolis, 1966.

Cultural and Ecological Factors of Perception of Perspective in the Indigenous People of the Tundra

O.A. Goncharov

researcher at the Chair of Psychology, Syktyvkar State University

Yu.N. Tyapovkin

head of laboratory at the Syktyvkar State University

The paper presents results of an expedition to the Russian tundra aimed at studying cross-cultural features of perception of perspective and spatial concepts in Nenets dealing with reindeer herding. Both adult Nenets and children experienced difficulties with depicting volumetric features of objects on the flat. Adults' pictures of objects situated at different distances bore the signs of inverse perspective; however, in selecting perspective models they preferred linear perspective images. Reindeer herdsman displayed a high level of topological and a low level of projective and coordinate spatial concepts in comparison with control results in urban children. The comparison of results in literate and illiterate herdsman, as well as in younger and older children, showed that the ecological factor of open space in tundra has a stronger influence on spatial perception than the level of education.

Key words: ecological factors of spatial perception; linear and inverse perspective; topological, projective and coordinate spatial concepts.

References

1. Goncharov O.A. Vospriyatie i izobrazhenie tret'ego izmereniya. Syktyvkar, 2007.
2. Goncharov O.A., Tyapovkin Yu.N. Vozrastnaya dinamika zritel'nogo vospriyatiya perspektivy // Voprosy psihologii. 2005. № 6.
3. Goncharov O.A., Tyapovkin Yu.N. Vospriyatie perspektivy i prostranstvennye predstavleniya u korennykh zhitelei Krainego Severa // Voprosy psihologii. 2007. № 1.
4. Luriya A.R. Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nyh processov. M., 1974.
5. Luriya A.R. Vysshie korkovye funkci cheloveka (3-e izdanie). M., 2000.
6. Raushenbah B.V. Geometriya kartiny i zritel'noe vospriyatie. M., 2001.
7. Silver R., Kopytin A.I. Risunochnyi test R. Silver. SPb., 2002.
8. Fleivell Dzh. Geneticheskaya psihologiya Zh. Piazhe. M., 1967.
9. Deregowski J.B., Bentley A.M. Perception of pictorial space by bushmen // International Journal of Psychology. 1986. Vol. 21.
10. Deregowski J.B., Muldrow E.S., Muldrow W.F. Pictorial recognition in a remote Ethiopian population // Perception. 1972. Vol. 1.
11. Hudson W. Pictorial depth perception in subcultural groups in Africa // Journal of Social Psychology. 1960. Vol. 52.
12. Segall M.H., Campbell D.T., Herskovitz M.J. The Influence of Culture on Visual Perception. Indianapolis, 1966.

Этническая идентичность и значимое социальное окружение индивида (исследование русскоязычного юношества Латвийской Республики)

О.Е. Хухлаев

кандидат психологических наук, зав. каф. этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Т.Э. Руссита

аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Статья посвящена описанию исследования взаимосвязи между этническим составом значимого социального окружения и этнической идентичностью, проведенного в 2004–2006 гг. в школах, колледжах и университетах Латвийской Республики. В нем принимали участие юноши и девушки от 15 до 21 года, родным языком которых является русский язык. Были использованы как качественные (интервью), так и количественные методы исследования (методика изучения социального атома Я.Л. Морено, контент-анализ, опрос, семантический дифференциал). В результате исследования установлено, что существует непрямая взаимосвязь между этническим составом значимого социального окружения и этнической идентичностью индивида (как когнитивным, так и аффективным ее компонентом).

Ключевые слова: этнопсихология, этническая идентичность, значимое социальное окружение, этнодифференцирующие признаки, этничность, семантический дифференциал.

Введение

В настоящее время в мировой науке не существует единого понимания феномена этнической идентичности. Общеизвестны три подхода: конструктивизм, примордиализм и инструментализм. Также присутствует множество промежуточных концепций, синтезированных на основе идей конструктивистов, инструменталистов и примордиалистов, не говоря уже о том, что даже у авторов, придерживающихся одних взглядов, можно найти существенные различия в деталях.

Предполагая, что совершенно удовлетворительного подхода к изучению этничности еще не найдено, мы будем пользоваться объединяющей в себе принципы различных подходов концепцией Т.Г. Стефаненко. В ее рамках для психолога важны не различия между интерпретациями этноса, а то общее, что есть во всех подходах. Это представление о том, что этнос является для индивидов психологической общностью, а этническая идентичность представляет собой одну из (или даже единственную) психологических характеристик этнической группы [6]. Т.Г. Стефаненко считает этническую идентичность частью социальной идентичности личности. Когнитивный компонент этнической идентичности включает в себя знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик. Такие знания, представления и осо-

знания принято называть этнодифференцирующими признаками. В качестве этнодифференцирующих, т. е. отличающих данный этнос от всех других признаков могут выступать самые разные характеристики: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство [6]. Самоназвание изучаемой группы в рамках представления о себе также относится к когнитивному компоненту. Результаты большинства эмпирических исследований свидетельствуют, что способность назвать группу, к которой принадлежишь, напрямую связана с этнической осведомленностью.

Аффективный компонент этнической идентичности подразумевает эмоциональное отношение к этнодифференцирующим признакам и включает в себя оценку качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства. К аффективному компоненту относятся такие характеристики этнической идентичности, как определенность и валентность.

Валентность мы понимаем как знак эмоциональной окрашенности аффективного компонента, т. е. валентность этнической идентичности может быть позитивной или негативной [8]. Еще Э. Эриксон выделял в структуре идентичности позитивные и негативные элементы, а понятие валентности применительно к идентичности впервые употребил К. Левин [3].

Определенность этнической идентичности, иначе называемая многими авторами «выпуклостью» (англ. «salience»), также является одним из традиционно рассматриваемых в теоретических и практических работах параметров [9, 10]. Определенность — это, в первую очередь, степень ясности осознания себя представителем этнической группы, степень полноты знаний, представлений о культурных и психологических особенностях собственной группы [8].

Однако, несмотря на определенную теоретическую проработанность (конечно, в сочетании с многозначностью) термина «этническая идентичность» в социальной психологии, на периферии психологической теории и практики остается тематика взаимосвязи этнической идентичности и социального окружения индивида. При этом нельзя не отметить, что с позиций социальной психологии этническая идентичность изучается не как внутриличностный, а как интересубъектный феномен, что предусматривает необходимость исследования этничности вне отрыва от социального контекста, одной из важнейших составляющих которого является значимое социальное окружение.

Это и послужило причиной фокусировки внимания авторов на изучении взаимосвязи этнического состава значимого социального окружения и структуры этнической идентичности индивида, ее когнитивного и аффективного компонентов, проводимого на материале исследования русскоязычного юношества Латвийской Республики. Соответственно, в фокусе данного исследования — взаимосвязь этнической идентичности и этнического состава значимого социального окружения русскоязычного юношества в Латвии.

Авторы предполагают, что существует взаимосвязь между этническим составом значимого социального окружения и этнической идентичностью индивида: как когнитивным, так и аффективным ее компонентом. Однако характер этой взаимосвязи далеко не обязательно должен носить прямой характер.

Важным вопросом является установление сходства и отличий в этнической идентичности юношей и девушек с разным числом представителей аутгруппы в значимом социальном окружении. Авторы предполагают, что этническая идентичность юношей и девушек с небольшим (< 25 %) числом представителей аутгруппы в значимом социальном окружении обладает существенными особенностями в силу того, что данная группа является «посреднической», сохраняя при этом свою базовую идентичность. Вполне вероятно, что этничность у представителей данной группы будет более позитивно эмоционально окрашена, чем идентичность русскоязычных с меньшим или с большим числом латышей (представителей аутгруппы) в значимом социальном окружении.

Метод

Далее перейдем непосредственно к описанию исследования, которое проходило в два этапа. На первом этапе использовался ряд качественных методик: полуструктурированных исследовательских интервью и фокус-групп с респондентами юношеского возраста. В исследовании приняли участие 88 чело-

век. Родным языком все без исключения респонденты признали русский и к классификации себя в качестве русскоязычных отнеслись одобрительно. Возраст респондентов находился в диапазоне от 15 лет до 21 года, что в соответствии с возрастной периодизацией, предложенной генеральной ассамблеей ООН, соответствует юношескому возрасту (40 человек, или 45,5 % выборки, составили юноши, 48 человек, или 54,5 % — девушки).

Исследование проводилось в 2004–2006 гг. в школах, колледжах и университетах Латвийской Республики, в учреждениях с преподаванием преимущественно на русском языке обучались 39 человек (44,4 %), с преподаванием на латышском языке — 49 человек (55,6 %). Интервью дали учащиеся 25 школ, 3 колледжей и 4 вузов Риги.

Все респонденты были распределены по группам в зависимости от этнического состава их значимого социального окружения, которое мы определяли с помощью методики социального атома Я.Л. Морено [2] и в ходе интервью. В результате были образованы три группы:

- 1) русскоязычные юноши и девушки с русским значимым социальным окружением;
- 2) русскоязычные юноши и девушки с социальным окружением, число латышей в котором составляет менее 25 %;
- 3) русскоязычные юноши и девушки с социальным окружением, число латышей в котором составляет 25 % и более.

Следующей целью качественного этапа исследования было формулирование вопросов для опросника когнитивного компонента этнической идентичности и формирование содержательной части методики семантического дифференциала, однако полученный в ходе решения этих задач материал представляет и самостоятельную ценность.

С помощью контент-анализа мы анализировали частоту встречаемости в интервью респондентов высказываний, относящихся к самоназванию, этнодифференцирующим признакам, а также любых высказываний, имеющих выраженную эмоциональную окраску.

На основании материалов первого этапа был составлен инструментарий для второй, количественной части исследования. На этом этапе мы использовали опросник для выявления структуры когнитивного компонента этнической идентичности респондентов и авторскую модификацию методики семантического дифференциала. В количественной части исследования принял участие 71 человек. В основном выборка пересекалась с первоначальной (на которой проводилась качественная часть исследования), но были и некоторые различия. Математическая обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерной интегрированной системы обработки данных SPSS 11.50, встроенных статистических средств MS Office 2000 (программы Excel).

Для опросника по когнитивному компоненту этнической идентичности среди упоминавшихся этнодифференцирующих признаков нами были отобраны те, которые встречались в дискурсе респондентов

наиболее часто. Расположенные по частоте упоминания, они представляют собой следующую картину.

1. Язык.
2. Культура (включая в себя, в том числе, знания об истории, традициях русского народа).
3. Особенности характера, темперамент.
4. «Менталитет» (широкое понятие, включающее в себя главным образом особенности мышления и духовность).
5. Эмоциональная связь с Россией.
6. Происхождение.
7. Специфическое воспитание.
8. Особенности поведения.
9. Ощущение себя русским.
10. Внешние признаки, по которым можно отличить русских (главным образом — стиль одежды и черты лица).
11. Общее представление об историческом прошлом, чувство общности с территорией и населением бывшего СССР.

Также анализировались выбираемые респондентами самоназвания.

Составленный на этом материале **опросник по когнитивному компоненту этнической идентичности** принципиально был разделен на две части. Первая позволяет делать выводы о самоназвании (самоназваниях) группы респондентов, а вторая — о приемлемости и значимости различных этнодифференцирующих признаков.

Результаты и обсуждение

При анализе выборов наиболее актуальной идентичности (вопрос: «Принадлежность к какой из перечисленных групп Вы считаете для себя самой важной?») на количественном этапе исследования в целом по выборке нами были получены следующие результаты:

наибольшее число респондентов (14 человек, или 19,7 %) считают самой актуальной для себя принадлежность к этнической группе русских. Следующая

по числу выборов (11, или 15,5 %) актуальная идентичность — «люди мира». Термин не очевиден и специально не пояснялся, но в ходе интервью звучал, и респонденты объясняли свою принадлежность к этой группе как *возможность в любой точке мира чувствовать себя своим, чувствовать себя как дома, вообще не думать о своей национальности*.

При сравнении групп с различным этническим окружением были обнаружены определенные различия: например, к «европейцам» себя скорее склонны причислять юноши из группы с большим числом латышей в значимом социальном окружении и у кого их нет. К «славянам», наоборот, скорее склонны причислять себя респонденты из группы с небольшим (менее 25 %) числом представителей аутгруппы в значимом социальном окружении. Представители группы респондентов, включивших в социальный атом значительное число латышей, более, чем остальная молодежь, склонны относить себя к «латышам».

Детальнее результаты отражены на рис. 1 (звездочками отмечены значимые различия).

Что касается этнодифференцирующих признаков, практически никаких значимых различий между выборами трех групп нам обнаружить не удалось. Единственное исключение — значение внешних различий. Этому признаку респонденты, в социальном окружении которых $\geq 25\%$ представителей аутгруппы, придают гораздо большее значение, чем их сверстники из более русской социальной среды. Некоторые исследователи считают, что акцентуация антропологических аспектов внешности как этнодифференцирующих признаков является показателем присутствия напряжения в области межэтнических отношений, актуальности поиска различий между доминирующей группой и меньшинством.

Далее представим результаты изучения **когнитивного компонента этнической идентичности с помощью методики семантического дифференциала**.

Методика представляет собой список высказываний (в нашем случае — список эмоционально окрашенных высказываний, взятых из текстов интервью и фокус-групповых дискуссий с респондентами), каж-

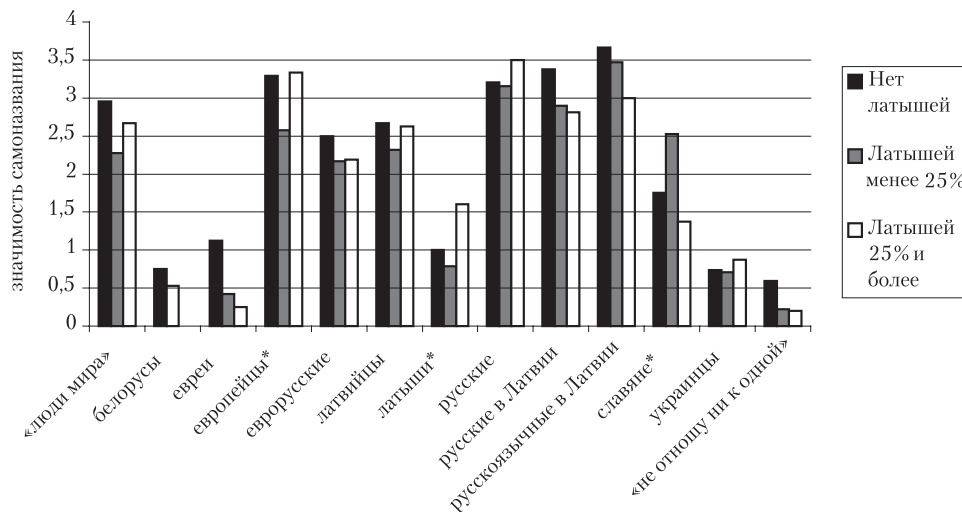


Рис. 1. Оценка принадлежности к разным этническим группам респондентами с различным этническим составом значимого социального окружения

дое из которых предлагается оценить по симметричной шкале с характеристиками этих высказываний. Далее полученные данные обрабатываются: с помощью факторного анализа выделяются факторы (имеющие два полюса) и оценивается их выраженность в ответах респондентов разных групп. Традиционно считается, что само смысловое содержание факторов не имеет существенного значения — большее внимание уделяется анализу взаиморасположения исследуемых феноменов в семантическом пространстве респондентов. В данном случае выделенные факторы можно было обозначить через полюса: «правильность, верность — несоответствие действительности», обозначенные нами как фактор 1, и «стереотипность, избитость — нестереотипность, необычность» (фактор 2). Далее, для того чтобы не отвлекать читателя малозначимой информацией, на соответствующих рисунках данные факторы обозначены только номерами.

Когнитивные результаты семантического дифференциала (рис. 2–4) являются вспомогательными и вызывают интерес в первую очередь в плане сравнения с декларируемым содержанием когнитивного компонента, изученным посредством интервью и опросных методов.

На рис. 2–4 отображены системы координат, с помощью которых представлены семантические пространства разных групп респондентов. Представим наиболее важные результаты их сравнения.

По результатам корреляционного анализа можно судить о том, что для юношей и девушек из группы с исключительно русским значимым окружением высказывания «Богатый русский язык» и «Русские в Латвии тесно связаны с Россией» имеют тесную связь, чего не наблюдается у остальных респондентов. Можно предположить, что представление о символизации «русским языком» контакта с Россией объясняется наличием/отсутствием латышей в значимом социальном окружении.

При этом у респондентов, в значимом социальном окружении которых нет латышей, отсутствует связь между группой когний, которую условно можно назвать «русские язык и культура» и концептом «некоторые русские плохо отзываются о латышах», в то время как у респондентов двух других групп эта связь существует. Сравнивая это отличие с описанным выше, можно заметить, что в зависимости от состава значимого окружения «русский язык» оказывается связан то с «контактом с Россией» (группа респондентов, в значимом социальном окружении которых нет латышей), то с представлением о «плохом отношении русских к латышам» (есть латыши в значимом окружении).

Также представляется важным, что для респондентов с 25 и более процентами латышей в значимом социальном окружении существует зависимость между «языком и культурой» и концептом «Русские — целеустремленные люди». В интервью и на фокус-группах тема целеустремленности русских звучала именно у тех респондентов, в социальном окружении которых было большое число латышей. Респонденты поясняли это тем, что, по их мнению, русским приходится преодолевать всевозможные трудности на пути к образованию и карьерному росту и, естественно, проявлять целеустремленность.

Таким образом, можно сделать вывод, что как на декларируемом уровне, так и уровне денотативных личностных смыслов существует взаимосвязь между составом значимого социального окружения и когнитивным компонентом этнической идентичности. При этом данная связь не является прямой — различия тесно связаны со спецификой каждой группы и не наблюдаются на уровне корреляции в целом по выборке.

Аффективный компонент этнической идентичности респондентов мы анализировали на основе результатов методики семантического дифференциала.

В первую очередь было обращено внимание на сравнительную оценку (по группам) уровня пози-

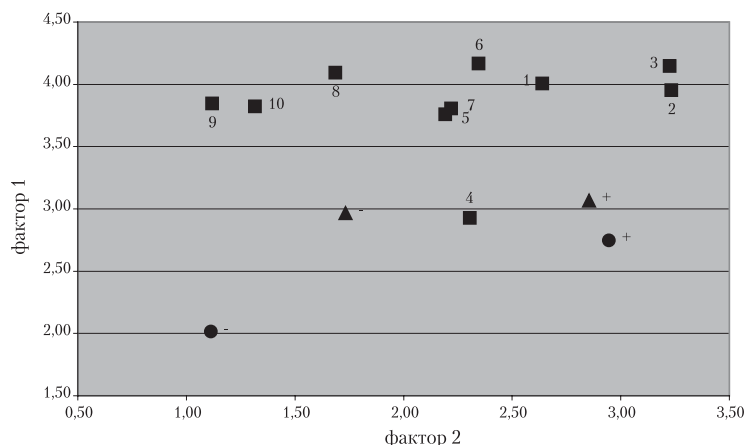


Рис. 2. Семантическое пространство респондентов, в значимом социальном окружении которых нет представителей аутгруппы

Номерами обозначены оцениваемые высказывания: 1 — «Русские — открытые, общительные, простые люди»; 2 — «Богатая культура русского народа»; 3 — «Богатый русский язык»; 4 — «Русские — целеустремленные люди»; 5 — «Русские в Латвии тесно связаны с Россией»; 6 — «В Латвии проводится неправильная политика по отношению к русским»; 7 — «Некоторые русские плохо отзываются о латышах»; 8 — «Латыши говорят: “Опять эти русские!”»; 9 — «Русские своим поведением часто мешают окружающим»; 10 — «Русские ленивые, во всем полагаются на “авось!”»

Кружочками обозначены реперные точки (обозначения выражено положительных и отрицательных высказываний), а треугольниками — «положительное» и «отрицательное» изображения.

Объяснение содержания факторов приведено в тексте.

тивности/негативности высказываний, связанных с этничностью. Исходя из методической организации исследования, расстояние от анализируемого высказывания до соответствующей реперной точки отражает отношение респондента к высказыванию, т. е. знак этого отношения и уровень его эмоциональной «позитивности» или «негативности».

На рис. 5 отображены расстояния в семантическом пространстве респондентов от точек, обозначающих высказывания-маркеры этнической идентичности, до негативной реперной точки (высказывание «Я оказался голым в людном месте», которое, по оценкам экспертов, отражает стыд и вообще крайне негативные эмоции). При сравнении данных по трем анализируемым группам с этнически различным значимым социальным окружением мы можем сделать некоторые выводы.

Юноши и девушки с большим числом латышей в значимом социальном окружении в целом более негативно воспринимают высказывания-маркеры этнической идентичности. Соответственно, можно предположить, что у этих респондентов существенно большая «негативность» эмоционального переживания своей этничности. Это переживание, судя по данным интервью, не проявляется в повседневном дискурсе и, следовательно, является скорее глубинным ощущением.

Наиболее яркие различия по данному направлению связаны с двумя высказываниями-концептами: «Латыши говорят: “Опять эти русские!”» и «Богатый русский язык». Вероятно, юноши, находящиеся в значимых отношениях с большим числом латышей, острее переживают свою инакость, непохожесть, тяжелее воспринимают конфликтные моменты во взаимоотношениях этнических групп и гораздо чаще, чем респонденты из других групп, слышат негативные высказывания в адрес своей этнической группы. «Богатый русский язык», являясь для респондентов с большим числом латышей в значимом социальном окружении, наиболее «приятным» концептом из всех, ими все же воспринимается менее позитивно, чем представителями других групп.

Однако статистически достоверные различия ($p \leq 0,05$) по указанным параметрам мы можем наблюдать только у юношей и девушек с небольшим числом латышей в значимом социальном окружении. Это говорит о том, что респонденты, не имеющие в значимом социальном окружении представителей аутгруппы, несмотря на визуально наблюдаемую тенденцию более позитивно оценивать упомянутые высказывания (см. рис. 5.), чем те респонденты, у которых в значимом социальном окружении 25 и более процентов латышей, оказываются все же

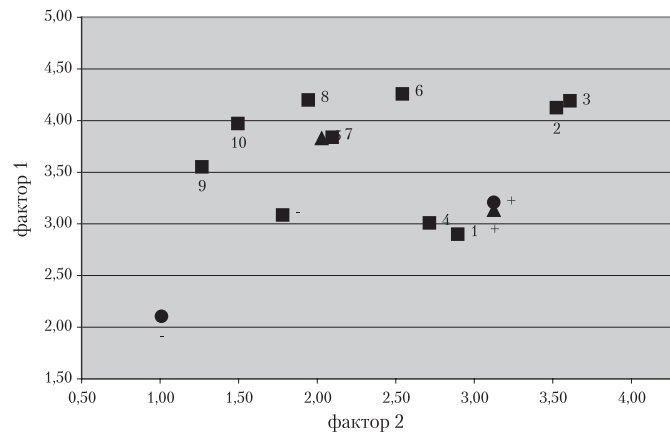


Рис. 3. Семантическое пространство респондентов, у которых в значимом социальном окружении менее 25 % представителей аутгруппы

Условные обозначения те же, что и на рис. 2.

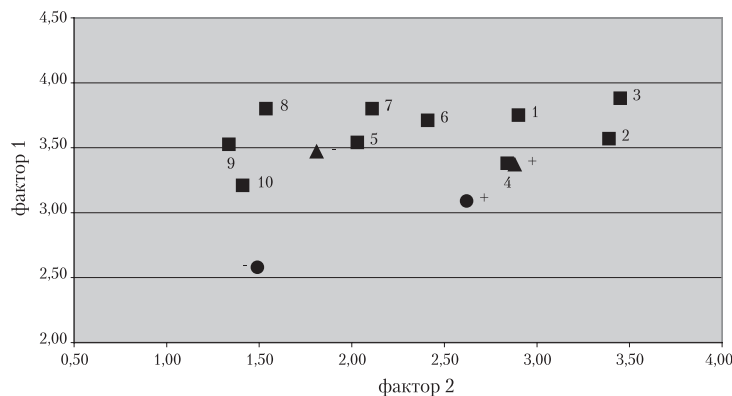


Рис. 4. Семантическое пространство респондентов, у которых в значимом социальном окружении 25 и более процентов представителей аутгруппы

Условные обозначения те же, что и на рис. 2, 3.

ближе к ним, чем к «промежуточной» группе респондентов — тем, у кого латышей менее 25 %.

Проанализировав расстояния от концептов до позитивной реперной точки, мы также обнаружили различия (рис. 6).

В целом визуально у респондентов из группы с «латышским» значимым социальным окружением ($\geq 25\%$ представителей аутгруппы) «позитивные» высказывания больше связаны с положительными переживаниями, чем у остальных юношей и девушек. Статистически достоверные различия здесь мы наблюдаем по концептам «Русские открытые, общительные, простые люди» и «Богатый русский язык» ($p \leq 0,05$).

Сравнивая данные результаты с вышеизложенными (см. анализ данных, приведенных на рис. 5), мы можем заметить, что они в некотором роде противоречат друг другу. Респонденты с большим числом представителей аутгруппы в значимом социальном окружении, с одной стороны, более негативно относятся к высказываниям-маркерам этнической идентичности, а с другой — более позитивно. На наш взгляд, это может объясняться значительно большей, чем у остальных, интенсивностью и амбивалентностью переживания этнической идентичности. Получается, что близко (на личностном уровне) общающийся с латышами русский более остро переживает и позитивные, и негативные моменты, связанные с этничностью.

Далее мы провели анализ различий по введенному нами аналитическому критерию, названному «валентность этнической идентичности». Он был получен путем расчета отношения суммы расстояний от концептов до позитивных реперных точек к сумме расстояний от концептов до негативных реперных точек по каждому респонденту.

У большинства респондентов (73,24 %) сумма расстояний до негативных реперных точек превышает сумму расстояний до позитивных, что, вероятно, может свидетельствовать о том, что аффективный компонент этнической идентичности в целом по выборке имеет позитивную тенденцию.

Наиболее выражена позитивная валентность этнической идентичности у юношей и девушек, в значимом социальном окружении которых есть представители аутгруппы, но их менее 25 % ($p \leq 0,05$), вообще не имеющие в значимом социальном окружении латышей респонденты занимают промежуточную позицию, а этническая идентичность юношей и девушек, более тесно общающихся с латышами ($\geq 25\%$ в значимом социальном окружении), наименее позитивна.

Таким образом, можно заключить, что этнический состав значимого социального окружения связан с валентностью этнической идентичности. Однако взаимосвязь «число представителей аутгруппы — валентность этнической идентичности» носит непрямой характер.

Можно предположить, что «умеренно близкое» общение с представителями аутгруппы до определенного момента позитивно связано с этнической идентичностью. При повышении в составе значимого социального окружения представителей аутгруппы начинается обратный процесс — идентичность приобретает более негативную «окраску».

Однако возникает вопрос о первичности одного из этих факторов. Данная проблема лежит за рамками нашего исследования, поэтому мы можем высказать лишь гипотезу, что умеренная интеграция привносит положительные изменения в осознание себя представителем своего народа, в то время как ассимиляция действует на него неблагоприятно.

Таким образом, данные эмпирического исследования позволяют сделать вывод, что существует не прямая взаимосвязь между этнической идентичностью и этническим составом значимого социального окружения юношества в поликультурной среде.

Выводы

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Существует взаимосвязь между этническим составом значимого социального окружения респон-

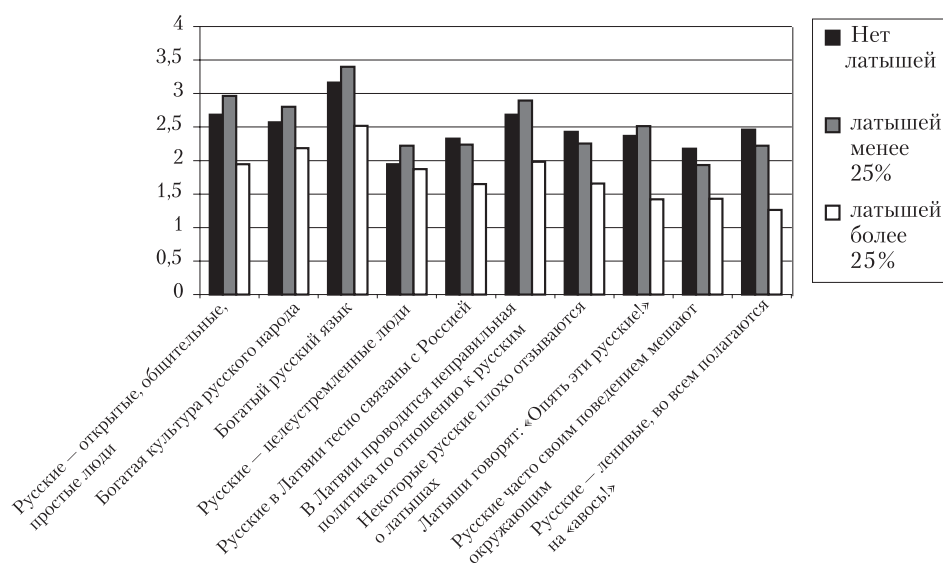


Рис. 5. Расстояния от «этнических» высказываний до негативной реперной точки (негативная валентность этнической идентичности)

дентов и когнитивным компонентом их этнической идентичности. В частности, обнаружены *взаимосвязи между этническим составом значимого социального окружения респондентов и*

– *выбором ими самоназвания.* Присутствие в значимом социальном окружении значительного числа представителей аутгруппы (в нашем случае — латышей) влияет на частоту выбора самоназвания, позволяющего причислять себя к аутгруппе. К «европейцам» себя скорее склонны причислять юноши и девушки из группы с большим числом латышей в значимом социальном окружении и те, у кого их нет. К «славянам», наоборот, в большей степени относят себя респонденты из группы с небольшим (менее 25 %) числом представителей аутгруппы в значимом социальном окружении;

– *оценкой отдельных этнодифференцирующих признаков.* Для респондентов с большим числом представителей аутгруппы (латышей) в значимом социальном окружении более важными оказываются примордиальные признаки, такие, как внешность;

– *особенностями личностных смыслов когнитивных концептов.* Для юношей и девушек из группы с исключительно русским значимым окружением высказывания «Богатый русский язык» и «Русские в Латвии тесно связаны с Россией» имеют тесную связь. При этом у данных респондентов отсутствует связь между группой когнитивных, которую условно можно назвать «русские язык и культура» и концептом «некоторые русские плохо отзываются о латышах», в то время как у респондентов двух других групп эта связь присутствует.

Для респондентов, доля латышей в значимом социальном окружении которых составляет 25 % и более, существует зависимость между «языком и культурой» и концептом «Русские — целеустремленные люди».

2. Наблюдается непрямая взаимосвязь между этническим составом значимого социального окружения респондентов и аффективным компонентом их этнической идентичности. В частности, обнаружены *взаимосвязи между этническим составом значимого социального окружения респондентов и*

– *эмоциональной оценкой высказываний-маркеров этнической идентичности.*

С одной стороны, юноши и девушки с большим числом латышей в значимом социальном окружении в целом более негативно воспринимают данные концепты. Наиболее яркие различия по данному направлению связаны с двумя высказываниями: «Латыши говорят: “Опять эти русские!”» и «Богатый русский язык».

С другой стороны, у респондентов из группы с «латышским» значимым социальным окружением ($\geq 25\%$) некоторые высказывания больше связаны с позитивными переживаниями, чем у остальных юношей и девушек. Статистически достоверные различия наблюдаются по концептам «Русские — открытые, общительные, простые люди» и «Богатый русский язык». На наш взгляд, данное противоречие может объясняться большей, чем у остальных респондентов (не имеющих столько латышей в значимом социальном окружении), интенсивностью переживания этнической идентичности. Можно предположить, что близко (на личностном уровне) общающийся с латышами русский более остро переживает и позитивные и негативные моменты, связанные с этничностью;

– *валентностью этнической идентичности.* Так, наиболее выражена позитивная валентность этнической идентичности у юношей, отметивших в значимом социальном окружении до 25 % латышей ($p \leq 0,05$). Респонденты, вообще не имеющие в значимом социальном окружении латышей, занимают промежуточную позицию, а этническая идентичность тех, кто более тесно общается с латышами ($\geq 25\%$ в значимом социальном окружении), наименее позитивна.

Итак, этнический состав значимого социального окружения связан с валентностью этнической идентичности. Данная взаимосвязь носит не прямой характер. Можно высказать предположение о том, что «умеренно близкое» общение с представителями аутгруппы до определенного момента связано с позитивностью этнической идентичности. При повышении в составе значимого социального окружения числа представителей аутгруппы начинается обратный процесс — идентичность становится более негативной.

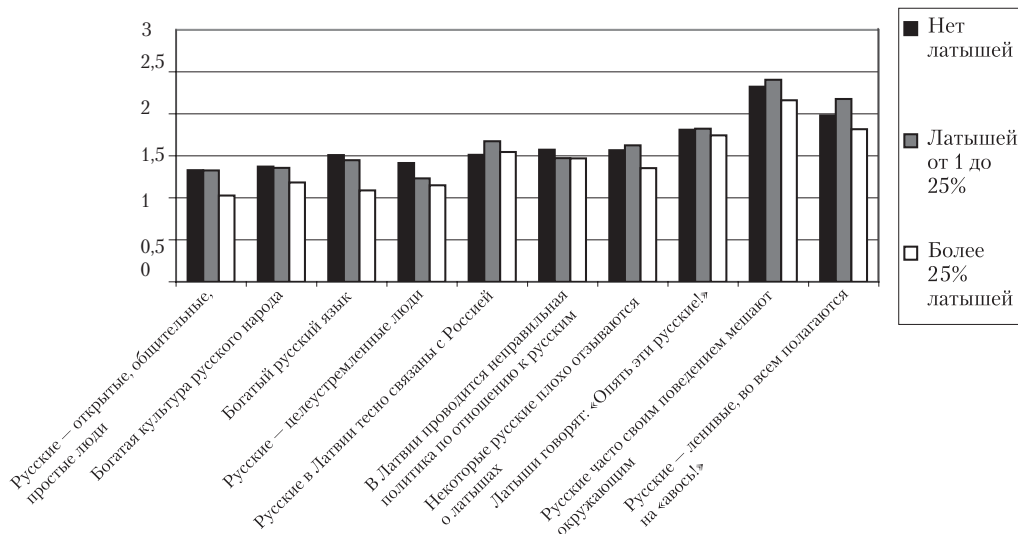


Рис. 6. Расстояния от «этнических» высказываний до позитивной реперной точки (позитивная валентность этнической идентичности)

Литература

1. *Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г.* Этническая социализация подростка. М.; Воронеж, 2000.
2. *Морено Я.Л.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. М.: Академический проект, 2004.
3. *Павленко В.Н., Таглин С.А.* Общая и прикладная этнопсихология: учеб. пособие. М., 2005.
4. *Романова О.Л.* Развитие этнической идентичности у детей и подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
5. *Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
6. *Стефаненко Т.Г.* Социальная психология этнической идентичности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М., 1999.
7. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Екатеринбург, 2000.
8. *Татарко А.Н.* Взаимосвязь этнической идентичности и психологических стратегий межкультурного взаимодействия: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
9. *Brewer M.B., Miller N.* Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives of desegregation // Miller N., Brewer M.B. (Eds.) Group in contact: The Psychology of desegregation. N.Y., 1984.
10. *Brown R.* Group processes (2nd ed.) Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2000.
11. *Dribins L.* (red.) Nacionalas un etniskas grupas Latvija. Informativs materials. Riga: LR Tieslietu ministrija, 1996.
12. *Vēbers E.* Latvijas valsts un etniskas minoritates. Riga: LZA Filozofijas un sociologijas instituta Etnisko petijumu centrs, 1997.
13. *Volkovs A.* Krievi // Mazakumtautību vesture Latvija. Eksperimentals metodisks līdzeklis. Riga: Zvaigzne ABC, 1998.

Ethnic Identity and Significant Social Environment: A Research on Russian-Speaking Youth in the Republic of Latvia

O.Y. Khukhlayev

Ph.D. in Psychology, head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Polycultural Education,
Moscow State University of Psychology and Education

T.E. Russita

postgraduate student at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Polycultural Education,
Moscow State University of Psychology and Education

The paper describes a research on the correlation between the ethnic composition of one's significant social environment and his/her ethnic identity. The research was carried out in 2004–2006 in schools, colleges and universities in the Republic of Latvia. Young men and women aged 15 to 21 whose native language is Russian participated in the research. Both qualitative (interview) and quantitative (the Moreno Social Atom Test, content-analysis, inventory, semantic differential) methods were used. According to the research findings, there is an indirect correlation between the ethnic composition of the significant social environment of an individual and his/her ethnic identity (both cognitive and affective components of the latter).

Key words: ethnopsychology, ethnic identity, significant social environment, ethnic differentiation characters, ethnicity, semantic differential.

References

1. *Belinskaya E.P., Stefanenko T.G.* Etnicheskaya socializatsiya podrostka. M.; Voronezh, 2000.
2. *Moreno Ya.L.* Sociometriya: eksperimental'nyi metod i nauka ob obshestve / per. s angl. M., 2004.
3. *Pavlenko V.N., Taglin S.A.* Obshaya i prikladnaya etnopsihologiya: ucheb. posobie. M., 2005.
4. *Romanova O.L.* Razvitie etnicheskoi identichnosti u detei i podrostkov: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1994.
5. *Soldatova G.U.* Psihologiya mezhetnicheskoi napryazhenosti. M., 1998.
6. *Stefanenko T.G.* Social'naya psihologiya etnicheskoi identichnosti: Dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.05. M., 1999.
7. *Stefanenko T.G.* Etnopsihologiya. M.; Ekaterinburg, 2000.
8. *Tatarko A.N.* Vzaimosvyaz' etnicheskoi identichnosti i psihologicheskikh strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
9. *Brewer M.B., Miller N.* Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives of desegregation // Miller N., Brewer M.B. (Eds.) Group in contact: The Psychology of desegregation. N.Y.: Academic Press, 1984.
10. *Brown R.* Group processes (2nd ed.) Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2000.
11. *Dribins L.* (red.) Nacionalas un etniskas grupas Latvija. Informativs materials. Riga: LR Tieslietu ministrija, 1996.
12. *Vēbers E.* Latvijas valsts un etniskas minoritates. Riga: LZA Filozofijas un sociologijas instituta Etnisko petijumu centrs, 1997.
13. *Volkovs A.* Krievi // Mazakumtautību vesture Latvija. Eksperimentals metodisks līdzeklis. Riga: Zvaigzne ABC, 1998.

Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTP1)

А. Сырцова

аспирант факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета (Латвия)

О.В. Митина

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

Дж. Бойд

доктор психологических наук, директор отдела по проектированию исследований Yahoo! Inc. (США)

И.С. Давыдова

магистрант РГГУ, педагог-психолог ГОУ СОШ № 199 Департамента образования г. Москвы

Ф. Зимбардо

доктор психологических наук, почетный профессор Стэнфордского университета, факультет психологии (США)

Т.Л. Непряхо

зав. лабораторией психодиагностики факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета

Е.А. Никитина

аспирант Центра социологии образования Российской академии образования

Н.С. Семенова

аспирант Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Н. Фьёлен

доктор психологических наук, доцент, сотрудник исследовательской группы по социальной психологии Института психологии Университета Лион 2 (Франция)

В.А. Ясная

старший преподаватель факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Предпочтение определенной временной ориентации определяется множеством факторов, в том числе влиянием культуры. Цель статьи — описание проявления феномена временной перспективы в различных культурах. Была проведена повторная оценка надежности и валидности русской версии опросника ZTP1, а также сравнение полученных результатов с оригиналом методики, и вариантами ее адаптации во Франции и других странах. Выборка: 1136 человек (от 14 лет до 81 года из 18 городов России) была поделена на 7 возрастных групп. На этой выборке была воспроизведена (показана достаточно высокая надежность и валидность) пятифакторная структура ZTP1, хотя и с некоторыми изменениями ключей, что объясняется культурными различиями. Пять факторов ZTP1, сходные как на российской, так и на французской выборке, позволяют проводить кросс-культурные сравнения с использованием этой методики. У женщин показатели шкал «Позитивное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» выше, чем у мужчин. В крупных городах показатели шкалы «Гедонистическое настоящее» выше, а шкалы «Будущее» ниже, чем в малых.

Ключевые слова: временная перспектива, временные ориентации, методика ZTP1, КФА.

Введение

У каждого человека есть собственная временная перспектива (ВП). Под «перспективой» понимается «точка видения», из которой человек смотрит на всю свою жизнь как через фильтр и тем или иным образом воспринимает свое прошлое, настоящее и будущее. ВП — фундаментальный и неосознаваемый процесс, с помощью которого общественный и индивидуальный опыт соотносятся с временными категориями, что позволяет придать смысл и связанность прожитому опыту [31]. Согласно теории ВП, в детстве под влиянием семьи, общества, образования, религии, культуры (т. е. в процессе социализации) мы учимся переводить поток личного опыта в категории прошлого, настоящего и будущего. ВП динамически влияет на многие суждения, решения и действия, так как связана с такими процессами, как стремление к достижению, постановка целей, склонность к риску, поиск новых ощущений и т. д. [31, 23]. Временная перспектива человека в каждый момент определяется характеристиками ситуации и индивидуальными предпочтениями, при этом последние относительно стабильны и зависят от культурных факторов и социальной принадлежности.

Исследования временной перспективы традиционно концентрировались на ВП будущего, а другие временные зоны долго оставались без внимания. Рассматривались длительность времени, которая охватывает ориентацию на будущее [7, 25, 28], мотивационный аспект протяженности ВП будущего, способность предвосхищать и структурировать будущее и связанные с этим аффективные установки [21, 17, 33], содержание мыслей о будущем (надежды, страхи и степень детализации воображаемых будущих событий) [29, 33], оценочный компонент мыслей о будущем (оптимистичные или пессимистичные взгляды, ощущение подконтрольности будущего) [29], учет будущих последствий собственных действий [30].

Ф. Зимбардо разработал наиболее полный конструкт ВП, который включает ориентацию не только на будущее, но и на прошлое и настоящее. Каждому человеку свойственно фиксироваться по большей части на одном из времен (некоторые из нас более ориентированы на будущее, другие — на настоящее или на прошлое), что приводит к формированию временного «пристрастия», или «предубеждения». Когда это «пристрастие» проявляется хронически, оно становится личностной диспозицией (т. е. ВП рассматривается как черта личности). Чрезмерная концентрация на одном из времен определяется такими факторами, как культура, образование, религия, принадлежность социальному классу и др. [31, 23].

Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе (Zimbardo Time Perspective Inventory; ZTPИ) позволяет оценивать различные измерения временной перспективы (прошлое, настоящее, будущее), в ее теоретической основе соединены и учитываются мотивационные, эмоциональные, когнитивные и социальные составляющие. Опирается она, в первую

очередь, на модель жизненного пространства К. Левина [3]. Методика измеряет пять временных ориентаций: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее. Она обладает хорошими психометрическими показателями, но существуют некоторые ограничения в ее использовании. Так, методика была разработана в контексте западного индивидуалистского и индустриализированного общества, и при ее использовании в другой культуре могут возникнуть некоторые искажения результатов. Чтобы стали возможны кросс-культурные исследования ВП, необходима адаптация методики в других странах [31].

В настоящее время ZTPИ апробируется в США, Италии, ЮАР, Латвии, России, Франции, Бразилии, Испании и Литве. Подробное описание процедуры ее адаптации на русский язык (в 2004 г.), а также концептуальной модели методики Ф. Зимбардо, истории ее создания и факторов ВП представлены в работе А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной [9].

Однако в существующих публикациях нет сопоставления результатов этих исследований. В нашей работе приведены последние результаты адаптации методики ZTPИ, описана специфика ВП в больших и малых городах.

Цель настоящей работы: 1) дополнить языковую и культурную адаптацию русской версии методики ZTPИ с целью получения более четкой пятифакторной структуры русской версии ZTPИ, чем версия 2004 г.; 2) описать исследования феномена временной перспективы в различных культурах; 3) выявить особенности временной перспективы у различных групп российских респондентов.

Задачи: 1) повторная оценка надежности (внутренней согласованности) и конструктивной валидности русской версии опросника на расширенной выборке; 2) сравнение полученных результатов валидации с оригиналом методики, а также с вариантами ее адаптации во Франции и в других странах; 3) обзор результатов исследований с использованием методики ZTPИ в разных странах; 4) оценка различий во временной перспективе у российских респондентов в зависимости от следующих параметров: пол, возраст, место проживания (большие и малые города).

Культурные особенности проявлений ВП

Как уже было отмечено, предпочтение определенной временной ориентации определяется рядом факторов: культура, образование, пол, религия, социальный класс и семейная модель. Страна проживания (национальная идентификация*) играет в этом списке не последнюю роль. Некоторые общества (например, западное) поощряют ценность автономии и будущего, а в других культурах, наоборот, поддерживается ориентация на прошлое. Р. Хекель и Дж. Раджагопал [12] обнаружили сущест-

* Термин «национальная идентификация» здесь используется для указания в первую очередь страны проживания, а не этноса.

венные различия между студентами Индии и США в протяженности ВП будущего — у американцев будущее «длиннее», что объясняется развитием в США современных технологий и медицины, которые позволяют увеличить продолжительность жизни. Левайн и Барлетт [12] выявили различия в ВП будущего у взрослых и у студентов Австралии, Бразилии, Индии и США.

Далее мы приводим краткий обзор исследований ВП с использованием ЗТРИ в разных странах.

1. Исследования ВП в США

В ряде исследований было показано, что ориентация на будущее связана с более низким уровнем рискованного и потенциально вредоносного поведения (употребление алкоголя, наркотиков, курение, рискованное вождение) [13, 20, 32].

Ориентация на настоящее (и гедонистическая, и фаталистическая) связана с риском заболевания ВИЧ-инфекцией: индивиды сексуально более активны, имеют больше сексуальных партнеров и партнеров-наркоманов, меньше предохраняются от ВИЧ, чем те, у кого высокие показатели по фактору «будущее». Ориентация на настоящее также связана с рискованным вождением (быстрая езда, вождение в нетрезвом виде, езда на велосипеде без шлема) [32], является предиктором употребления табака, алкоголя и наркотиков и определяет дисфункциональное копинговое поведение у бездомных (они менее продуктивно использовали время в приюте и искали постоянное жилье, чем респонденты с другой временной ориентацией) [20].

Исследование Зимбардо и Бойда показало различия в ВП у представителей разных этносов [31]. Было выделено пять этнических групп: выходцы из Азии, испано-американцы, афро-американцы, европейцы и группа, куда вошли испытуемые других этносов. Этнические различия были обнаружены по шкалам «Негативное прошлое», «Позитивное прошлое» и «Фаталистическое настоящее». Фактор «Негативное прошлое» наиболее выражен у афро-американцев, затем идут выходцы из Азии, люди «другого» этнического происхождения — испанского происхождения, и на последнем месте — европейцы. Авторы объясняют эти различия культурным контекстом США. По шкале «Фаталистическое настоящее» на первом месте выходцы из Азии, далее — респонденты испанского происхождения, «другого» этнического происхождения, европейцы, на последнем месте — афро-американцы. Фактор «Позитивное прошлое» наиболее выражен у европейцев, меньше — у испанцев, афро-американцев и еще меньше у респондентов азиатского и «другого» этнического происхождения.

2. Исследования ВП в Италии

Исследование Д'Алессио и коллег [14] обнаружило только три фактора: «Будущее», «Гедонистическое настоящее» и «Фаталистическое настоящее», т. е. оба фактора прошлого не проявились. Исследование показало значимую корреляцию между ВП и уровнем образования. Люди с начальным и средним образованием более ориентированы, чем дипломированные специалисты, на фаталистическое настоящее. Эти результаты позволяют предположить, что низкий уровень образования, связанный и с низким социаль-

но-экономическим статусом, независимо от способности к обучению приводит к такой жизни во времени, где ничто не зависит от желания (воли) человека и способности планировать свое будущее, а это, в свою очередь, приводит к формированию пассивного подчинения событиям. Однако вполне возможно, что именно тот, кто в меньшей степени ориентирован на будущее, менее мотивирован его строить: получать образование, делать карьеру, — оказывается в группе низкого экономического статуса.

3. Исследования ВП в ЮАР

Р. Атавале использовала перевод методики ЗТРИ для изучения влияния длительного социального и политического давления и последовавших за ним резких социально-политических перемен на подростков Южной Африки ($N = 390$; средний возраст 14,9 лет; ученики IX класса из четырех школ с различными культурами: белые, черные, смешанные, выходцы из Азии) [12]. Было показано, что школьники больше всего склонны к временной ориентации на будущее независимо от пола, статуса и культурной принадлежности. На втором месте — позитивное прошлое и гедонистическое настоящее. Самые низкие показатели — по негативному прошлому и фаталистическому настоящему.

А.М. Питерс обнаружила, что у школьников из менее престижных школ сильнее выражена ориентация на будущее, чем у учеников элитных школ ($N = 2000$; две обычные школы для черных: 358 одиннадцатиклассников и 289 двенадцатиклассников; две смешанные школы: 481 одиннадцатиклассник и 373 двенадцатиклассника; три элитные школы для белых: 229 одиннадцатиклассников и 270 двенадцатиклассников). У бывшей элиты меньше энтузиазма и надежд, чем у менее статусных слоев населения. При этом белым школьникам свойственна большая зрелость в выборе профессии (профессиональном самоопределении) [27].

На первый взгляд, эти результаты противоречат предыдущим данным, устанавливающим, что низкий социально-экономический уровень коррелирует с меньшей ориентацией на прошлое. Однако именно это рассогласование и является одним из доводов в пользу того, что экономические характеристики вторичны. Преобразование в ЮАР дало людям из нижних слоев надежду на осмысленность изменений собственных стереотипов и установок, сделали иной их мотивацию. Вполне возможно, что произошли также сдвиги, связанные с множеством других параметров, важных для позитивного отношения к жизни. Вместе с тем элитные слои, несмотря на высокий уровень материального благосостояния, испытывают социально обусловленную депрессию.

4. Исследования ВП во Франции

Шкала ЗТРИ была переведена и валидизирована во Франции в 2004 г. [10] на выборке студентов гуманитарных факультетов ($N = 419$, $M_{\text{возраст}} = 21,9$ лет; 126 мужчин и 293 женщины). Эксплораторный факторный анализ выявляет пятифакторную структуру, сходную с оригинальной [31] и объясняющую эквивалентную долю дисперсии (32,75 %). Есть небольшие изменения в структуре опросника: два пункта были исключены из французской версии (так как в отличие от

оригинала они оказались полинагруженными). Конструктивная валидность этой измененной версии была проверена методом конфирматорного факторного анализа (КФА), который подтвердил ее соответствие данным, собранным на французской выборке (табл. 1)*. Таким образом, французская версия ZTP1 содержит 54 пункта, измеряющие те же пять факторов, что и оригинал, интеркорреляции между факторами схожи с теми, которые были получены в ходе валидации на североамериканской выборке (табл. 2, 3). Была подтверждена ретестовая надежность полученного инструмента ($T = 15$ дней; $N = 35$; $r = [0,68 - 0,78]$).

После валидации ZTP1 во Франции (в Университетах Прованс и Лион 2) был проведен ряд исследований. Три исследования позволили показать прогностические возможности ВП относительно предрасположенности к поведению, связанному с рисками для здоровья у лиц, достигших совершеннолетия (незащищенный секс, употребление психоактивных веществ (ПАВ)); $N_{\text{общее}} = 664$; $M_{\text{возраст}} = 19,3$ лет; 228 мужчин и 436 женщин), а также роль ВП в восприятии этих рисков. Так, ориентация на будущее, с одной стороны, связана с меньшим количеством рискованных действий, с другой — с более пристальным вниманием к этим рис-

Таблица 1
ZTP1: статистические показатели соответствия для трех стран, полученные в результате КФА

Версии	США Оригинальная версия	Россия Модель 1: Сравнение с оригинальной версией	Россия Модель 2: Сравнение с адаптированной версией (2004 г.)	Россия Модель 3: Новая версия (2007 г.)	Франция Модель 1: 56 пунктов. Сравнение с оригинальной версией	Франция Модель 2: 54 пункта. Французская версия
Пункты, значимо связанные с их факторами	Все пункты (при $p < 0,05$)	55 пунктов из 56 (при $p < 0,05$)	Все пункты (при $p < 0,05$)	Все пункты (при $p < 0,05$)	51 пункт из 56 ($p \leq 0,05$)	Все пункты ($p \leq 0,01$)
χ^2	3398,73	4134,542	4111,376	3501,077	3901	2795
df	1480	1474	1471	1466	1474	1367
$\chi^2 / (df)$	2,30	2,80	2,79	2,39	2,65	2,04
CFI		0,623	0,625	0,711		
RMSEA		0,057	0,056	0,050	0,078	0,055

Таблица 2

Интеркорреляции факторов ZTP1 по трем странам

Факторы	Негативное прошлое			Гедонистическое настоящее			Будущее			Позитивное прошлое		
	США	Россия	Франция	США	Россия	Франция	США	Россия	Франция	США	Россия	Франция
Негативное прошлое												
Гедонистическое настоящее	0,16***	0,111**	-0,008									
Будущее	-0,13**	-0,079**	-0,099	-0,29***	-0,185**	-0,363***						
Позитивное прошлое	-0,24***	-0,215**	-0,553***	0,18***	0,176**	0,132*	0,12**	0,197**	0,190**			
Фаталистическое настоящее	0,38***	0,438**	0,369***	0,32***	0,074*	0,316***	-0,26***	-0,214**	-0,327***	-0,09*	0,018	-0,221***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Таблица 3

Описательная статистика шкал ZTP1 по трем странам

Факторы	n			α			M			SD			Min.			Max.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Негативное прошлое	10	11	9	0,82	0,78	0,72	2,98	2,66	2,92	0,72	0,66	0,66	1,00	1,00	1,44	5,00	4,82	5,00
Гедонистическое настоящее	15	17	18	0,79	0,79	0,79	3,44	3,37	3,46	0,51	0,58	0,52	2,00	1,12	1,61	4,80	4,88	4,77
Будущее	13	13	12	0,77	0,75	0,74	3,47	3,57	3,22	0,54	0,61	0,58	1,62	1,54	1,33	4,85	5,00	4,83
Позитивное прошлое	9	9	8	0,80	0,68	0,70	3,71	3,63	3,42	0,64	0,63	0,62	1,56	1,22	1,00	5,00	5,00	4,87
Фаталистическое настоящее	9	9	7	0,74	0,75	0,70	2,37	2,69	2,43	0,60	0,71	0,62	1,00	1,00	1,00	4,67	5,00	4,57

1 — США; 2 — Россия; 3 — Франция

* Критерии соответствия моделей представлены в разделе «Методика».

кам. Противоположным образом ведут себя люди, ориентированные на гедонистическое настоящее [11]. Эти результаты позволяют показать комплексность влияния ВП на связи между представлениями и поведением, связанным с риском. Например, из проведенных исследований следует, что ориентация на будущее снижает вероятность употребления ПАВ не только потому, что позволяет лучше учитывать риски, но и потому, что приводит индивида к принятию позиции морального осуждения этой практики [11]. Ориентация на будущее может привести к еще большему отрицанию рисков, если ей сопутствует практика реального употребления ПАВ [11]. Эти данные позволяют говорить о том, что роль ВП в поведении, связанном с рисками, подчинена контекстуальным эффектам, обусловленным социальной оценкой такого поведения и практик, осуществляемых индивидами.

Два исследования, проведенные на выборке людей, прибегающих к услугам медико-социальной помощи ($N_{\text{общее}} = 457$; $M_{\text{возраст}} = 36,8$ лет; 216 мужчин и 241 женщина), позволили выявить психосоциальную природу ВП, а также ее роль в негативном влиянии ситуации социальной неустроенности / депривации на психологическое благополучие. Были обнаружены различия в показателях ВП в зависимости от социальной ситуации (трудоустройство, доход, квалификация и т. п.). Неблагоприятные ситуации связаны с меньшей ориентацией на будущее и с большей — на настоящее и прошлое. Наиболее сложные случаи сопровождаются сильной ориентацией на негативное и слабой ориентацией на позитивное прошлое. В то же время показатели ЗТРП (в особенности субшкалы прошлого) сильно связаны с показателями психологического благополучия или страдания (воспринимаемое здоровье, самоуважение, тревожность, депрессия). Ориентация на негативное прошлое сопровождается значимым снижением психологического благополучия, а также высоким уровнем тревожности и депрессии. Эти результаты подтверждают связь ВП с социальными условиями существования, ее роль в субъективном благополучии и влияние на психологические осложнения в трудных социальных контекстах [16, 17]. Ситуации социальной неустроенности, прежде всего через многократное переживание негативного прошлого опыта, наносят вред психологическому здоровью [17]. Эти данные подтверждают (65 лет спустя) взгляды К. Левина на ВП. Он утверждает, что «не только настоящие условия, <...> но скорее некоторые характеристики временной перспективы важны в определении уровня страдания индивида» [22].

После валидации ЗТРП во Франции увеличилось число исследований, учитывающих фактор ВП в таких феноменах, как проживание тяжелых заболеваний, санитарная профилактика, социальная помощь, рискованное поведение, экологические опасности и др.

5. Исследования ВП в Бразилии

В исследовании Милфонта и Гувей [24] была проанализирована структура с пятью факторами ЗТРП. Восемнадцать пунктов оказались незначимыми, по-

сле их исключения факторный анализ показал наличие трех факторов: «Будущее», «Позитивное прошлое» и «Негативное прошлое». Две шкалы ЗТРП («Гедонистическое» настоящее и «Фаталистическое настоящее») оказались недостаточно надежными.

Были подтверждены следующие результаты, полученные в США: «Гедонистическое настоящее» коррелирует положительно с потреблением алкоголя и отрицательно с религиозностью. Будущее, положительно связанное со здоровьем, отрицательно коррелирует с употреблением алкоголя. Позитивное прошлое коррелирует с использованием наручных часов. В исследовании показано, что ориентация на будущее положительно коррелирует с установками на сохранение окружающей среды и отрицательно — с ее использованием. За сохранение окружающей среды также выступают респонденты, позитивно относящиеся к своему прошлому, а вот те, кто получил высокие баллы по «Фаталистическому настоящему», по пункту «сохранение окружающей среды» дают низкие оценки. Стремление активно использовать окружающую среду выражают респонденты, характеризующиеся гедонистическим отношением к настоящему. Результаты также указывают, что ориентация на будущее частично или полностью опровергает некоторые группы ценностей [24].

6. Исследования ВП в Испании

На испанской выборке [15] была воспроизведена пятифакторная структура, очень схожая с оригиналом (табл. 5). Доказана надежность и конструктивная валидность методики. Структура трех факторов («Негативное прошлое», «Гедонистическое настоящее» и «Будущее») идентична полученной в США. Наблюдаются небольшие отличия по составу факторов «Позитивное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» [26].

Половозрастная специфика ВП

В различных исследованиях было обнаружено значимое влияние пола на временную перспективу. В США было показано, что у мужчин выше, чем у женщин, ориентация на настоящее. У женщин — выше ориентация на будущее. Кроме того, женщины имеют значимо более высокие показатели по шкале «Позитивное прошлое» [31]. В исследовании А. Бентли [12] (сравнивались свази* и шотландцы) было выявлено более значимое (по сравнению с культурным) влияние пола на длительность ВП будущего: в каждой группе у мужчин ВП будущего была значительно шире. Женщины концентрировались на более узких вопросах (например, замужество и дети). В итальянском исследовании не было установлено значимых различий между мужчинами и женщинами относительно ориентации на будущее; мужчины оказались более ориентированы на «Гедонистическое настоящее», в то время как женщины — на «Фаталистическое настоящее» [14]. В Испании женщины имеют более высокие показатели, чем

* Свази — жители Свазиленда, государства на юге Африки.

мужчины, по факторам «Негативное прошлое», «Позитивное прошлое» и «Фаталистическое настоящее». Молодые женщины по сравнению с женщинами старшего поколения намного более ориентированы на будущее [15].

При изучении возрастных особенностей в итальянском исследовании [14] выявлено, что молодые люди в возрасте 16–27 лет больше ориентированы на настоящее, а не на будущее, как в США [19]. Такое очевидное несоответствие авторы объясняют более низким социально-экономическим уровнем жизни итальянской выборки по сравнению с американской. Известно, что тенденция управлять будущими событиями жизни связана с более высоким социально-экономическим уровнем. Однако, несмотря на социо-культурные различия, авторы приходят к тем же выводам: с возрастом ориентация на настоящее ослабевает, а к зрелости усиливается ориентация на будущее. В старости же все это уступает место более фаталистическим установкам. Эти выводы подтверждаются и результатами анализа данных на испанской выборке [15, 26].

Исследования, проведенные на российской выборке в 2005–2007 гг.

Исследование состояло из двух частей в соответствии с целями, заявленными в работе: продолжение адаптации ZTP1 и исследование различий в ВП у российских респондентов.

Гипотезы

1. Существуют половозрастные и региональные различия во временной перспективе респондентов.
2. Женщинам свойственно более оптимистичное отношение к настоящему и прошлому.
3. Мужчины более ориентированы на будущее, чем женщины.
4. В больших городах выше ориентация на будущее, а в малых — на позитивное прошлое.

Методика

Участники исследования. Исследование проводилось в различных регионах России с 2005 по 2007 г. Выборка составила 1136 человек в возрасте от 14 лет до 81 года ($M_{\text{возраст}} = 27,24$ лет; $SD = 14,57$), 410 мужчин ($M_{\text{возраст}} = 26,68$ лет; $SD = 14,26$) и 715 женщин ($M_{\text{возраст}} = 27,54$ лет; $SD = 14,72$), т. е. 62,9 % женщин и 36,1 % мужчин (для 11 человек пол не указан). Для дальнейшего анализа были выделены семь групп по признаку «возраст»: до 20 лет ($n = 400$), 21–29 ($n = 457$), 30–39 ($n = 77$), 40–49 ($n = 83$), 50–59 ($n = 51$), 60–69 ($n = 35$), от 70 лет и старше ($n = 32$). По признаку «место проживания» испытуемые были разделены на две группы: проживающие в больших городах (с населением более 1 млн. человек — Москва, Санкт-Петербург и другие крупные региональные центры) — 59,5 % испытуемых, и живущие в малых городах (менее 1 млн. человек) — 40,5 % испытуемых*.

Процедура исследования. В зависимости от целей и задач конкретного исследования испытуемые за-

полняли тот или иной пакет методик, в который была включена русская версия ZTP1 [8,9].

Статистическая обработка данных. Надежность шкал опросника определяли оценкой внутренней согласованности (коэффициент Кронбаха α), также были использованы эксплораторный и подтверждающий факторный анализ, дисперсионный анализ, t-критерий для независимых выборок. Гомогенность дисперсий изучалась с помощью критерия Ливена. Все методы были выполнены в программах SPSS и EQS. Степень соответствия теоретической модели экспериментальным данным оценивали по критерию $\chi^2 / (df)$ — хи квадрат для заданного числа степеней свободы, а также использовались следующие показатели согласованности модели и экспериментальных данных: *CFI* (Comparative Fit Index) — сравнительный критерий соответствия, $0 < CFI \leq 1$, *RMSEA* (Root mean-square error of approximation) — квадратичная усредненная ошибка приближения, $0 < RMSEA \leq 1$. Значения $\chi^2 / (df) < 2$, *CFI* не менее 0,85 и *RMSEA* ниже 0,05 указывают на хорошее соответствие модели [6].

Результаты

1. Эксплораторный факторный анализ

Полученные данные по русской версии ZTP1 были подвергнуты факторному анализу с использованием метода главных компонент с ортогональным вращением осей Varimax**. Анализ диаграммы факторной осыпи и составивших ее собственных значений указывает на то, что решение может быть как пятифакторным, так и шестифакторным. Однако мы приняли пятифакторное решение, так как шестифакторное представляется нерациональным из-за малого количества пунктов в шестом факторе (всего 4), кроме того, оно не согласуется с общей концепцией опросника. Показатель критерия адекватности выборки — высокий (КМО = 0,846)***. Выделенные пять факторов описывают 33,41 % дисперсии (для сравнения: оригинал методики — 36 % [31], французская версия — 32,75 % [10], испанская версия — 33,82 % [15]). Распределение факторных нагрузок приведено в табл. 1. Полученные факторы допускают следующую интерпретацию.

Фактор 1 объясняет 9,2 % общей дисперсии, по своей структуре отражает шкалу «Гедонистическое настоящее» и повторяет структуру, полученную при адаптации русской версии [9]. **Фактор 2**, объясняющий 8,4 % общей дисперсии, следует признать практически точным воспроизведением шкалы «Негативное прошлое» оригинала методики [31]. **Фактор 3** объясняет 7,5 % общей дисперсии и повторяет структуру шкалы «Будущее» оригинала. **Фактор 4**

* Авторы благодарят участников семинара по вопросам временной перспективы и качества жизни в рамках исследовательского проекта Молодежной секции РПО «Российская ассоциация студентов-психологов» за помощь при сборе данных.

** Первоначально было использовано косоугольное вращение, однако корреляции между факторами оказались очень маленькими и поэтому окончательный выбор был сделан в пользу более простого Varimax.

*** Показатель КМО — своеобразный многомерный аналог Альфа-Кронбаха — указывает на согласованность пунктов по всем шкалам-факторам. На хорошее соответствие данных указывает значение более 0,8.

объясняет 4,9 % общей дисперсии и близок по структуре к шкале «Фаталистическое настоящее» оригинальной и адаптированной версий. **Фактор 5**, объясняющий 3,4 % общей дисперсии, полностью воспроизводит структуру шкалы «Позитивное прошлое» оригинала методики.

2. Конфирматорный факторный анализ

КФА применялся для сравнения полученной модели с оригиналом методики (модель 1) и с адаптированной версией методики (модель 2). Для адекватного использования КФА вся выборка была случайным образом поделена на две части, первая из них была подвергнута эксплораторному факторному анализу, а вторая использовалась для процедур КФА (подтверждения эмпирической модели, полученной в результате ЭФА на первой выборке). Статистические показатели соответствия теоретической модели и экспериментальных данных (см. табл. 1) невысокие. Для улучшения модели мы предприняли следующие шаги.

1. Изучили корреляции между остаточными членами (Е). Поскольку некоторые пункты опросника показали высокую корреляцию между остатками, было принято решение о внесении в модель корреляций остаточных членов по некоторым из них (имеющим схожее смысловое содержание).

2. Изучили факторные нагрузки пунктов на предмет их отнесенности: а) к фактору, заложенному в оригинале методики, и б) к фактору, полученному в результате адаптации методики в 2004 г. Некоторые факторы остались в нашей редакции («Гедонистическое настоящее»), а другие вернулись к оригинальной версии («Позитивное прошлое», «Будущее»). Несколько пунктов несли равные нагрузки на два фактора. № 24 («Я принимаю каждый день таким, каков он есть, не пытаюсь планировать его заранее») работает на «Фаталистическое настоящее» и в обратном значении — на «Будущее». № 33 («Редко получается так, как я ожидаю») работает на «Негативное прошлое» и на «Фаталистическое настоящее». № 25 («В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них») остался полинагруженным на факторы «Негативное прошлое» и «Позитивное прошлое» (в обратном значении).

После всех преобразований модели мы имеем следующие показатели статистик: $\chi^2 = 3501,077$, $df = 1466$; $\chi^2 / (df) = 2,39$, $CFI = 0,711$, $RMSEA = 0,050$. Эти показатели лучше, чем были до преобразований (см. табл. 2, где также приведены результаты КФА, осуществленного авторами методики [31], и французской версии [10]). Завершив эту процедуру, мы проверили внутреннюю согласованность шкал (*оценка надежности*) — см. табл. 4. В целом результаты говорят о достаточной конструк-

ной валидности выделенных факторов как на российской, так и на французской выборках.

В табл. 2 представлены интеркорреляции факторов ЗТРІ оригинала методики русской и французской версий. В отличие от оригинала, некоторые факторы оказываются практически независимыми как в российской (например, «Позитивное прошлое» и «Фаталистическое настоящее»), так и во французской выборках (например, «Негативное прошлое» и «Гедонистическое настоящее»). Эти результаты также не подвергают сомнению сходность выделенных факторных структур, а скорее говорят о том, что некоторые различия могут быть следствием влияния той или иной культуры.

3. Дисперсионный анализ

Данный анализ применялся для изучения влияния фактора принадлежности к возрастной группе на показатели шкал ЗТРІ. Дисперсии выборок являются гомогенными по шкалам «Негативное прошлое», «Гедонистическое настоящее», «Будущее» и «Позитивное прошлое» ($p > 0,05$), однородность дисперсий по шкале «Фаталистическое настоящее» не была подтверждена ($p = 0,005$). Тем самым применение параметрического дисперсионного анализа с использованием шкалы «Фаталистическое настоящее» в качестве зависимой переменной оказалось недостаточно корректным (более адекватным здесь является непараметрический дисперсионный анализ). Выявлено значимое влияние принадлежности к возрастной группе на факторы «Негативное прошлое» ($F = 2,55$, $p = 0,018$), «Гедонистическое настоящее» ($F = 20,97$, $p = 0,00$) и «Будущее» ($F = 17,91$, $p = 0,00$).

По графикам средних значений факторный эффект можно интерпретировать следующим образом. Показатели по шкале «Негативное прошлое» резко уменьшаются по мере перехода от возрастной группы «до 20 лет» к группе «21–29 лет», далее постепенно повышаются до группы «50–59 лет», здесь вновь наблюдается снижение, и затем показатели опять повышаются, достигая максимального значения в группе «от 70 лет». Показатели по шкале «Гедонистическое настоящее» постепенно снижаются при переходе от группы «до 20 лет» к группе «от 70 лет», при этом наблюдается незначительный по сравнению с группой «40–49 лет» подъем в группе «50–59 лет»; далее снижение продолжается. Показатели по шкале «Будущее» также имеют общую тенденцию к росту; пик наблюдается в группе «50–59 лет», а перед пиком — небольшое снижение показателя в группе «40–49 лет»; средние значения в группах «30–39 лет» и «60–69 лет» находятся на одном уровне. Показатель по шкале «Будущее», таким образом, достигает наибольшего значения в

Таблица 4

Русская версия ЗТРІ: Значения коэффициента Кронбаха для разных моделей

Шкалы опросника ЗТРІ	Коэффициент Кронбаха α для модели 1	Коэффициент Кронбаха α для модели 2	Коэффициент Кронбаха α для модели 3
Негативное прошлое	0,761	0,774	0,773
Гедонистическое настоящее	0,777	0,785	0,788
Будущее	0,757	0,754	0,745
Позитивное прошлое	0,679	0,616	0,679
Фаталистическое настоящее	0,669	0,709	0,747

Пункт ЗТРИ	Фактор																				
	Негативное прошлое				Тедонистическое настоящее				Будущее				Позитивное прошлое				Фаталистическое настоящее				
	Русская версия	Оригинал	Французская версия	Испанская версия	Русская версия	Оригинал	Французская версия	Испанская версия	Русская версия	Оригинал	Французская версия	Испанская версия	Русская версия	Оригинал	Французская версия	Испанская версия	Русская версия	Оригинал	Французская версия	Испанская версия	
Q32					0,446	0,45	0,49	0,54													
Q33	0,366	0,43	0,301	0,45																	
Q34	0,616	0,67	0,67	0,63																	
Q35												0,14									0,464
Q36	0,429	0,47	0,442	0,4																	
Q37							0,321														
Q38				0,48																	
Q39																					
Q40									0,652	0,61	0,691	0,68									
Q41				0,3																	
Q42					0,683	0,71	0,617	0,7													
Q43									0,327	0,45	0,461										
Q44					0,401	0,45	0,51														
Q45									0,591	0,61	0,46	0,62									
Q46					0,565	0,44	0,573	0,52													
Q47	0,301																				
Q48					0,535	0,45	0,399	0,4													
Q49																					
Q50	0,683	0,76	0,758	0,72					0,471	0,47	0,379	0,38									
Q51			0,35						0,542	0,51	0,332										
Q52					0,441		0,356	0,44													0,328
Q53					0,33																
Q54	0,595	0,63	0,586	0,56																	
Q55					0,527	0,44	0,444	0,42													
Q56									-0,406	-0,36	-0,391	-0,42									

группе «50–59 лет». Отметим, что в этой же возрастной группе мы наблюдаем некоторое повышение показателей по шкале «Гедонистическое настоящее» и снижение по шкале «Негативное прошлое». Возможно, в этом возрасте происходят личностные изменения, значительно влияющие на временную перспективу.

4. *t*-критерий для независимых выборок

Применялся для изучения различий по шкалам между группами, различающимися по полу и месту проживания.

Результаты сравнения мужчин и женщин. Дисперсии выборок являются гомогенными по всем шкалам ($p > 0,05$). Статистически значимые различия выявлены по шкалам «Позитивное прошлое» ($t = 2,33, p = 0,02$) и «Фаталистическое настоящее» ($t = 3,08, p = 0,00$): у женщин показатели выше, чем у мужчин.

Результаты сравнения по городам. Дисперсии выборок являются гомогенными по всем шкалам, кроме «Фаталистического настоящего» ($p = 0,01$). Статистически значимые различия выявлены по шкалам «Гедонистическое настоящее» ($t = 2,49, p = 0,01$) и «Будущее» ($t = 3,31, p = 0,00$). Показатели по шкале «Гедонистическое настоящее» выше в группе испытуемых, проживающих в больших городах, и ниже по шкале «Будущее».

Обсуждение результатов

Методика ZPTI была адаптирована и валидизирована в России в 2004 г. на студенческой выборке ($N = 196$ человек: 99 мужчин и 97 женщин в возрасте от 16 до 28 лет, $M_{\text{возраст}} = 20,4$ лет, $SD = 1,7$) [8, 9] из разных городов России. Была проведена оценка надежности (внутренняя согласованность и воспроизводимость), а также валидности (конструктивной, конвергентной и дивергентной). В данном исследовании мы разрешили некоторые моменты, остававшиеся спорными. Так, мы видим, что надежность русской версии ZPTI достаточно высока (для 4 из 5 шкал коэффициент Кронбаха больше 0,70; у шкалы «Позитивное прошлое» он составляет 0,68), как и ее конструктивная валидность. Получена пятифакторная структура, которая во многом сходна с оригинальной [31] (см. табл. 5), а в ряде факторов идентична.

По результатам дисперсионного анализа мы видим, что практически в каждом факторе наблюдаются качественные изменения в группе «40–49» лет, что может быть следствием «кризиса среднего возраста», а также наблюдаем тенденцию, которая была показана в США и Италии: более молодым респондентам свойственна выраженность фактора «Гедонистическое настоящее», а в более старшем возрасте возрастает удельный вес фактора «Будущее» (пик приходится на период с 50 до 59 лет — «второе дыхание»). Интересен факт, что в группе «после 70 лет» возрастает роль прошлого как в его позитивном, так и негативном аспекте, а перед этим люди в возрасте от 60 до 69 лет проходят фазу с повышением «Фаталистического настоящего». Возрастные изменения ВП сложнее, чем мы предполагали. Они описываются

криволинейными функциями, с пиками и провалами в разных возрастных когортах.

В исследовании выявились значимые половые различия во временной перспективе. У женщин показатели по шкалам «Позитивное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» выше, чем у мужчин. То есть женщины относятся к своему прошлому теплее и сентиментальнее, им в большей степени свойственно ностальгировать, предаваться приятным воспоминаниям. Это характерно не только для России, но и для США и Испании. Пожилым женщинам свойственно фаталистическое, беспомощное отношение к настоящему, убежденность в том, что оно должно переноситься с покорностью и смирением. Такая же картина наблюдается в Италии и Испании.

Общая тенденция для всех стран: с возрастом снижается роль фактора «Гедонистическое настоящее», т. е. проходит время различных опытов и экспериментов, возрастает роль ориентации на будущее — мыслей и действий в профессиональной сфере, в плане создания семьи и т. д.

Состояние и перспективы исследований ВП в России

В последнее время российские исследователи стали активно использовать русскую версию ZPTI. За прошедший год опубликовано несколько работ, посвященных различным аспектам ВП. Изучали ВП как одну из важных составляющих личностного потенциала [4]; личностные и ситуационные факторы организации времени (О.С. Маслова [5]); временной аспект саморегуляции при диффузии идентичности у пациентов с аффективными нарушениями (О.В. Леонович [5]); особенности ВП больных с хроническим соматическим заболеванием (ХСЗ) (К.Н. Абакумова [5]) и взаимосвязи ВП и смысловой сферы у больных ХСЗ (О.С. Винокурова [5]); связи временных ориентаций личности со смысловой сферой и характеристиками рефлексивности (Ю.Ю. Ковтун, Ю.А. Котельникова [5]); связи психологических процессов с ВП личности [1]; особенности ВП у старшеклассников и студентов [2]. ZPTI используется в широком спектре исследований в клинике, в рамках позитивной и организационной психологии, но, как мы видели, допускает и кросс-культурные сравнения. Распространение сферы интересов российских психологов на кросс-культурные исследования позволит продолжить психологический анализ ВП и обобщить поля исследований.

Благодарим И. Емельянову (Москва, МГППУ), Р.В. Ершову (Коломна, КГПИ), М. Казачанскую (Новосибирск, НГУ), Е. Осина (Москва, МГУ), Э. Утяшеву (Москва, РГГУ) за предоставленные данные по методике ZPTI; Э. Утяшеву также за помощь в наборе данных; С.Н. Ениколопова (Москва, НЦПЗ РАМН, МГППУ) за помощь при подготовке статьи.

Литература

1. Беспалов Б.И., Леонов С.В. Взаимосвязь воспроизведения временных и пространственных интервалов // Психология перед вызовом будущего: Материалы научной конференции, приуроченной к 40-летию юбилею факультета психологии МГУ, 23–24 ноября, 2006.
2. Ершова Р.В. Исследование особенностей временной перспективы у старших подростков и юношей // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Психология образования 21 века – проблемы и перспективы». Коломна, 2006.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
4. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотнова А.В., Рассказова Е.И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1.
5. Материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. [Электронный ресурс]. М., 2007.
6. Митина О.В. Основные идеи и принципы структурного моделирования // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М., 2006.
7. Павлова Т.А. Организация времени жизни как компонент структуры личности студента: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
8. Сырцова А. Психологическое время: апробация методики Зимбардо по временной перспективе // Вестн. Моск. ун-та. Серия «Психология». 2005. № 1.
9. Сырцова А., Соколова Е.В., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. 2007. № 1.
10. Apostolidis T., Fieulaine N. Validation française de l'échelle de temporalité: The Zimbardo Time Perspective Inventory // European Review of Applied Psychology. 2004. № 54.
11. Apostolidis T., Fieulaine N., Simonin L., Rolland G. Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect // Psychology and Health. 2006. № 21.
12. Athawale R. Cultural, gender and socio-economic differences in time perspective among adolescents: Thesis for degree Magister Scientiae (Counselling psychology), Department of Psychology, University of the Free State. 2004.
13. Boyd J.N., Zimbardo P.G. Time perspective, health, and risk taking // A. Strathman, J. Joireman (eds.). Understanding Behavior in the Context of Time. Mahwah, Erlbaum, 2005.
14. D'Alessio M., Guarino A., Vilfredo De Pascalis V., Zimbardo Ph. Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI): Short Form An Italian study // Time & Society. 2003. Vol. 12. № 2/3.
15. Diaz-Morales J.F. Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo // Psicothema. 2006. Vol. 18. № 3.
16. Fieulaine N. Perspective temporelle, situations de pré-carité & santé: Une approche psychosociale du temps. These de doctorat en Psychologie. Laboratoire de Psychologie Sociale, Université de Provence, 2006.
17. Fieulaine N., Apostolidis T. Socioeconomic deprivation and psychological distress: Exploring the role of time perspective // Journal of Applied Social Psychology (in print).
18. Gjesme T. On the concept of future-time orientation: Consideration of some functions' and measurements' implications // International Journal of Psychology. 1983. Vol. 5.
19. Gonzales A., Zimbardo P.G. Time in Perspective // Psychology Today. 1985. 19 (3).
20. Keough K.A., Zimbardo P.G., Boyd J.N. Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use // Basic and Applied Social Psychology. 1999. 21(2).
21. Lens W. Future time perspective: A cognitive-motivational concept // Frontiers of motivational psychology / Brown D.R., Veroff J. (eds.). N.Y., 1986.
22. Lewin K. Time Perspective and Morale // G. Watson (ed.). Civilian Morale. Boston, 1942.
23. McGrath J., Tschann F. Temporal Matters in Social Psychology: Examining the Role of Time in the Lives of Groups and Individuals. Washington DC, 2004.
24. Milfont T.L., Gouveia V.V. Time perspective and values: An exploratory study of their relations to environmental attitudes // Journal of Environmental Psychology. 2006. № 26.
25. Nurmi J. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning // Developmental Review. 1991. № 11.
26. Paez D., Gonzales J.L. Culture and social psychology // Psicothema. 2000. 6 (supl.).
27. Pieterse A.M. The Relationship between Time Perspective and Career Maturity for Grade 11 and 12 Learners: Thesis for degree Magister Societatis Scientiae (Counselling Psychology), Department of Psychology, University of the Free State. 2005.
28. Pulkkinen L., Ronka A. Personal Control over Development, Identity Formation, and Future Orientation as Components of Life Orientation: A Developmental Approach // Developmental Psychology. 1994. Vol. 30. № 2.
29. Schmidt R.W., Lamm H., Trommsdorff G. Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults // European Journal of Social Psychology. 1978. № 8.
30. Strathman A., Gleicher F., Boninger D., Edwards C. The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. № 66.
31. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. № 77.
32. Zimbardo P.G., Keough K.A., Boyd J.N. Present Time Perspective as a Predictor of Risky Driving // Personality and Individual Differences. 1997. № 23.
33. Zaleski Z. Personal future in hope and anxiety perspective // Psychology of Future Orientation / Zaleski Z. (ed.). Lublin, 1994.

The Phenomenon of Time Perspective across Different Cultures: Review of Researches Using ZTPI Scale

A. Sircova

postgraduate student at the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University
of Psychology and Education (Latvia)

O.V. Mitina

Ph.D. in Psychology, lecturer, senior research associate at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

J. Boyd

Ph.D., Director of Design Research at Yahoo! Ins. (USA)

I.S. Davydova

MA student at the Russian State University for the Humanities, school psychologist
at Secondary Comprehensive School № 199

Philip G. Zimbardo

Ph.D., Professor Emeritus at Stanford University, Department of Psychology (USA)

T.L. Nepryaho

head of psychodiagnostic laboratory at the Faculty of Psychology and Social Work, Tver State University

E.A. Nikitina

postgraduate student at the Center of Educational Sociology, Russian Academy of Education

N.S. Semyonova

postgraduate student at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

Nicolas Fieulaine

Ph.D., Lecturer in Social Psychology, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS), Institut de Psychologie,
Universite Lyon 2. (France)

V.A. Yasnaya

senior lecturer at the Faculty of Juridical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

One's preference for certain time orientations is influenced by many factors including culture. The aim of this research was to describe the phenomenon of time perspective in different cultures. The authors carried out re-evaluation of reliability and validity of the Russian version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) scale and compared the findings with the original scale as well as with its adapted versions (French and others). The sample consisted of 1136 people aged 14 to 81 from eighteen Russian cities and was divided into seven age groups. As a result, the five-factor structure of the ZTPI was replicated on the Russian sample (reliability and validity proved to be quite high), although certain changes had been made to the test keys because of cultural differences. The five factors of the ZTPI that are similar both in Russian and French samples make it possible to carry out cross-cultural comparisons using this scale. It was also found that women have higher orientation to Past Positive and Present Fatalistic than men. People living in large cities score higher on Present Hedonistic and lower on Future than people living in small towns.

Keywords: time perspective, time orientations, Zimbardo Time Perspective Inventory, confirmatory factor analysis.

References

1. *Bespalov B.I., Leonov S.V.* Vzaimosvyaz' vosproizvedeniya vremennyh i prostranstvennyh intervalov // Psihologiya pered vyzovom budushhego. Materialy nauchnoi konferencii, priurochennoi k 40-letnemu yubileyu fakul'teta psihologii MGU, 23–24 noyabrya, 2006.
2. *Ershova R.V.* Issledovanie osobennosti vremennoi perspektivy u starshih podrostkov i yunoshei // Sbornik materialov V mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii «Psihologiya obrazovaniya 21 veka – problemy i perspektivy». Kolomna, 2006.
3. *Levin K.* Teoriya polya v social'nyh naukah. SPb., 2000.
4. *Leont'ev D.A., Mandrikova E.Yu., Osin E.N., Plotnikova A.V., Rasskazova E.I.* Opyt strukturnoi diagnostiki lichnostnogo potentsiala // Psihologicheskaya diagnostika. 2007. № 1.
5. Materialy dokladov XIV Mezhdunarodnoi konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenykh «Lomonosov» / Otv. red. I.A. Aleshkovskii, P.N. Kostylev. [Elektronnyi resurs]. M., 2007.
6. *Mitina O.V.* Osnovnye idei i principy strukturnogo modelirovaniya // Uchenye zapiski kafedry obshei psihologii MGU. Vyp. 2 / Pod red. B.S. Bratusya, E.E. Sokolovoi. M., 2006.
7. *Paolova T.A.* Organizatsiya vremeni zhizni kak komponent struktury lichnosti studenta. Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1988.
8. *Syrsova A.* Psihologicheskoe vremya: aprobatsiya metodiki Zimbardo po vremennoi perspektive // Vestn. Mosk. un-ta, seriya «Psihologiya». 2005. № 1.
9. *Syrsova A., Sokolova E.V., Mitina O.V.* Metodika F. Zimbardo po vremennoi perspektive // Psihologicheskaya diagnostika. 2007. № 1.
10. *Apostolidis T., Fieulaine N.* Validation francaise de l'échelle de temporalité: The Zimbardo Time Perspective Inventory // European Review of Applied Psychology. 2004. № 54.
11. *Apostolidis T., Fieulaine N., Simonin L., Rolland G.* Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect // Psychology and Health. 2006. № 21.
12. *Athawale R.* Cultural, gender and socio-economic differences in time perspective among adolescents: Thesis for degree Magister Scientiae (Counselling psychology), Department of Psychology, University of the Free State. 2004.
13. *Boyd J.N., Zimbardo P.G.* Time perspective, health, and risk taking // A. Strathman, J. Joireman (eds.). Understanding Behavior in the Context of Time. Mahwah, Erlbaum, 2005.
14. *D'Alessio M., Guarino A., Vilfredo De Pascalis V., Zimbardo Ph.* Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI): Short Form An Italian study // Time & Society. 2003. Vol. 12. № 2/3.
15. *Diaz-Morales J.F.* Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo // Psicothema. 2006. Vol. 18. № 3.
16. *Fieulaine N.* Perspective temporelle, situations de pré-carité et santé: Une approche psychosociale du temps. These de doctorat en Psychologie. Laboratoire de Psychologie Sociale, Universite de Provence, 2006.
17. *Fieulaine N., Apostolidis T.* Socioeconomic deprivation and psychological distress: Exploring the role of time perspective // Journal of Applied Social Psychology (in print).
18. *Gjesme T.* On the concept of future-time orientation: Consideration of some functions' and measurements' implications // International Journal of Psychology. 1983. Vol. 5.
19. *Gonzales A., Zimbardo P.G.* Time in Perspective // Psychology Today. 1985. 19 (3).
20. *Keough K.A., Zimbardo P.G., Boyd J.N.* Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use // Basic and Applied Social Psychology. 1999. 21(2).
21. *Lens W.* Future time perspective: A cognitive-motivational concept // Frontiers of motivational psychology / Brown D.R., Veroff J. (eds.). N.Y., 1986.
22. *Levin K.* Time Perspective and Morale // G. Watson (ed.). Civilian Morale. Boston, 1942.
23. *McGrath J., Tschan F.* Temporal Matters in Social Psychology: Examining the Role of Time in the Lives of Groups and Individuals. Washington DC, 2004.
24. *Milfont T.L., Gouveia V.V.* Time perspective and values: An exploratory study of their relations to environmental attitudes // Journal of Environmental Psychology. 2006. № 26.
25. *Nurmi J.* How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning // Developmental Review. 1991. № 11.
26. *Paez D., Gonzales J.L.* Culture and social psychology // Psicothema. 2000. 6 (supl.).
27. *Pieterse A.M.* The Relationship between Time Perspective and Career Maturity for Grade 11 and 12 Learners: Thesis for degree Magister Societatis Scientiae (Counselling Psychology), Department of Psychology, University of the Free State. 2005.
28. *Pulkkinen L., Ronka A.* Personal Control over Development, Identity Formation, and Future Orientation as Components of Life Orientation: A Developmental Approach // Developmental Psychology. 1994. Vol. 30. № 2.
29. *Schmidt R.W., Lamm H., Trommsdorff G.* Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults // European Journal of Social Psychology. 1978. № 8.
30. *Strathman A., Gleicher F., Boninger D., Edwards C.* The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. № 66.
31. *Zimbardo P.G., Boyd J.N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. № 77.
32. *Zimbardo P.G., Keough K.A., Boyd J.N.* Present Time Perspective as a Predictor of Risky Driving // Personality and Individual Differences. 1997. № 23.
33. *Zaleski Z.* Personal future in hope and anxiety perspective // Psychology of Future Orientation / Zaleski Z. (ed.). Lublin, 1994.

Коллекционирование — феномен культурный и психологический

И.А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

Е.А. Журкова

сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета,
педагог-психолог ГОУ школа-интернат «Интеллектуал»

В статье представлены результаты пилотажного исследования коллекционирования как психологического феномена. Деятельность коллекционирования проанализирована исходя из представления о конечном результате коллекции, способах работы с материалом коллекции, мотивах коллекционирования. Проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление содержания коллекционирования в детских возрастах. Была составлена методика (открытая анкета), опирающаяся на предметный анализ деятельности коллекционирования, которая позволила выделить варианты проявления основных компонентов этой деятельности. Результаты анкетирования школьников трех возрастных групп (младшие школьники, младшие подростки и старшие подростки, всего 119 человек) показали, что коллекционирование является, с одной стороны, полимотивированной деятельностью, в которой находит отражение система интересов коллекционера, а с другой, что в процессе работы собирателя с материалами своей коллекции реализуются разные способы организации собственной деятельности. Основные компоненты деятельности коллекционирования связаны между собой.

Ключевые слова: коллекционирование, деятельность, мотивы коллекционирования, содержание коллекционирования.

В детстве у многих из нас были коллекции — кто-то собирал фантики от конфет и жевательных резинок, кто-то марки с изображением космических кораблей и редких животных, кто-то с любовью подбирал серию книг «Библиотека приключений и научной фантастики», а кто-то разноцветные стеклышки и старинные монетки... Для кого-то коллекционирование осталось в детстве, для кого-то трансформировалось во взрослое увлечение, стало видом профессиональной деятельности. В истории известны знаменитые коллекционеры: П.М. и С.М. Третьяковы (коллекция картин легла в основу Третьяковской галереи), С.И. и П.И. Щукины, А.А. Бахрушин и многие другие. В 1862 г. в доме Пашкова на Моховой улице был открыт музей, основой которого стало переведенное из Петербурга собрание исторического музея с библиотекой — Румянцевский музей.

Считается, что понятие «коллекционирование» впервые было использовано более двух тысяч лет назад Цицероном, который в одной из своих речей словом «коллекция» назвал собрание разрозненных

предметов в единое целое. Появились первые собрания древностей, в которых вещь выступала как свидетель минувших эпох существования человечества, сложились определенные правила хранения и учета древностей. В период раннего Средневековья интерес к коллекционированию несколько снижается, хотя в Западной Европе в то время существуют церковные сокровищницы и «коллекции» феодалов, в которых хранятся предметы культа, уникальные произведения искусства и др. Но это еще не коллекция, а тем более не музейное собрание, — это неупорядоченное или упорядоченное по субъективным несущественным признакам множество. Коллекционирование как особая деятельность вновь появляется в эпоху Возрождения и основывается прежде всего на необходимости получения нового знания, потребностях просвещения, поэтому предметом собирания становятся те памятники, которые отвечают данному критерию, а объектом — историческое прошлое. Поиск и приобретением предметов коллекционирования начинают заниматься специальные торгов-

цы-агенты, помогающие состоятельным людям формировать свои коллекции исходя из вкусов и пристрастий заказчиков, из познавательных и научных целей. В середине XVI в. появляется новая форма коллекционирования — кунсткамера (палата искусств, редкостей). В 1565 г. Самуэль Квиккельберг составил первые рекомендации для коллекционеров, предлагая рассматривать собрание кунсткамеры как своеобразную учебную выставку, которая дает возможность приобрести географические и естественнонаучные знания, а также художественные и эстетические взгляды [4]. В связи с дифференциацией наук в XIX в. стали создаваться специализированные коллекции однородных предметов, объединенных общей познавательной целью. Большое влияние на коллекционирование естественноисторических объектов оказала разработка основ научной систематизации.

Коллекционирование способствовало развитию нумизматики, геральдики, сфрагистики, а также археологии, этнографии и других наук. Оформились самостоятельные направления коллекционирования: научное (составляется научно обоснованная систематизация определенных предметов, в основном в музейной сфере), учебное (специально изготовленные наглядные пособия по предметам учебной программы — минералогические, ботанические, энтомологические и другие коллекции), любительское (собрания, предполагающие подбор различных материалов по определенным темам) [1]. С появлением массовых видов коллекционирования (филателия, бонистика, любительская нумизматика и т. д.) особое место среди любительских коллекций стали занимать тематические собрания, предполагающие подбор различных материалов по определенным темам. Методика составления тематических коллекций впервые была разработана и получила распространение в СССР в 1920-е гг. Развитию массовых видов любительского коллекционирования способствовал выпуск широко доступных объектов коллекционирования (марки, открытки, значки, этикетки), организация специализированных магазинов, издание книг и журналов по вопросам коллекционирования. В СССР было создано Всесоюзное общество филателистов (с различными секциями коллекционеров-книголюбов, филофонистов и др.). Во многих странах и сейчас существуют различные общества коллекционеров [3].

В конце XX — начале XXI вв. в связи с интенсивным развитием глобальной информационной сети Интернет появляется большое число специализированных сайтов и форумов, посвященных коллекционированию, расширяются возможности для общения коллекционеров, обмена, поиска и каталогизации материалов. Современные коллекционеры стараются сохранять культуру коллекционирования (сформулированы особые правила, принципы подбора коллекций [4]) и одновременно стремятся делать эту деятельность еще более разнообразной и интересной.

Попытки проникнуть во внутренний мир коллекционера, исследовать сам феномен коллекционирования есть в художественной литературе (например, книги Джона Фаулза «Коллекционер», Патрика Зюскинда «Парфюмер»). В юмористической форме социально-психологическую сущность коллекциони-

рования передала шведская писательница Туве Янссон в известных сказочных повестях о Мумитроллях, когда один из персонажей скандинавского фольклора — Хемуль, собрав в своем альбоме все-все почтовые марки, вдруг погрузился и заскучал, поскольку собирать ему оказалось больше нечего.

«Да что с тобой, Хемуль! — взволнованно воскликнула фрекен Снорк. — Ты прямо-таки кощунствуешь. У тебя самая лучшая коллекция марок на свете!

— В том-то и дело! — в отчаянии сказал Хемуль. — Она закончена! На свете нет ни одной марки, ни одной опечатки, которой бы у меня не было. Ни одной, ни одишенькой. Чем же мне теперь заняться?

— Я, кажется, начинаю понимать, — медленно произнес Муми-тролль. — Ты перестал быть коллекционером, теперь ты всего-навсего обладатель, а это вовсе не так интересно.

— Да, — с убитым видом подтвердил Хемуль, — вовсе не интересно» [11].

Коллекционирование представлено в культуре как систематическое или несистематическое собирание однородных (в определенном смысле) предметов, представляющих научный, исторический или художественный интерес. С одной стороны, это увлечение, страсть, склонность к собирательству, которая захватывает, и тогда человека увлекает сам процесс поиска, собирания предметов коллекционирования и их систематизации. С другой стороны, коллекционирование — квазиисследовательская деятельность, аналог научной работы. В этом случае коллекционер не просто накапливает предметы коллекционирования, но и всесторонне их изучает, систематизирует по существенным основаниям, составляет каталоги, следит за составлением подобных коллекций, показывает свою коллекцию на разнообразных выставках. При этом систематизация представляет собой научную ценность, имеет культурную и социальную значимость.

Коллекционирование может рассматриваться не только с культурологической точки зрения. Как и любой вид деятельности, оно может выступать объектом психологического исследования.

В зарубежной психологии, в частности в психоаналитической теории З. Фрейда, коллекционирование представлено как свидетельство фиксации личности на анальной стадии развития (вторая стадия психосексуального развития, связанная с приучением ребенка к опрятности и сдерживанию органических желаний); в других работах коллекционирование рассматривается как проявление стремления к накопительству [12], а также как одна из форм существования обменных операций в детском сообществе [14].

В отечественной возрастной психологии коллекционирование не служило самостоятельным предметом систематических эмпирических исследований, но часто упоминалось в связи с особенностями увлечений и перестройкой интересов, характерных для определенных периодов развития, а также характеризовалось как вклад в построение символической системы «Я» [6], как деятельность, в которой у ребенка могут сложиться «необходимые предпосылки формирования неотчужденных научных понятий, не ограниченных ... ситуацией урока» [2]. В.С. Юркевич [13] рассматрива-

ет коллекционирование как одну из форм проявления любознательности, которая, в свою очередь, понимается как один из уровней развития познавательной потребности. В этом хобби может отражаться стремление к умственной деятельности, к интеллектуальному наслаждению. Интересно, что коллекции как материал для развивающих занятий могут быть использованы в детском саду [7, 10].

Коллекционирование в детских возрастах — одна из деятельностей, существующая в детской субкультуре. Возникновение и развитие коллекционирования происходит в связи со становлением интеллектуальной сферы и познавательной деятельности ребенка в процессе обучения в школе, а также с изменениями личности и перестройкой сферы интересов ребенка. Коллекционирование характеризуют как способ материализации «я» ребенка в мире, а также как деятельность, посредством которой возможно включение ребенка в детское сообщество. Коллекционирование в детском возрасте может осуществляться не только как стихийная, индивидуальная деятельность, но и как специально организованный взрослыми процесс. Детское коллекционирование используется в педагогическом и воспитательном процессе (взрослыми организуются специальные занятия, клубы, кружки): в этом случае оно выступает как квазиисследовательская деятельность, которая может помочь сформировать отдельные навыки познавательной деятельности (например, в подростковом возрасте создает психологические условия для развития научных понятий), расширить творческие возможности детей, внести вклад в воспитание отдельных качеств личности [1, 8, 10].

Если содержание коллекционирования в определенной степени описано, то каковы структура, возрастная динамика развития коллекционирования как деятельности? В нашем исследовании мы предприняли эмпирический анализ коллекционирования как деятельности, имеющей свое содержание и структуру (мотивационную и операционально-техническую стороны).

Методика исследования

Психологическое строение деятельности предполагает выделение действий, операций, мотивов и т. д. [5]. Сначала мы рассмотрели коллекционирование взрослых, для которых коллекционирование — имеющая самостоятельную ценность, личностный смысл, длящаяся во времени деятельность. Посредством анализа результатов, полученных в ходе включенного наблюдения и специально сконструированного опроса группы экспертов (людей, для которых коллекционирование — постоянная, включенная в систему личностных смыслов деятельность) была описана деятельность коллекционирования, выделены существенные ее структурные характеристики, т. е. описана идеальная форма коллекционирования и варианты ее осуществления в разных коллекциях.

Коллекционирование как деятельность может быть проанализирована по следующим параметрам:

— *цель* — представление коллекционера о конечном результате коллекции (идеальная коллекция);

— *действия* — наличие способов упорядочения элементов коллекции;

— *мотивы* коллекционирования.

Мы предположили, что основные компоненты деятельности коллекционирования связаны между собой и влияют друг на друга.

Главным методом исследования стало анкетирование, в основу которого было положено понимание коллекционирования как деятельности.

В исследовании приняли участие 119 детей разного возраста: младшие школьники (8–10 лет, III–IV класс), младшие подростки (11–13 лет, V–VII класс), старшие подростки (14–16 лет, IX класс). Все респонденты — ученики четырех средних общеобразовательных московских школ, в том числе ГОУ школа-интернат для одаренных детей «Интеллектуал». (В данной статье мы не ставим себе цели возрастного анализа деятельности коллекционирования, такой анализ проделан нами в специальной статье: Корепанова И.А., Журкова Е.А. Феномен коллекционирования в школьных возрастах // Психологическая наука и образование (в печати)).

Результаты исследования

На основе полученных данных мы определили варианты проявлений основных компонентов коллекционирования, что легло в основу анализа ответов респондентов.

1. Представление о конечном результате:

— общее представление (например, «моя коллекция будет большая, красивая, интересная»);

— представление по нерасчлененному результату (без конкретизации результата, например, «моя коллекция полная», «где всё есть»);

— конкретизированное представление о полной, завершённой коллекции («я стремлюсь к тому, чтобы фигурки не повторялись, все были разные», «хочу, чтобы в моей коллекции были монеты из царской России»).

2. Способы работы с материалом (элементами коллекции):

1) способ подбора материала для коллекции:

— *нет четкого выделенного принципа* («все, что подходит по тематике»; «все подряд»; «что есть, то и включаю»);

— *есть определенный принцип*

• формальные, внешние признаки — размер, цвет, форма коллекционируемых объектов;

• субъективно значимые признаки (по принципу: «нравится — не нравится», «веселое, жизнерадостное, вселяющее оптимизм», «выбираю красивые», «что интереснее» и т. п.);

• объективно значимые, существенные признаки (происхождение предметов, их отношение к определенному историческому периоду, предметы, сделанные из определенных материалов);

2) способ хранения материала:

— *бессистемное хранение* («тонким слоем по всему дому», «в стопке на тумбочке», «в шкафу, в сумках» и т. п.);

— *систематизация*. Предполагает организацию специального места хранения предметов коллекцио-

нирования («специальная полка: некоторые подписываю — маленькие, средние, большие», «в черном ежедневнике — на первой странице пираты, потом зверушки, потом машины», «расставлены по цвету и росту» и т. п.).

3. Мотивы

Как *процессуальные* коллекции можно выделить те, при собирании которых основными мотивами являются:

- увлекательность, интерес самого процесса нахождения, приобретения новых экземпляров коллекции («получаю удовольствие от того, что нахожу что-то новое», «для развлечения — дает азарт»);
- эстетическое удовольствие;
- получение положительных эмоций («дает радость и веселье, угоняет тоску»);
- ощущение чувства занятости, целеустремленности («для целеустремления», «дает стремление, увлечение», «дает занятие»).

Утилитарные коллекции — те коллекции, при собирании которых основным мотивом является польза. Соответственно, собираются предметы, которые предполагают использование либо в настоящее время, либо в будущем («чтение книг», «прослушивание музыкальных дисков»; «с помощью собранных рецептов я стану хорошей хозяйкой»).

Познавательные коллекции — такие коллекции, при сборе которых коллекционером движет познавательный интерес. Для человека важно узнавать что-то новое о предметах своей коллекции, о явлениях, с ними связанных («мне просто интересно, какие монеты есть в мире», «я узнаю о том, какие бывают машины»).

Общеческие коллекции собираются

- ради принадлежности к группе коллекционеров («играю в сотни с друзьями»; «мои подруги тоже собирают салфетки»);
- использования предметов коллекции для расширения круга общения.

Выделив основные компоненты коллекционирования, мы обобщили и проанализировали ответы респондентов по всей выборке относительно этих компонентов, что позволило выявить связь компонентов деятельности между собой.

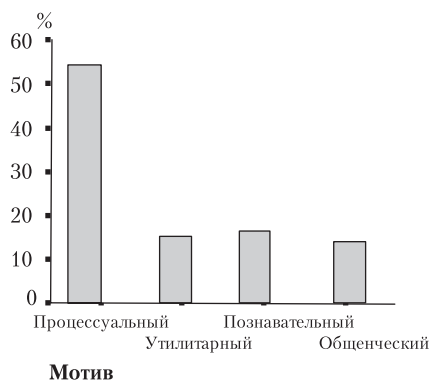


Рис. 1. Бессистемное хранение материалов коллекции

Так как все вопросы в анкете открытого типа, то мы отмечали проявление того или иного компонента, суммировали по всей выборке, а затем переводили в процентные показатели.

Для определения зависимости между выделенными компонентами деятельности коллекционирования (образ конечного результата, способ работы с материалами, основной мотив) был использован метод перекрестных таблиц (статистический пакет SPSS), критерий Хи-квадрат Пирсона ($p < 0,05$)*. Выбор таких методов анализа определен тем, что данные представлены в номинативной шкале. Неравномерность выборки по возрастным группам влияет на полученные результаты, но в общей тенденции показатели можно считать достоверными.

При выяснении различий между проявлениями компонентов деятельности коллекционирования по критерию Хи-квадрат Пирсона были получены высокозначимые результаты, свидетельствующие о связи между основным мотивом и способом хранения материала ($\chi^2 = 11,025$; $p = 0,012$), а также между принципом подбора материала и способом его хранения ($\chi^2 = 25,625$; $p = 0,0001$).

На рис. 1 и 2 отображены процентные показатели распределения бессистемного (рис. 1) и систематизированного (рис. 2) способов хранения материалов коллекции относительно основных мотивов деятельности.

На оси абсцисс расположены варианты мотивов, а на оси ординат — процентное количество коллекций, для которых характерен тот или иной мотив (все последующие графики выстроены по этому же принципу).

Из рис. 1 видно, что большинство коллекций (54%), которые хранятся бессистемно, собираются ради получения удовольствия от самого процесса нахождения предметов, пополнения коллекции. Оставшаяся часть бессистемно хранящихся коллекций почти равномерно распределена между утилитарными (15%), познавательными (17%) и общеческими (14%) коллекциями.

На рис. 2 показано, как относительно ведущих мотивов распределяются коллекции, хранящиеся систематизированно, в специально устроенных для

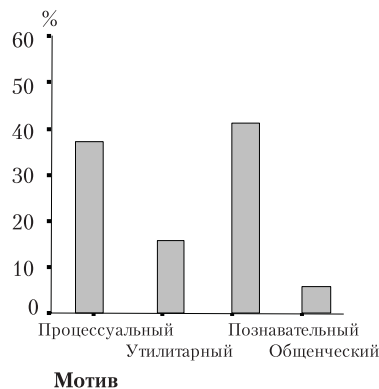


Рис. 2. Систематизированное хранение материалов коллекции

* Выражаем признательность А. Сырцовой, оказавшей неоценимую помощь в статистической обработке данных.

этого места. Так, в большей части систематизированных коллекций (41 %) преобладает познавательный интерес, а 37 % систематизированных коллекций собирается ради процесса. Меньшая часть систематизированных коллекций (8 %) нужна коллекционеру для общения.

Связь между мотивом и способом хранения материалов коллекции такова, что процессуальному и общечеловеческому мотивам чаще соответствует бессистемное хранение предметов коллекции. А если коллекция носит систематизированный характер (предметы коллекции объединены в тематические группы, с ними производятся действия по упорядочению, есть специальное место хранения коллекции и т. д.), то основным выступает познавательный мотив. В то же время достаточно большая часть систематизированных коллекций — процессуальные коллекции. Это связано с тем, что коллекционера может увлекать сам процесс систематизации. Многие респонденты отмечали, что любят переставлять предметы с места на место, по-новому их располагать в альбомах и т. п. Если предметы коллекции предполагают использование (музыкальные диски, блокноты, книги), то храниться они могут в системе или без системы в равной степени.

На рис. 3 и 4 представлены процентные показатели распределения бессистемного (рис. 3) и систематизированного (рис. 4) способов хранения материалов коллекции относительно того, какие признаки собираемого важны для коллекционера.

На рис. 3 показано, какая часть бессистемно хранящихся коллекций относится к тому или иному принципу подбора материалов. Большая часть таких коллекций (53 %) собирается вообще без заранее выделенного принципа. Например, коллекционер может собирать все значки подряд, не выделяя для себя более или менее важных их характеристик. Однако при подборе материалов коллекции человек может ориентироваться на какие-либо конкретные признаки, но хранит предметы коллекции вне системы. Из всех бессистемных коллекций 14 % собирается по субъективным признакам, 20 % — по формальным и 13 % по объективным (существенным) признакам.

Как видно из рис. 4, число систематизированных коллекций увеличивается по мере конкретизации

признаков предметов, по которым они подбираются. Так, только 12 % из таких коллекций собирается без выделения определенных характеристик предметов, в 22 % коллекций значимыми являются субъективные признаки, в 28 % систематизированных коллекций предметы подбираются по формальным признакам. Большая часть коллекционеров (39 %), систематизирующих свои коллекции, при подборе материала ориентируются на существенные признаки предметов.

Наблюдается статистическая зависимость между принципом подбора и способом хранения материала. Если нет определенного принципа подбора, то хранятся предметы бессистемно, тогда как коллекции, собираемые по объективным (существенным) признакам, хранятся систематизированно, в специально устроенных для этого местах (по алфавиту, по размеру, в специальных альбомах, на разноуровневых полочках и т. п.).

Анализ связи остальных компонентов деятельности методом перекрестных таблиц показал, что применение критерия Хи-квадрат Пирсона не является корректным по ряду показателей. Поэтому мы решили проследить связь компонентов деятельности на основе качественного анализа, используя процентные показатели, полученные в перекрестных таблицах. Особое внимание мы обратили на то, как количественные показатели отдельных компонентов изменяются в зависимости от основного мотива коллекционирования. Выделяя в каждом индивидуальном случае основной мотив, мы принимали во внимание тот факт, что деятельность коллекционера полимотивирована, т. е. может быть направлена, например, и на получение удовольствия от процесса, и на познание предметов, и анализировали те характеристики, которые наиболее ярко проявились в ответах респондентов.

Процессуальным мотивам коллекционирования (по всей выборке) соответствует общее представление о конечном результате, для подбора материала обычно нет четко выделенного принципа, преобладает бессистемное хранение материала.

Большинству коллекций, при сборе которых основным выступает утилитарный мотив, также соответствует общее представление о конечном результа-

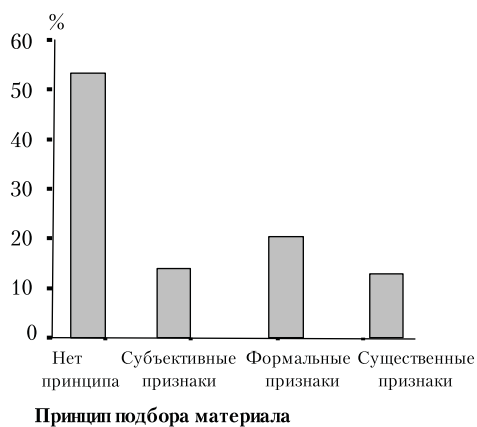


Рис. 3. Бессистемное хранение

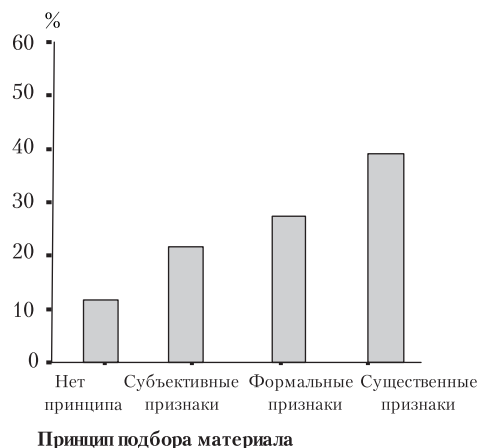


Рис. 4. Систематизированное хранение

те, хотя увеличиваются, по сравнению с процессуальным мотивом, процентные показатели конкретизированного образа результата. При подборе материала большинство составителей не выделяют каких-либо конкретных признаков предметов, но в то же время увеличивается число коллекционеров, для которых важны субъективно значимые признаки. При утилитарном мотиве преобладает бессистемное хранение.

Если коллекционирование имело познавательный характер, то процентные составляющие заметно отличаются от остальных: общее представление численно равно количеству образов конечного результата с более конкретными характеристиками, преобладает подбор материалов по объективным (существенным) признакам, а сами предметы коллекции в большей мере хранятся систематизированно.

Если коллекция собирается ради общения и игры, то у большинства обладателей такой коллекции одинаковое представление о конечном результате. При подборе материала они в основном ориентируются на субъективно значимые признаки либо вообще не выделяют признаки предметов, которые их интересуют. При этом общенческие коллекции в большинстве случаев хранятся несистематизированно.

В заключение приведем примеры коллекционирования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Известно, что дети с некоторыми формами раннего детского аутизма (РДА) достаточно часто собирают коллекции. Коллекции становятся для них, с одной стороны, способом фиксации сверхценного интереса, с другой — возможностью внести дополнительную организацию пространства и еще более структурировать окружающий мир.

Коля (15 лет), мальчик с РДА, собирает различные упаковки (пластиковые банки, коробочки, бутылочки) и крышки. У него накопилось уже достаточно много предметов. Он самостоятельно придумал, как их хранить, делая из них гирлянды.

Федя (РДА, умственная отсталость, 17 лет): «Собираю грузовики. Модели грузовиков. Почему? Я начал собирать после того, как посмотрел фильм «Дальнобойщики». Уже примерно 5 лет. Но сейчас не собираю. Что-то надоело».

Петя (РДА, ЗПР, 15 лет): «Да, есть коллекция. Гарри Поттер. Я рисую. Играю в компьютерные игры. Книжки читаю. Еще есть наклейки».

Как видно из ответов респондентов, то, что ребята называют коллекциями (или их деятельность взрослые называют коллекционированием), таковым не является. Это скорее сбор и упорядочение разнородных (или похожих) элементов. Действия с элементами несут нетипичный характер — и если внешне они выглядят как упорядочение, классификация, то детальный анализ показывает, что данные действия — проявления стереотипий, характерных для этих ребят в пространстве их жизни.

Другой пример показывает, что по тому, какая коллекция есть у ребенка, — можно судить и о существенных психологических проблемах.

Олег (ДЦП, ЗПР, 14 лет). Говорит, что собирает камушки.

— Откуда у тебя камушки?

— Мне учительница подарила.

— А что ты с ними делаешь?

— Ну так... Ты лучше у мамы спроси. Она знает, что с ними надо делать! Я еще собираю всякие наши грамоты из лагеря. Вон на стене висят.

— А почему ты некоторые грамоты вешаешь, а некоторые — нет?

— Ну... мама повесила. Я ж их собираю!

В этом примере мы видим главную психологическую проблему ребенка — отсутствие собственного намерения, действия. Между матерью и подростком существует симбиотическая связь, которая не дает ему проявлять инициативу, быть ответственным за свои действия. Поэтому и коллекция им позиционируется как принадлежащая ему, однако все действия с ней производит не он (или они производятся не по его замыслу).

Привлечение небольшого клинического материала позволило нам еще раз акцентировать внимание на том, что же можно считать коллекцией, — результат собственных инициатив. Сбор элементов коллекций может осуществляться с помощью других людей, но замысел должен принадлежать самому человеку. Второй момент — в коллекционировании как процессе проявляются основные характеристики личности собирателя. Отсутствие инициативности и возможности (и, следовательно, желания) реализовывать свою самость проявляется и в коллекционировании. Стремление внести порядок и зафиксировать существующую реальность (дети с РДА) также находит свое отражение в коллекционировании.

Проведенное пилотажное исследование позволяет сделать некоторые **выводы** и наметить пути дальнейшего исследования.

1. Коллекционирование как феномен культуры может выступать и предметом специального психологического анализа. Для этого могут быть использованы понятия «идеальная форма» (понятие Л.С. Выготского) и «деятельность» (А.Н. Леонтьев) и построена схема анализа коллекционирования как деятельности.

2. Коллекционирование является, с одной стороны, полимотивированной деятельностью, в которой находит отражение система интересов коллекционера, с другой — в процессе работы собирателя с материалами своей коллекции реализуются разные способы организации его деятельности. Основные компоненты деятельности коллекционирования связаны между собой:

— обнаружена статистически значимая зависимость между способом хранения предметов коллекции и основным мотивом, а также между способом хранения и принципом подбора материала;

— разным мотивам коллекционирования соответствует разная степень выраженности таких компонентов деятельности как образ конечного результата, принцип подбора материалов, способ их хранения.

3. Характер коллекционирования может служить способом оценки ключевых проблем человека, связанных с организацией собственной деятельности, системой интересов, способности реализовать свои замыслы и т. п.

Литература

1. Алексеева И. Марки над Волгой // Марка. 2004. № 2. URL: <http://www.marka-art.ru/magazines>
2. Бережковская Е.Л. Как формируются научные понятия // Школьный психолог. 2005. № 4.
3. Большая Советская Энциклопедия. URL: <http://www.philipp-bittner.com/index.htm.com/Bse>
4. Коллекционирование и музеи // Сайт i-Школа. URL: <http://www.home-edu.ru/user/uatml/00000754/histbibil/vid/mus/mus.htm>
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
6. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
7. Прохорова Л.Н., Моделкина Р.Н., Кулешова Н.П. Воспитываем коллекционеров: Опыт использования коллекционирования в развитии креативности дошкольников / Под ред. Л.Н. Прохоровой. М., 2006.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>
9. Сорокина Е. Коллекции — это интересно // Дошкольное образование. 2005. № 12.
10. Третьяков В.П. Человек собирающий // Российское экспертное обозрение. 2006. № 1 (15). URL: www.rusrev.org
11. Туве Янссон. Шляпа волшебника: Повесть-сказка / Пер. со швед. В. Смирнова. М., 1991.
12. Фрейд З. Психоанализ и учение о характере. М., 1993.
13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность. М., 1996.
14. Tamar Katriel. Rules and Strategies in Children's Swapping Exchanges // Research on Language and Social Interaction. 1988/89. Vol. 22.

Collecting as a Cultural and Psychological Phenomenon

I.A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Chair of Age Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

Ye.A. Zhurkova

assistant at the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, school psychologist at the «Intellectual» Boarding School

The paper presents results of a pilot study on collecting as a psychological phenomenon. Collecting as a form of activity is analysed from the perspective of its motives, its final result and ways of working with collection objects. The aim of the pilot study was to reveal the content of collecting in children. A special questionnaire based on the object analysis of collecting activity was designed to explore the ways in which the main components of this activity reveal themselves. The data collected in three age groups (early school-age, early adolescence, late adolescence, 119 subjects altogether) showed that, on the one hand, collecting is a polymotivated activity which reflects the collector's system of interests, and, on the other hand, in the process of working with collection objects the collector puts into practice the different methods of organising his/her activity. The main components of collecting are interrelated.

Key words: collecting, activity, motives of collecting, content of collecting.

References

1. Alekseeva I. Marki nad Volgoi // Marka. 2004. № 2. URL: <http://www.marka-art.ru/magazines>
2. Berezhkovskaya E.L. Kak formiruyutsya nauchnye ponyatiya // Shkol'nyi psiholog. 2005. № 4.
3. Bol'shaya Sovetskaya Enciklopediya. URL: <http://www.philipp-bittner.com/index.htm.com/Bse>
4. Kollekcionirovanie i muzei // Sait i-Shkola. URL: <http://www.home-edu.ru/user/uatml/00000754/histbibil/vid/mus/mus.htm>
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2004.
6. Osorina M.V. Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslyh. SPb., 1999.
7. Prohorova L.N., Modelkina R.N., Kuleshova N.P. Vospityvaem kollekcionerov: Opyt ispol'zovaniya kollekcionirovaniya v razviti kreativnosti doshkol'nikov / Pod red. L.N. Prohorovoi. M., 2006.
8. Rossiiskaya pedagogicheskaya enciklopediya: V 2 t. / gl. red. V.V. Davydov. M., 1993. T. 1. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>
9. Sorokina E. Kollekcii — eto interesno // Doshkol'noe obrazovanie. 2005. № 12.
10. Tret'yakov V.P. Chelovek sobirayushii // Rossiiskoe ekspertnoe obozrenie. 2006. №1 (15). URL: www.rusrev.org
11. Tuve Yansson. Shlyapa volshebznika: Povest'-skazka / Per. so shved. V. Smirnova. M., 1991.
12. Freid Z. Psihoanaliz i uchenie o haraktere. M., 1993.
13. Yurkevich B.C. Odarennyi rebenok: illyuzii ili real'nost'. M., 1996.
14. Tamar Katriel. Rules and Strategies in Children's Swapping Exchanges // Research on Language and Social Interaction. 1988/89. Vol. 22.

Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте*

О.А. Семенова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института возрастной физиологии РАО

Д.А. Кошельков

старший лаборант Института возрастной физиологии РАО

Р.И. Мачинская

доктор биологических наук, старший научный сотрудник, зав. лабораторией
Института возрастной физиологии РАО

Цель работы состояла в изучении возрастных особенностей произвольной регуляции деятельности у детей на этапе перехода к систематическому обучению. В исследовании приняли участие здоровые дети без трудностей обучения и отклонений в поведении в возрасте 6–7, 7–8 и 9–10 лет. По результатам нейропсихологического обследования на основе специально разработанной методики оценивалось состояние различных компонентов функций программирования, регуляции и контроля деятельности (управляющих функций). Показано, что в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах происходят прогрессивные изменения в формировании управляющих функций. Значимое улучшение возможностей торможения непосредственных реакций, удержания усвоенной программы деятельности, опосредования собственных действий и принятия помощи взрослого отмечается в 7–8 лет. Прогрессивные изменения в усвоении программ и выработке стратегии деятельности происходят преимущественно к 9–10 годам. Таким образом, данные проведенного исследования свидетельствуют о гетерохронии формирования различных компонентов управляющих функций у детей в возрасте от 6 до 10 лет.

Ключевые слова: дошкольный и младший школьный возрасты, произвольная регуляция деятельности, управляющие функции, возрастная динамика, гетерохрония развития, нейропсихология.

Старший дошкольный и младший школьный возрасты являются критическим периодом для развития произвольной регуляции деятельности. Так называемый кризис 7 лет, составляющий ядро этого этапа развития, по словам Л.С. Выготского, является возрастом утраты непосредственности, возрастом, когда происходит «привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком» [4, с. 377]. Таким образом, ребенок становится все более способным к произвольной, опосредованной организации собственных действий.

Функции произвольной регуляции деятельности или управляющие функции (executive functions) играют исключительно важную роль в успешной адаптации ребенка к условиям, которые предъявляет ему социум. Многие исследователи обнаруживают связь этих функций с успешностью обучения в младшем

школьном возрасте [16, 17, 38, 40, 44], в том числе результаты наших собственных исследований демонстрируют значимую связь сформированности функций произвольной регуляции деятельности с успешностью обучения детей 7–8 и 9–10 лет [14, 20, 21].

Дефицит управляющих функций не только сказывается на возможности усвоения ребенком знаний, но и обуславливает ряд нарушений поведения, таких как, например, синдром дефицита внимания с гиперактивностью [28, 46].

Понятие «управляющие функции» является составным и объединяет ряд явлений, которые обеспечивают произвольную, осознанную регуляцию поведения и деятельности. Эти функции тесно связаны с целеполаганием, реализацией направленной на цель активности [26]. Кроме того, они облегчают те формы поведения, которые ориентированы на будущее. Это происходит посредством планирования, использова-

* Работа поддержана Российским гуманитарным научным фондом (грант № 07-06-00374а).

ния подвижной стратегии, контроля импульсов и организованного поиска [45]. Процессы произвольной регуляции реализуются мозговыми функциональными системами, включающими в себя корковые отделы лобных долей [8] и подкорковые звенья, в частности медиодорзальное ядро таламуса [36].

Как и любая функциональная система, произвольная регуляция деятельности проходит в своем развитии критические периоды, в результате которых возникают качественные изменения в ее структуре.

Первый критический период наблюдается около 8 месяцев жизни ребенка. Для него характерны как существенные морфологические изменения в коре лобных долей, так и новообразования со стороны психики. В этом возрасте отмечается существенное увеличение скорости метаболизма [31], рост дендритных полей [43], возрастание плотности капиллярной сети [35] и увеличение количества синапсов [37] во фронтальной коре человека. В поведении детей этого возраста наблюдаются изменения в мотивационной сфере, появление «деловой» потребности и смена ведущей деятельности на предметно-манипулятивную [15]. Важным приобретением этого периода оказывается появление эндогенных, связанных с внутренними побуждениями форм внимания и первых отсроченных реакций [22]. С этим возрастом также связывают начальный этап развития понимания обращенной речи [11] и появление возможности речевого управления действиями ребенка [25].

Благодаря возникновению этих новообразований в последующий период бурно развивается такой компонент управляющих функций, как способность сопротивляться отвлечению через подавление непосредственных реакций, преодоление зависимости от ярких характеристик внешней среды [32, 33].

Второй критический период в развитии управляющих функций отмечается между вторым и третьим годом жизни. На морфологическом уровне в этот период происходят существенные преобразования возможностей взаимодействия лобной коры с другими корковыми и подкорковыми мозговыми регионами [18], также происходит резкое возрастание скорости мозгового метаболизма во фронтальной коре [31]. Анализ вызванной электрической активности мозга [24] у детей 3 лет свидетельствует о вовлечении лобных зон коры в функциональные системы зрительного восприятия. Вместе с тем сходство конфигурации и временных параметров зрительных вызванных потенциалов в этих зонах с электрическими ответами других ассоциативных зон свидетельствует о несформированности специфических функций лобных долей в этом возрасте. В период от 2 до 3 лет отмечается существенный прогресс в развитии способности ребенка руководствоваться правилами, заданными в инструкции (усваивать программы деятельности) [9, 25]. Одновременно продолжает улучшаться способность сопротивляться отвлечению [42]. Вместе с тем действия ребенка оказываются в значительной мере подверженными влиянию инертного стереотипа [10]. Пластичное переключение с одного способа действия на другой становится возможным только к 4–4,5 годам жизни, но еще долго не достигает совершенства.

Наиболее значимые качественные преобразования управляющих функций происходят в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах. В это время отмечается высокий темп роста ассоциативных слоев, увеличение объема нейронов, компактности нейронных группировок, активное формирование базальных дендритных комплексов в различных полях коры лобной доли [18]. По-видимому, в этот период происходит активное формирование связей между фронтальной корой и глубинными мозговыми структурами. Данные электроэнцефалографических исследований демонстрируют существенные изменения биоэлектрической активности мозга в возрасте с 5 до 8 лет, свидетельствующие о функциональном созревании фронто-таламической регуляторной системы, обеспечивающей нисходящее влияние от лобной коры на другие корковые зоны и подкорковые структуры [13].

Созревание мозговых систем сопровождается изменениями в структуре деятельности. По данным О.К. Тихомирова [23], в возрасте 5 лет происходит кардинальный сдвиг в развитии избирательной речевой саморегуляции. На этом этапе онтогенеза основное регулирующее влияние начинает переходить к внутренней речи ребенка. В 3–4 года у ребенка отмечаются возможности речевой регуляции двигательных реакций, но слово действует не избирательно, а импульсно, в качестве дополнительного стимула. К концу дошкольного периода ребенок становится способным использовать знак как средство внешнего опосредования своих действий [5]. К 6 годам, согласно данным М. Вэлша [46], у ребенка окончательно созревает способность сопротивляться отвлечению. Однако на этом возрастном этапе функции программирования, регуляции и контроля деятельности и речь не являются еще достаточно зрелыми, чтобы обеспечивать высокую подвижность (переключаемость) мышления и различные аспекты мыслительной деятельности, связанные с формированием абстрактных понятий [29].

В 7–8 лет продолжается специализация связей фронтальной коры с другими структурами мозга, о чем, в частности, свидетельствуют данные о снижении числа синапсов в префронтальной коре [37]. В этот возрастной период происходят перестройки, отражающие возрастание специализации лобных областей и усиление их роли в реализации психических функций [24]. К 9 годам отмечается усложнение системы связей и строения ассоциативных слоев коры, существенное увеличение размера нейронов III³ подслоя, после чего наступает стабилизация. В 9 лет заканчиваются процессы миелинизации в лобной коре и происходит резкое замедление роста коры в ширину в полях 45 и 10 [18]. В этот же возрастной период начинается снижение скорости мозгового метаболизма глюкозы [30], которая к 16–18 годам постепенно достигает взрослого уровня.

В работах, посвященных исследованию формирования психических функций в онтогенезе, отмечается, что если с 5 до 8 лет происходят наиболее интенсивные изменения в когнитивной сфере, то к 9 годам в основном наступает стабилизация [39]. Вместе с тем, по данным психофизиологических исследований, в 9–10 лет возрастает роль фронтальных зон коры в произвольной деятельности [7, 2, 3]. В сфере

произвольной организации деятельности такие ее компоненты, как организованный поиск, способность к проверке гипотез и контроль импульсов, к 10 годам достигают взрослого уровня, в то время как навыки планирования и к 12 годам остаются до конца не сформированными [45]. На этапе от 7–8 до 10–11 лет происходит бурное развитие внешнеопосредованных форм психической деятельности [5, 8].

В связи с ролью социальных факторов в развитии высших психических функций представляет интерес изучение возрастных особенностей произвольной организации деятельности на этапе перехода к систематическому обучению. Цель настоящей работы состояла в изучении особенностей компонентной структуры и возрастной динамики формирования произвольной регуляции деятельности у детей 6–7, 7–8 и 9–10 лет в норме.

Методика. В исследовании приняли участие 56 детей в возрасте от 6 до 10 лет, которые на момент исследования обучались в подготовительных группах (дети 6–7 лет) и начальных классах (дети 7–8 и 9–10 лет) общеобразовательных учреждений г. Москвы. Из них 22 ребенка 6–7 лет (средний возраст 6 лет 4 мес. \pm 3 мес., 7 мальчиков, 15 девочек), 22 ребенка 7–8 лет (средний возраст 8 лет 2 мес. \pm 6 мес., 7 мальчиков, 15 девочек), 14 детей 9–10 лет (средний возраст 9 лет 10 мес. \pm 6 мес., 5 мальчиков, 9 девочек). Все дети не испытывали трудностей при обучении, не имели нарушений поведения и отклонений в функциональном состоянии мозга по данным проведенного в рамках настоящей работы ЭЭГ-исследования. Исследование проводилось с согласия родителей и самих детей.

Полное нейропсихологическое обследование проводилось по методу А.Р. Лурии, адаптированному для исследования детей 6–9 лет сотрудниками лаборатории нейропсихологии МГУ [1] и модифицированному в целях настоящего исследования. Анализ состояния произвольной регуляции деятельности (управляющих функций) осуществлялся по разработанной нами схеме [19, 21].

Анализировались восемь компонентов управляющих функций, разделенных на три основные группы.

I. Компоненты, связанные с программированием произвольных действий: 1 — Возможность усвоения заданной программы деятельности; 2 — Возможность выработки собственной стратегии деятельности.

II. Компоненты, связанные с избирательной регуляцией произвольных действий: 3 — возможность избирательного реагирования на существенные для решения задачи стимулы за счет торможения непосредственных реакций; 4 — возможность переключения с одного элемента программы на другой; 5 — возможность переключения с программы на программу; 6 — возможность устойчивого следования усвоенной серийной программе; 7 — возможность опосредования собственных действий.

III. Компоненты, связанные с контролем за осуществлением произвольных действий: 8 — Возможность контроля за протеканием собственной деятельности. В табл. 1 представлены пробы нейропсихологического обследования, использовавшиеся для оценки произвольной регуляции деятельности, те компоненты, которые с их помощью могли быть исследованы, и критерии балльной оценки, принятой в данной работе.

Для оценки полученных результатов использовалась статистика хи-квадрат для таблиц сопряженных признаков 2×2 (Chi-square test). Оценка осуществлялась с помощью пакета стандартных программ «SPSS 10.5» для Windows 98.

Результаты исследования и их обсуждение.

В качестве показателя состояния различных компонентов управляющих функций анализировалось наличие или выраженность трудностей выполнения заданий по критериям, представленным в табл. 1.

Исследование возрастной динамики компонентов, связанных с *программированием произвольных действий*, показало, что наиболее значимые прогрессивные изменения в их состоянии (уменьшение выраженности трудностей) происходят в основном при переходе от 7–8 к 9–10 годам. Особенно отчетливо это проявляется при планировании детьми сложной зрительно-пространственной деятельности (рис. 1, табл. 2). У детей старшей возрастной группы существенно реже (7,1 % случаев), чем в средней и младшей возрастных группах (36,4 % и 50 % соответственно), встречаются трудности выработки стратегии копирования. К тому же только к 9–10 годам улучшаются возможности четкого следования намеченной структуре. Дети младших возрастов чаще склонны игнорировать элементы уже скопированной структуры, когда заполняют ее деталями (см. рис. 1).

Из рис. 2 видно, что возможности усвоения серийной двигательной программы также улучшаются

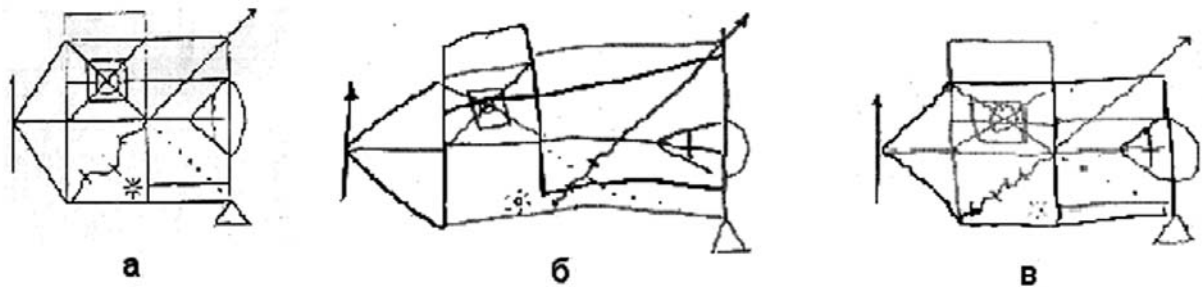


Рис. 1. Примеры копирования фигуры Тэйлора одним и тем же ребенком

а — образец фигуры Тэйлора; б — копирование фигуры Тэйлора в 8 лет. Игнорирование структуры уже скопированной структуры при изображении детали «косая стрелка»; в — копирование фигуры Тэйлора в 10 лет. Отсутствие игнорирования структуры

Таблица 1

Пробы нейробиологического обследования, использованные для исследования управляющих функций, их направленность, анализ компонентов управляющих функций, которые могут быть исследованы с помощью проб, и система оценки

Название пробы	На что направлена проба	Компоненты управляющих функций, которые могут быть исследованы с помощью пробы	Оценка дефицита компонента
1. Конфликтная проба (Т.В. Ахутина и др., 1996)	Позволяет исследовать организацию действий при конфликте непосредственного воздействия и условного значения раздражителя. В данном варианте проба также направлена на оценку возможности эффективного переключения с одной последовательности сигналов на другую и может выявлять инертность в двигательной сфере	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможность избирательного реагирования на существенные для решения задачи стимулы за счет торможения непосредственных реакций I (3) 2. Возможность избирательного реагирования на существенные для решения задачи стимулы за счет торможения непосредственных реакций II (3) 2. Возможность переключения с одного элемента программы на другой (4) 3. Возможность переключения с программы на программу (5) 4. Возможность устойчивого следования усвоенной серийной программе (6) 5. Возможность усвоения программы (1) 6. Возможность контроля за протеканием собственной деятельности (8) 	<p>0 — отсутствие эхо-реакций, 1 — наличие эхо-реакций</p> <p>0 — отсутствие опережающих реакций, 1 — наличие опережающих реакций</p> <p>0 — отсутствие двигательных perseverаций, 1 — наличие двигательных perseverаций</p> <p>0 — отсутствие ошибок переключения, 1 — наличие ошибок переключения</p> <p>0 — 0–2 сбоя при выполнении программы, 1 — больше 2 сбоев</p> <p>0 — отсутствие трудностей усвоения инструкции, 1 — наличие трудностей усвоения инструкции</p> <p>0 — испытуемый самостоятельно замечает и исправляет ошибки, 1 — испытуемый не замечает ошибок</p>
2. Копирование сложной фигуры Тэйлора (V. Anderson, 2001)	Позволяет исследовать способность к планированию и состояние зрительно-пространственных функций	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможность усвоения программы (1) 2. Возможность выработки собственной стратегии деятельности (2) 3. Возможность контроля за протеканием собственной деятельности (8) 	<p>0 — отсутствие ошибок следования намеченной структуре, 1 — ошибки следования намеченной структуре</p> <p>0 — последовательная стратегия копирования, 1 — непоследовательная или хаотичная стратегия копирования</p> <p>0 — испытуемый самостоятельно замечает и устраняет пропуски деталей, 1 — испытуемый не замечает пропусков даже после указания на их возможное наличие</p>

Название пробы	На что направлена проба	Компоненты управляющих функций, которые могут быть исследованы с помощью пробы	Оценка дефицита компонента
<p>3. Исследование динамического праксиса (Схема..., 1973, Т.В. Ахутина и др., 1996), упрощенный вариант (без переключения на другую программу)</p>	<p>Проба направлена на исследование возможности усвоения сложной двигательной программы при наглядной демонстрации образца, сформированности двигательной сферы — механизмов серийной организации двигательного акта, способности к автоматизации двигательного навыка, фоновых компонентов движения, его пространственной организации</p>	<p>1. Возможность усвоения программы (1)</p> <p>2. Возможность устойчивого следования усвоенной серийной программе (6)</p> <p>3. Возможность контроля за протеканием собственной деятельности (8)</p> <p>4. Возможность опосредования собственных действий (7)</p>	<p>0 — отсутствие трудностей усвоения серии движений, 1 — наличие трудностей усвоения серии движений</p> <p>0 — отсутствие сбоев при выполнении программы, 1 — наличие сбоев при выполнении программы</p> <p>0 — испытуемый самостоятельно замечает и исправляет ошибки, 1 — испытуемый не замечает ошибок</p> <p>0 — испытуемый использует различные приемы опосредования действий при выполнении программы, 1 — испытуемый не использует опосредования действий</p>
<p>4. Графическая проба (Схема..., 1973, Т.В. Ахутина и др., 1996)</p>	<p>Проба направлена на исследование динамической организации движений и позволяет оценить возможность усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, ее автоматизации, возможности переключения с одного движения на другое при выполнении графической деятельности</p>	<p>1. Возможность переключения с одного элемента программы на другой (4)</p> <p>2. Возможность усвоения программы (1)</p> <p>3. Возможность контроля за протеканием собственной деятельности (8)</p> <p>4. Возможность опосредования собственных действий (7)</p>	<p>0 — отсутствие перевертаций элементов программы, 1 — наличие перевертаций элементов программы</p> <p>0 — отсутствие трудностей усвоения инструкции, 1 — наличие трудностей усвоения инструкции</p> <p>0 — испытуемый самостоятельно замечает и исправляет ошибки, 1 — испытуемый не замечает ошибок</p> <p>0 — испытуемый использует различные приемы опосредования действий при выполнении программы, 1 — испытуемый не использует опосредования действий</p>
<p>5. Пересказ рассказа «Галка и голуби» (Схема..., 1973; Н.К. Киященко, 1973)</p>	<p>Проба используется для исследования интеллектуальных процессов, связанных с пониманием обращения речи. Пересказ требует построения стратегии речевой деятельности, формирование плана, опирание на причинно-следственные связи, содержащиеся в тексте</p>	<p>1. Возможность выработки стратегии деятельности (2)</p>	<p>0 — отсутствие трудностей построения пересказа, 1 — наличие трудностей построения пересказа в виде пропусков значимых частей текста, если это не связано с трудностями запоминания (пропуск легко восстанавливается, благодаря наводящим вопросам исследователя)</p>

к 9–10 годам, однако различия между группами не достигают степени значимости.

Единственный показатель программирования произвольных действий, улучшение которого отмечается при переходе от 6–7 к 7–8 годам — возможность планирования при пересказе. Вероятно, это связано с началом систематического обучения, когда деятельность по пересказу текста становится более востребованной. Ситуация обучения может способствовать развитию отдельных навыков, требующих участия процессов программирования, благодаря наличию у ребенка «зоны ближайшего развития» [6].

Анализ компонентов, связанных с *избирательной регуляцией произвольных действий*, показал, что наиболее выраженные изменения в их состоянии происходят при переходе от 6–7 к 7–8 годам (см. рис. 1, табл. 2). Те показатели, которые отражают дефицит избирательного реагирования за счет торможения непосредственных реакций (импульсивность и опережающее поведение), меняются в лучшую сторону при переходе к школьному обучению. Школьники лучше выполняют действия по инструкции, не допуская непосредственных, «напрашивающихся» ответов, лучше выдерживают паузу между стимулом и действием. Полученные в настоящей работе данные о значимом улучшении избирательной регуляции действий к 7–8 годам находятся в некотором противоречии с данными М.К. Велша [45] о более раннем (к 6 годам) формировании способности сопротивляться отвлечению. Вместе с тем они согласуются с результатами электрофизиологического анализа мозговой организации предстимульного модально-специфического внимания [12], согласно которому у детей 7–8 лет в норме произвольная настройка на распознавание сигналов определенной модальности обеспечивается

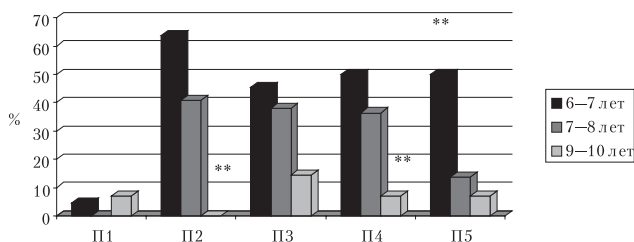


Рис. 2. Возрастная динамика возможностей программирования деятельности. По оси ординат — % детей с трудностями программирования

П1 — трудности усвоения инструкции в конфликтной пробе (дефицит компонента 1, «возможность усвоения заданной программы деятельности»); П2 — трудности следования намеченной программе при копировании фигуры Тэйлора (дефицит компонента 1, «возможность усвоения заданной программы деятельности»); П3 — трудности усвоения серий при выполнении пробы на исследование динамического праксиса (дефицит компонента 1, «возможность усвоения заданной программы деятельности»); П4 — трудности создания стратегии копирования (непоследовательная или хаотичная стратегия) фигуры Тэйлора (дефицит компонента 2, «возможность выработки собственной стратегии деятельности»); П5 — трудности создания стратегии пересказа текста (дефицит компонента 2, «возможность выработки собственной стратегии деятельности»);

** — наличие значимых различий, $p < 0,01$.

формированием избирательных функциональных объединений, адекватных ожидаемому сигналу специфических и ассоциативных корковых зон. Как показало сопоставление мозговой организации предстимульного внимания у детей с разной степенью зрелости регуляторных систем мозга, развитие нейрофизиологических механизмов избирательной модуляции активности коры при подготовке к деятельности в значительной степени обусловлено созреванием к 7–8 годам фронто-таламической регуляторной системы.

У школьников, по сравнению с дошкольниками, возрастает способность к использованию дополнительных средств саморегуляции и опосредования. В частности, отмечено, что дети 7–8 и 9–10 лет более склонны проговаривать свои действия вслух, выстраивать ассоциации со знакомыми образами при усвоении зрительно-пространственной серийной программы (графическая проба). Эти данные не совсем согласуются с результатами, полученными

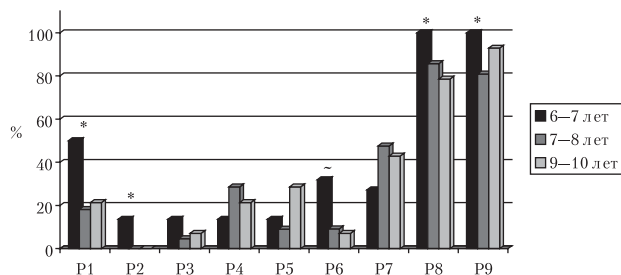


Рис. 3. Возрастная динамика возможностей избирательной регуляции деятельности. По оси ординат — % детей с трудностями избирательной регуляции деятельности

П1 — наличие эхо-реакций при выполнении конфликтной пробы (дефицит компонента 3, «возможность избирательного реагирования на существенные для решения задачи стимулы за счет торможения непосредственных реакций»); П2 — наличие опережающих ответов при выполнении конфликтной пробы (дефицит компонента 3, «возможность избирательного реагирования на существенные для решения задачи стимулы за счет торможения непосредственных реакций»); П3 — наличие персевераций при выполнении конфликтной пробы (дефицит компонента 4, «возможность переключения с одного элемента программы на другой»); П4 — наличие персевераций при выполнении графической пробы (дефицит компонента 4, «возможность переключения с одного элемента программы на другой»); П5 — наличие трудностей переключения с программы на программу при выполнении конфликтной пробы (дефицит компонента 5, «возможность переключения с программы на программу»); П6 — наличие трудностей удержания усвоенной программы при выполнении конфликтной пробы (дефицит компонента 6, «возможность устойчивого следования усвоенной серийной программе»); П7 — наличие трудностей удержания усвоенной программы при выполнении пробы на исследование динамического праксиса (дефицит компонента 6, «возможность устойчивого следования усвоенной серийной программе»); П8 — отсутствие опосредования действий при выполнении пробы на исследование динамического праксиса (дефицит компонента 7, «возможность опосредования собственных действий»); П9 — отсутствие опосредования действий при выполнении графической пробы (дефицит компонента 7, «возможность опосредования собственных действий»);

~ — наличие тенденции к значимым различиям между группами;

* — наличие значимых различий, $p < 0,05$

ми О.К. Тихомировым [23] в его исследовании, показавшем, что речевая регуляция действий созревает к 5 годам, после чего переходит к внутренней речи и внешняя речь становится излишней. В нашем исследовании дети 6–7 лет никогда самостоятельно не использовали опосредование с целью саморегуляции. Возможно, это рассогласование связано с тем, что в исследовании О.К. Тихомирова речевая регуляция инициировалась взрослым, в то время как мы не делали этот процесс управляемым, а про-

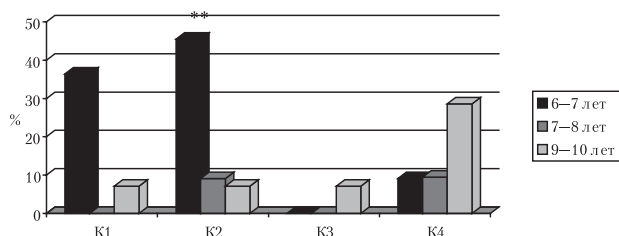


Рис. 4. Возрастная динамика возможностей контроля над протеканием собственной деятельности

По оси ординат – % детей с трудностями контроля

K1 – игнорирование ошибок при выполнении конфликтной пробы (дефицит компонента 8, «возможность контроля за протеканием собственной деятельности»); K2 – игнорирование ошибок (пропусков) при копировании фигуры Тэйлора даже при указании исследователя на их возможное наличие (дефицит компонента 8, «возможность контроля за протеканием собственной деятельности»); K3 – игнорирование ошибок при выполнении пробы на исследование динамического праксиса (дефицит компонента 8, «возможность контроля за протеканием собственной деятельности»); K4 – игнорирование ошибок при выполнении графической пробы (дефицит компонента 8, «возможность контроля за протеканием собственной деятельности»);

** – наличие значимых различий, $p < 0,01$

сто отслеживали спонтанное возникновение деятельности по опосредованию.

Интересен также и тот факт, что к 7–8 годам существенно улучшаются возможности принятия помощи со стороны взрослого. В нашей работе, если у ребенка возникали сложности при усвоении серийной двигательной программы в пробе на исследование динамического праксиса, ему предлагалось несколько видов помощи: дополнительное предъявление последовательности движений, интонационное опосредование (исследователь, показывая движения, приговаривал «так-так-так», делая ударение на последний слог), опосредование счетом (исследователь вслух считал «1–2–3, 1–2–3»), опосредование словом (исследователь сопровождал показ называнием движений) и совместное выполнение. Детям двух старших групп достаточно было одного дополнительного предъявления для успешного усвоения программы. С первого и второго показа программу усваивали 95,4 % детей 7–8 лет и 100 % детей 9–10 лет. Многим детям младшей группы (31,9 %) требовалось развернутое опосредованное предъявление для успешного усвоения серии движений (значимость различий с группой детей 7–8 лет $\chi^2 = 4,385, p = 0,036$, с группой детей 9–10 лет $\chi^2 = 6,658, p = 0,010$).

Показатели, отражающие трудности переключения с одного элемента программы на другой и с одной программы на другую, с возрастом значимо не менялись.

Общая устойчивость программы к различным воздействиям улучшалась при переходе от 6–7 к 7–8 годам (см. рис. 1, табл. 2).

Анализ возможности *контроля за осуществлением произвольных действий* показал, что ее существенное улучшение в ряде тестов отмечается также при переходе от 6–7 к 7–8 годам (см. рис. 3, табл. 2).

Таблица 2

Достоверность различий между возрастными группами по показателям возможностей произвольной регуляции деятельности

Показатели / возрастные группы	6–7 – 7–8 лет		7–8 – 9–10 лет		6–7 – 9–10 лет	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
П1	1,410	0,235	1,934	0,164	0,107	0,743
П2	2,298	0,130	10,721	0,001**	19,273	0,001**
П3	0,231	0,631	0,137	0,712	0,003	0,456
П4	0,837	0,360	4,442	0,035*	8,126	0,004**
П5	7,019	0,008**	0,385	0,535	8,126	0,004**
Р1	5,103	0,024*	0,057	0,811	3,067	0,080
Р2	4,379	0,036*	-	-	3,127	0,077
Р3	1,147	0,284	0,107	0,743	0,385	0,535
Р4	1,468	0,226	0,228	0,633	0,367	0,545
Р5	0,227	0,637	2,285	0,131	1,190	0,275
Р6	3,659	0,056	0,043	0,835	3,412	0,065
Р7	1,919	0,166	0,077	0,782	0,926	0,336
Р8	4,536	0,033*	0,247	0,586	6,104	0,013*
Р9	6,165	0,013**	1,053	0,305	1,934	0,164
К1	12,883	0,001**	1,934	0,164	4,442	0,035*
К2	7,843	0,005**	0,043	0,835	6,795	0,009**
К3	-	-	1,877	0,171	1,934	0,164
К4	0,002	0,961	2,110	0,146	2,285	0,131

Условные обозначения те же, что и на рис. 1. Жирным шрифтом выделены достоверные и близкие к достоверным различия

Интересно отметить, что по компонентам, связанным с избирательной регуляцией действий, и по возможностям контроля при переходе от 7–8 к 9–10 годам в ряде случаев отмечается некоторое увеличение числа детей, испытывающих трудности. В то же время значимых различий между двумя старшими группами получено не было. В одной из наших работ [20], в которой проводился сравнительный анализ возрастной динамики компонентов управляющих функций, было показано, что дети с соответствием возрасту зрелости биоэлектрической активности мозга при переходе от 7–8 к 9–10 годам демонстрируют ухудшение в состоянии ряда компонентов. В том числе были получены данные по снижению возможностей переключения с одной программы на другую и возможностей контроля. Однако дети при этом сравнивались вне зависимости от успешности их обучения.

В зарубежной литературе имеются данные об ухудшении некоторых показателей выполнения тестов, направленных на исследование управляющих функций [27, 44] между 8 и 9 годами. Но подобные факты в этих работах не находят объяснения. В работе Н. МакНейл [41] была получена U-образная закономерность эффективности решения некоторых математических задач, где возраст 9 лет являлся самой нижней точкой кривой, т. е. в этом возрасте дети демонстрировали наихудшие результаты.

Анализ результатов свидетельствует о различной возрастной динамике компонентов управляющих функций в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах. Такие компоненты избирательной регуляции, как возможность сопротивляться отвлечению, возможность устойчиво удерживать усвоенную программу, не допускать ошибки после единичного их возникновения, а также способность к опосредованию действий и принятию помощи делают большой шаг в развитии при переходе от 6–7 к 7–8 годам. Вместе с тем не отмечено существенных измене-

ний со стороны способности к переключению. В то же время к 9–10 годам намечается некоторое увеличение числа детей, испытывающих трудности переключения с одной программы на другую. Возможности планирования своих действий значительно улучшаются только к концу младшего школьного возраста. По данным других исследователей, эти компоненты управляющих функций остаются незрелыми вплоть до юношеского возраста [45, 32].

Таким образом, в настоящем исследовании показано, что у детей без трудностей обучения и отклонений в функциональном состоянии мозга, которых можно отнести к «оптимальной норме», различные компоненты управляющих функций развиваются гетерохронно. В целом существенные изменения в развитии избирательной регуляции и контроля произвольных действий происходят в период от 6 до 8 лет, тогда как функции планирования демонстрируют прогресс при переходе от 7–8 к 9–10 годам.

Выводы

1. В старшем дошкольном и младшем школьном возрастах происходят прогрессивные изменения в формировании функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

2. При переходе от 6–7 к 7–8 годам отмечается значимое улучшение возможностей торможения непосредственных реакций, удержания усвоенной программы деятельности, опосредования собственных действий и принятия помощи взрослого.

3. Прогрессивные изменения в усвоении программ и выработке стратегии деятельности происходят преимущественно к 9–10 годам.

4. Различные компоненты управляющих функций в исследованный период от 6 до 10 лет формируются гетерохронно.

Литература

1. Ахутина Т.В., Игнатъева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1996. № 2.

2. Безруких М.М. Центральные механизмы организации и регуляции произвольных движений у детей 6–10 лет. Сообщение I. Электрофизиологический анализ процесса подготовки к движениям // Физиология человека. 1997. Т. 23. № 6.

3. Безруких М.М. Центральные механизмы организации и регуляции произвольных движений у детей 6–10 лет. Сообщение II. Электрофизиологический анализ процесса выполнения движений у праворуких детей // Физиология человека. 1998. Т. 24. № 3.

4. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М., 1984.

6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М., 1984.

7. Дубровинская Н.В., Савченко Е.И. Формирование механизмов организации внимания в онтогенезе // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга / Под ред. О.С. Адрианова, Д.Б. Фарбер. Л., 1990.

8. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика. 1983.

9. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Т. 2. М., 1970.

10. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.

11. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). М., 1977.

12. Мачинская Р.И. Функциональное созревание мозга и формирование нейрофизиологических механизмов избирательного произвольного внимания у детей младшего школьного возраста // Физиология человека. 2006. Т. 32. № 1.

13. Мачинская Р.И., Лукашевич И.П., Фишман М.Н. Динамика электрической активности мозга у детей 5–8-летнего возраста в норме и при трудностях обучения // Физиология человека. 1997. Т. 23. № 5.

14. *Мачинская Р.И., Семенова О.А.* Особенности формирования высших психических функций у младших школьников с различной степенью зрелости регуляторных систем мозга // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2004. Т. 40. № 5.
15. *Мещерякова С.А., Авдеева Н.Н.* Особенности психической активности ребенка первого года жизни // Мозг и поведение младенца / Под ред. О.С. Адрианова. М., 1993.
16. *Полонская Н.Н.* Нейропсихологические особенности детей с разной успешностью обучения // А.Р. Лурия и психология XXI века (доклады Второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия) / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М., 2003.
17. *Полонская Н.Н., Яблокова Л.В.* Функции программирования и контроля и успешность обучения у первоклассников / I Международная конференция памяти А.Р. Лурии: Сборник докладов. М., 1998.
18. *Семенова Л.К., Васильева В.В., Цехмитренко Т.А.* Структурные преобразования коры большого мозга человека в постнатальном онтогенезе // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга. Л., 1990.
19. *Семенова О.А.* Методика оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста // Новые исследования: Альманах. 2006. Т. 10. № 2.
20. *Семенова О.А.* Формирование функций регуляции и контроля у младших школьников // Автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 2005.
21. *Семенова О.А., Мачинская Р.И., Ахутина Т.В., Крупская Е.В.* Мозговые механизмы произвольной регуляции деятельности и формирование навыка письма у детей 7–8 лет // Физиология человека. 2001. Т. 27. № 4.
22. *Строганова Т.А., Орехова Е.В., Посикера Н.Н.* Тетра ритм ЭЭГ младенцев и развитие механизмов произвольного контроля внимания на втором полугодии первого года жизни // Журнал высшей нервной деятельности. 1998. Т. 48. № 6.
23. *Тихомиров О.К.* О формировании произвольных движений у детей дошкольного возраста // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурии Т. 2. М., 1958.
24. *Фарбер Д.А.* Развитие зрительного восприятия в онтогенезе. Психофизиологический анализ // Мир психологии. 2003. № 2 (34).
25. *Яковлева С.В.* Условия формирования простейших видов произвольного действия у детей преддошкольного возраста // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурии Т. 2. М., 1958.
26. *Anderson V.* Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // Pediatric Rehabilitation. 2001. Vol. 4. № 3.
27. *Archibald S.J., Kerns K.A.* Identification and description of new tests of executive functioning in children // Child Neuropsychology. 1999. Vol. 5. № 2.
28. *Barkley R.A.* Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD/ R. A. Barkley // Psychol Bull. 1997. № 121.
29. *Chelune G.J., Baer R.A.* Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test / Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 1986. № 8.
30. *Chugani H.T.* A critical period of brain development studies of cerebral glucose utilization with PET // Preventive Medicine. 1998. Vol. 27.
31. *Chugani H.T., Phelps M.E., Mazziotta J.C.* Positron emission tomography study of human brain functional development // Annals of Neurology. 1987. V. 22.
32. *Crone E.A., Bunge S.A., Latenstein H., Van der Molen M.W.* Characterization of children's decision making: sensitivity to punishment frequency, not task complexity // Child Neuropsychology. 2005. V. 11.
33. *Diamond A.* Neuropsychological insights into the meaning of object concept development // The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition / S. Carey, R. Gelman (eds). Hillsdale, N.Y., 1991.
34. *Diamond A.* Looking closely at infants' performance and experimental procedures in the A-not-B task // Behavior and Brain Sciences. 2001. V. 24. № 1.
35. *Diemer K.* Capillarisation and oxygen supply of the brain // Oxygen Transport in blood and tissue / Lubbers D.W., Luft U.C., Thews G., Witzleb E. (eds). Stuttgart, Thieme Inc. 1968.
36. *Fincham J.M., Carter C.S., van Veen V., Stenger V.A., Anderson J.R.* Neural mechanisms of planning: A computational analysis using event-related fMRI // PNAS. 2002. V. 99. № 5.
37. *Huttenlocher P.R., Dabholcar A.S.* Developmental anatomy of prefrontal cortex // Developmental of the Prefrontal Cortex: Evolution, Neurobiology, and Behavior / N.A. Krasnegor, G.R. Lyon, P.S. Goldman-Rakic (eds). Baltimore, 1997.
38. *Kirkwood M.W., Weiler M.D., Holmes-Bernstein J. et al.* Sources of Poor Performance on the Rey-Osterrieth Complex Figure Test among children with learning difficulties: A Dynamic assessment approach // The Clinical Neuropsychologist. 2001. Vol. 15. № 3.
39. *Korkman M., Kemp S.L., Kirk U.* Effects of age on neurocognitive measures of children ages 5 to 12: A Cross-Sectional study on 800 children from the United States // Developmental Neuropsychology. 2001. V. 20. № 1.
40. *Lazar J.W., Frank Y.* Frontal systems dysfunction in children with attention-deficit / hyperactivity disorder and learning disabilities // Journal of Neuropsychiatry. 1998. Vol. 10. № 2.
41. *McNeil N.M.* U-shaped development in math: 7-year-olds outperform 9-year-olds on equivalence problems // Development Psychology. 2007. Vol. 43 (3).
42. *Posner M.I., Rothbart M.K.* Developing mechanisms of self-regulation // Developing and Psychopathology. 2000. № 12.
43. *Schade J.P., van Groenigen W.B.* Structural organization of the human cerebral cortex // Acta Anat. 1961. Vol. 47.
44. *Snow J.H.* Developmental patterns and use of the wisconsin card sorting test for children and adolescents with learning disabilities // Child Neuropsychology. 1998. Vol. 4. № 2.
45. *Welsh M.C., Pennington B.F., Grossier P.B.* A normative-developmental study of executive function // Developmental Neuropsychology. 1991. Vol. 7.
46. *Willcutt E.G.* Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review/ E.G. Willcutt, A.E. Doyle, J.T. Nigg, S.V. Faraone, B.F. Pennington // Biol. Psychiatry. 2005. V. 57. № 11.

Age-Specific Changes of Activity Self-Regulation in Preschool-Age and Early School-Age Children

O.A. Semyonova

Ph.D. in Psychology, senior researcher at the Institute of Age Physiology of the Russian Academy of Education

D.A. Koshelkov

senior laboratory assistant, Institute of Age Physiology of the Russian Academy of Education

R.I. Machinskaya

Ph.D. in Biology, senior researcher, head of laboratory at the Institute of Age Physiology of the Russian Academy of Education

This research aimed to study age-specific changes of activity self-regulation in children entering school. Children involved in the research were healthy and didn't have any learning or behavioural difficulties; the research comprised three age groups: 6–7-year-old, 7–8-year-old and 9–10-year-old children. Various components of such functions as activity programming, regulation and verification (i.e. planning functions) were assessed in a neuropsychological examination using a specially developed technique. According to this examination, planning functions formation undergoes progressive changes in preschool-age and early school-age children. A significant improvement in the child's ability to delay his/her spontaneous reactions, to maintain the acquired activity programme, to mediate the child's own actions, and to accept help from an adult can be seen at the age of 7–8 years. Progressive changes in acquiring programmes and developing activity strategies occur chiefly by the age of 9–10. Therefore, the data obtained in the research provide evidence for the heterogeneity in the development of various components of planning functions in children from 6 to 10 years old.

Key words: preschool-age and early school-age children, self-regulation of activity, planning functions, age dynamics, heterogeneity of development, neuropsychology.

References

1. Ahutina T.V., Ignat'eva S.Yu., Maksimenko M.Yu., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M., Yablokova L.V. Metody neiropsihologicheskogo obsledovaniya detei 6–8 let // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14. Psihologiya. 1996. № 2.
2. Bezrukih M.M. Central'nye mehanizmy organizatsii i regulyatsii proizvol'nyh dvizhenii u detei 6–10 let. Soobshenie I. Elektrofiziologicheskii analiz processa podgotovki k dvizheniyam // Fiziologiya cheloveka. 1997. T. 23. № 6.
3. Bezrukih M.M. Central'nye mehanizmy organizatsii i regulyatsii proizvol'nyh dvizhenii u detei 6–10 let. Soobshenie II. Elektrofiziologicheskii analiz processa vypolneniya dvizhenii u pravorukih detei // Fiziologiya cheloveka. 1998. T. 24. № 3.
4. Vygotskii L.S. Krizis semi let // Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka // Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 6. M., 1984.
6. Vygotskii L.S. Problema vozrasta // Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 6. M., 1984.
7. Dubrovinskaya N.V., Savchenko E.I. Formirovanie mehanizmov organizatsii vnimaniya v ontogeneze // Strukturno-funktsional'naya organizatsiya razvivayushegosya mozga / Pod red. O.S. Adrianova, D.B. Farber. L., 1990.
8. Leont'ev A.N. Razvitie vysshih form zapominaniya // Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. Tom 1 / Pod red. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko, A.A. Leont'eva, A.V. Petrovskogo. M., 1983.
9. Luriya A.R. Mozg cheloveka i psihicheskie processy. M., T. 2. 1970.
10. Luriya A.R. Yazyk i soznanie. M., 1979.
11. Mast'yukova E.M. Lechebnaya pedagogika (rannii i doshkol'nyi vozrast). M., 1977.
12. Machinskaya R.I. Funktsional'noe sozrevanie mozga i formirovanie neirofiziologicheskikh mehanizmov izbiratel'nogo proizvol'nogo vnimaniya u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta // Fiziologiya cheloveka. 2006. T. 32. № 1.
13. Machinskaya R.I., Lukashevich I.P., Fishman M.N. Dinamika elektricheskoi aktivnosti mozga u detei 5–8-letnego vozrasta v norme i pri trudnostyah obucheniya // Fiziologiya cheloveka. 1997. T. 23. № 5.
14. Machinskaya R.I., Semenova O.A. Osobennosti formirovaniya vysshih psihicheskikh funktsii u mladshih shkol'nikov s razlichnoi stepen'yu zrelosti regulyatornykh sistem mozga // Zh-l evolyucionnoi biohimii i fiziologii. 2004. T. 40. № 5.
15. Mesheryakova S.A., Avdeeva N.N. Osobennosti psihicheskoi aktivnosti rebenka pervogo goda zhizni // Mozg i povedenie mladenca / Pod red. O.S. Adrianova. M., 1993.
16. Polonskaya N.N. Neiropsihologicheskie osobennosti detei s raznoi uspešnost'yu obucheniya // A.R. Luriya i psihologiya XXI veka (doklady Vtoroi mezhdunarodnoi konferentsii,

posvyashennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Lurii) / Pod red. T.V. Ahutinoi i Zh.M.Glozman. M. 2003.

17. *Polonskaya N.N., Yablokova L.V.* Funkcii programirovaniya i kontrolya i uspešnost' obučeniya u pervoklassnikov / I Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Lurii. Sbornik dokladov. M., 1998.

18. *Semenova L.K., Vasil'eva V.V., Cehmitrenko T.A.* Strukturnye preobrazovaniya kory bol'shogo mozga cheloveka v postnatal'nom ontogeneze // Strukturno-funkcional'naya organizaciya razvivayushegosya mozga. L., 1990.

19. *Semenova O.A.* Metodika ocenki funkcii proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta // Novye issledovaniya (al'manah). 2006. T. 10. № 2.

20. *Semenova O.A.* Formirovanie funkcii regulyatsii i kontrolya u mladshih shkol'nikov // Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.

21. *Semenova O.A., Machinskaya R.I., Ahutina T.V., Krupskaya E.V.* Mozgovye mehanizmy proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti i formirovanie navyka pis'ma u detei 7–8 let // Fiziologiya cheloveka. 2001. T. 27. № 4.

22. *Stroganova T.A., Orehova E.V., Posikera N.N.* Teta-ritm EEG mladencev i razvitie mehanizmov proizvol'nogo kontrolya vnimaniya na vtorom polugodii pervogo goda zhizni // Zhurn. vyssh. nervn. deyat. 1998. T. 48. № 6.

23. *Tihomirov O.K.* O formirovanii proizvol'nyh dvizhenii u detei doshkol'nogo vozrasta / Problemy vysshei nervnoi deyatel'nosti normal'nogo i anomal'nogo rebenka // Pod red. A.R. Lurii T. 2. M., 1958.

24. *Farber D.A.* Razvitie zritel'nogo vospriyatiya v ontogeneze. Psihofiziologicheskii analiz // Mir psihologii. 2003. №2 (34).

25. *Yakovleva S.V.* Usloviya formirovaniya prosteishih vidov proizvol'nogo deistviya u detei preddoshkol'nogo vozrasta // Problemy vysshei nervnoi deyatel'nosti normal'nogo i anomal'nogo rebenka / Pod red. A.R. Lurii T. 2. M., 1958.

26. *Anderson V.* Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // Pediatric Rehabilitation. 2001. Vol. 4. № 3.

27. *Archibald S.J., Kerns K.A.* Identification and Description of New Tests of Executive Functioning in Children // Child Neuropsychology. 1999. Vol. 5. № 2.

28. *Barkley R.A.* Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD / R. A. Barkley // Psychol Bull. 1997. № 121.

29. *Chelune G.J., Baer R.A.* Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test / Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 1986. № 8.

30. *Chugani H.T.* A Critical Period of Brain Development Studies of Cerebral Glucose Utilization with PET // Preventive Medicine. 1998. Vol. 27.

31. *Chugani H.T., Phelps M.E., Mazziotta J.C.* Positron Emission Tomography Study of Human Brain Functional Development // Annals of Neurology. 1987. V. 22.

32. *Crone E.A., Bunge S.A., Latenstein H., Van der Molen M.W.* Characterization of children's decision making: sensitivity to punishment frequency, not task complexity // Child Neuropsychology, 11. 2005.

33. *Diamond A.* Neuropsychological insights into the meaning of object concept development // The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition / S. Carey, R. Gelman eds. Hillsdale, N.Y., 1991.

34. *Diamond A.* Looking closely at infants' performance and experimental procedures in the A-not-B task // Behavior and Brain Sciences. 2001. V. 24. № 1.

35. *Diemer K.* Capillarisation and oxygen supply of the brain // Oxygen Transport in blood and tissue / Lubbers D.W., Luft U.C., Thews G., Witzleb E. (eds). Stuttgart, Thieme Inc. 1968.

36. *Fincham J.M., Carter C.S., van Veen V., Stenger V.A., Anderson J.R.* Neural mechanisms of planning: A computational analysis using event-related fMRI // PNAS. 2002. V. 99. № 5.

37. *Huttenlocher P.R., Dabholcar A.S.* Developmental Anatomy of Prefrontal Cortex // Developmental of the Prefrontal Cortex: Evolution, Neurobiology, and Behavior / N.A. Krasnegor, G.R. Lyon, P.S. Goldman-Rakic (eds). 1997.

38. *Kirkwood M.W., Weiler M.D., Holmes-Bernstein J. et al.* Sources of Poor Performance on the Rey-Osterrieth Complex Figure Test among Children With Learning Difficulties: A Dynamic Assessment Approach // The Clinical Neuropsychologist. 2001. Vol. 15. № 3.

39. *Korkman M., Kemp S.L., Kirk U.* Effects of Age on Neurocognitive Measures of Children Ages 5 to 12: A Cross-Sectional Study on 800 Children from the United States // Developmental Neuropsychology. 2001. V. 20. № 1.

40. *Lazar J.W., Frank Y.* Frontal Systems Dysfunction in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities // Journal of Neuropsychiatry. 1998. Vol. 10. № 2.

41. *McNeil N.M.* U-shaped development in math: 7-year-olds outperform 9-year-olds on equivalence problems // Development Psychology. 2007. Vol. 43 (3).

42. *Posner M.I., Rothbart M.K.* Developing mechanisms of self-regulation // Developing and Psychopathology. 2000. № 12.

43. *Schade J.P., van Groenigen W.B.* Structural organization of the human cerebral cortex // Acta Anat. 1961. Vol. 47.

44. *Snow J.H.* Developmental Patterns and Use of the Wisconsin Card Sorting Test for Children and Adolescents with Learning Disabilities // Child Neuropsychology. 1998. Vol. 4. № 2.

45. *Welsh M.C., Pennington B.F., Grossier P.B.* A normative-developmental study of executive function // Developmental Neuropsychology. 1991. Vol. 7.

46. *Willcutt E.G.* Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review / E.G. Willcutt, A.E. Doyle, J.T. Nigg, S.V. Faraone, B.F. Pennington // Biol Psychiatry. 2005. V. 57.

Советская культура 20—30-х годов: поиск методологических ориентиров

В.В. Глебкин

кандидат философских наук, зав. Отделением теории и истории мировой культуры
гимназии 1514 г. Москвы

В статье предлагается методологический инструментарий для описания советской культуры 20—30-х гг. и ее связи с русской культурой конца XIX — начала XX в. Автор показывает неоднородность советской культуры указанного периода и выделяет в ней два «культурных потока» с существенно различными мировоззренческими и аксиологическими характеристиками: радикальную интеллигенцию и рабочих и крестьян. В качестве базовых характеристик первого потока выдвигаются: целерациональная установка, народолюбие и антимещанство, демонстративный разрыв с прошлым и интернационализм, находящий свое предельное выражение в идее мировой революции, второго — контекстный характер мышления, отсутствие установки на рациональное планирование своей деятельности, традиционность мировосприятия, неприязнь к старой интеллигенции. В работе показано, что многие конкретные трансформации советской культуры при переходе от 20-х к 30-м гг., давшие основание некоторым исследователям говорить о двух кардинально различающихся типах культур, связаны со сменой доминантных культурных потоков, точнее, с переходом от первого культурного потока ко второму.

Ключевые слова: советская культура, культурный поток, радикальная интеллигенция, теоретическая и симпрактическая культура, тоталитарная модель.

I

Резкий всплеск исследований советской культуры в последние два десятилетия можно отчасти уподобить «золотой лихорадке» начала XX в. Огромный массив самых разнообразных и неожиданных для современного читателя текстов (журналов мод, школьных хрестоматий, писем в газеты, плакатов, архитектурных проектов и т. д.), вызывающих исследовательский зуд одним фактом своего существования, делает советскую культуру неизведанным Клондайком, еще ждущим своих Мэйлмюта Кида и Джека Уэстондэйла. Золотой песок рассыпан по поверхности — даже простое описание и первичный анализ источников дает часто яркий и интересный результат.

Ландшафт, однако, заметно меняется, когда мы обращаемся к общим интерпретациям. Яркость и разнообразие пейзажа на глазах уступают место однотонности пустыни. Желтые пески тоталитаризма повсюду окружают исследователя. Основной каркас тоталитарной модели, доминирующей на данный момент при описании советской культуры и в отечественной, и в западной историографии, можно описать следующим образом. Во главе государства стоит человек или группа людей, стремящихся к абсолютной власти, т. е. пытающихся добиться от своих сограждан полного и безусловного подчинения и использующих для этого имеющиеся в их распоряжении репрессивные и пропагандистские ресурсы. Население вынуждено подчиняться навязываемым нормам либо из страха за собственную жизнь и жизнь близких, либо из склонности к конформизму, ли-

бо следуя низменным инстинктам, которые правящий режим пробуждает к жизни и на которых потом играет. Несмотря на молчаливую покорность основной массы, в социуме всегда находится группа людей, активно сопротивляющихся навязываемым нормам, и наличие такого диссидентского вектора привносит определенные коррективы в официальную идеологию.

Заданная диспозиция определяет и тематизацию исторического материала. Исторический процесс в такой модели — это, с одной стороны, ход борьбы за власть между главными идеологами режима, а с другой — история диссидентства. Заметим, что подобная модель для советской истории является обратной стороной официальной версии: ход исторического процесса определяет партия во главе с ее вождем, с которым связываются представления о свете и истине в одном случае и представления об абсолютном зле в другом. В целом же за таким подходом стоит заданное еще в античности, но сохраняющее свое значение и в XVIII в. представление об историческом процессе как истории выдающихся личностей. Безличные социальные и экономические механизмы, поиск которых весьма занимал как отечественную, так и западную историографию во второй половине XIX в., в советский период оказываются перенесенными в контекст «большого времени» (капитализм, коммунизм) и фактически выступают лишь в качестве внешней рамки для реализации субъективной воли конкретных людей.

Такой подход совершенно не учитывает, однако, что люди власти и ведомая ими масса существуют в едином культурном пространстве, говорят на одном языке

(разумеется, создавая в его рамках различные дискурсы), и в общем-то, вполне понимают друг друга, воплощая в себе различные типы носителей культуры, т.е. реализуя в своих жизненных стратегиях возможности, которые эта культура предоставляет им. Имея общее значение, особенно актуальным это утверждение становится для XX в., где соотношение вождя и ведомой им массы приобретает особый характер. Удачно, кажется, выразил происходящие трансформации Романо Гвардини, говоря об исчезновении в современную ему эпоху нововременного типа личности: «...главная особенность нынешнего вождя состоит, видимо, как раз в том, что он не является творческой личностью в старом смысле слова, то есть развивающейся в исключительных условиях индивидуальностью; он лишь дополняет безликое множество других, имея иную функцию, но ту же сущность, что и они» [8, с. 145].

Приведенное замечание отчетливо иллюстрирует те aberrации, которые возникают, когда говорят о Сталине-тиране, Сталине-гении или даже Сталине-посредственности. Для описания личности Сталина здесь явно или неявно используются критерии, выработанные в новое время. Но контекст XX в. требует своего языка описания, позволяющего выявить единые культурные основания, стоящие и за поведением вождя, и за поведением руководимой им массы. Другими словами, правильнее рассматривать не советскую культуру как порождение воли и мысли Сталина и его окружения, к чему склоняет нас тоталитарная модель, а, наоборот, Сталина как порождение сначала, условно говоря, протосоветской¹, а потом и просто советской культуры. Безусловно, «великий вождь» оказал на эту культуру сильнейшее обратное влияние, но оно также встраивалось в заданные самой культурой рамки.

Говоря о весьма немногочисленных работах, в которых делается попытка выйти за рамки тоталитарного поля, следует обратиться к монографии В. Паперного «Культура «Два»», издание которой в России стало в свое время заметным событием и которая до сих пор продолжает оказывать значительное влияние на отечественных культурологов. Книга посвящена истории отечественной архитектуры, причем основной акцент в ней сделан на архитектуре 20–30-х гг., однако автор делает и весьма широкие методологические обобщения. Кратко остановимся на теоретических основаниях работы. В качестве моделей, упорядочивающих многообразие эмпирического материала, В. Паперный вводит понятия «Культура 1» и «Культура 2», утверждая, что «все процессы, происходившие в советской архи-

тектуре на рубеже 20-х и 30-х годов, можно рассматривать как выражение более общих культурных процессов, главным из которых следует считать победу культуры 2 над культурой 1» [29, с. 21], а также, что «некоторые процессы русской истории, в частности истории русской архитектуры, носят циклический характер, и их можно описать в терминах чередования культур 1 и 2»². Далее взаимодействие культуры 1 и культуры 2 описывается автором через систему оппозиций: растекание — затвердевание, механизм — человек, лирика — эпос, распадающихся на более мелкие пары, но основной интуицией, стоящей за ними, является соотношение периферии и центра: для культуры 1 характерно стремление к однородности, к разрушению всякой иерархии и структуры, для культуры 2 — отчетливо заданная структура и иерархия, характеризующаяся аксиологической выделенностью центра. Множество разнообразных фактов, приведенных в работе, сопровождаемых изящными и внешне убедительными, хотя и не всегда корректными интерпретациями³, создают ощущение, что предложенная модель достаточно точно отражает реальные процессы, происходившие в советской культуре в 20-е — 30-е гг. Однако предельная абстрактность, определение понятий культуры 1 и культуры 2, а также универсальность закона их смены, выводящая его за рамки социальных процессов и ставящая в один ряд с законами физического мира, выглядят как дань распространенной в среде столичных интеллектуалов в 70-е гг. моде на структуралистские схемы и предполагает наличие иных, соотносенных с социокультурными реалиями оснований⁴. Попробуем охарактеризовать эти основания.

Советская культура формируется в результате столкновения двух культурных потоков, двух линий развития, за которыми стоят кардинально различающиеся по мировоззрению люди. Первый из них образует, условно говоря, радикальная интеллигенция, второй — безмолвная доселе масса рабочих и крестьян, уже с начала XX в. сначала сдержанно, а потом все настойчивей и настойчивей пробующая голос⁵. Двадцатые годы в целом проходят при доминировании первого потока, который к концу десятилетия ослабевает и со второй половины тридцатых почти полностью растворяется во втором. В этом смысле двадцатые годы можно рассматривать как окончательный крах народнической идеологии в широком смысле слова, когда интеллигентные «народолюбцы» (в лице почитателей пролетариата и почитателей крестьянства) сталкиваются с пробужденным ими к новой жизни народом и обнаруживают, что он

¹ Под протосоветской культурой понимается сложный симбиоз значимых для русской культуры идей, осложненный влиянием некоторых национальных традиций, который оказал непосредственное влияние на формирование советской культуры. Подробнее об этом см.: [12].

² Там же. Второе утверждение автор выдвигает как значительно менее обоснованную гипотезу, требующую, по его мнению, многих дополнительных исследований.

³ Так, идея коллективного творчества не является чертой, отделяющей культуру 2 от культуры 1, как утверждается в книге [29, с. 251], она отчетливо формулируется идеологами культуры 1, например, левовцами в идее газеты как «коллективного Толстого наших дней» [35, с. 32–33]; весьма сомнительно большинство приводимых параллелей из русской истории, когда случайные и разные по значимости факты вырываются из контекста и помещаются в чуждое им по сути поле интерпретаций (см., например, фрагмент с нестяжателями и носифлянами [29, с.138]).

⁴ Вот, например, характерное высказывание: «В какие-то моменты деятельность Петра попадала в резонанс с естественными циклическими культурными процессами, в какие-то моменты оказывалась в противофазе. Вестернизация, может быть, именно поэтому проводилась так судорожно и отчаянно, что она приходилась на самый конец фазы растекания, и Петр как бы бессознательно боялся не успеть.» [29, с. 96–97].

⁵ Культуру 1 с некоторыми уточнениями можно сопоставить с первым из этих потоков, культуру 2 — со вторым.

совсем не такой, каким они себе его представляли⁶.

Для корректного описания советской культуры 20–30-х гг. необходимо охарактеризовать каждый из этих потоков в отдельности.

II

Остановимся сначала на мировоззрении радикальной интеллигенции. Несмотря на многие различия, существовавшие между эсерами, анархистами, марксистами, да и просто теми, кто не придерживался конкретной политической платформы, всех представителей этого потока сближал ряд общих черт, прямо связанных с развитием теоретического пласта⁷ русской культуры во второй половине XIX в. Хочется особо подчеркнуть, что эти черты носят весьма общий характер, проявляясь не только у идеологов освободительного движения, но и, в различных вариациях, у людей, сознательно дистанцировавшихся от этого движения и утверждающих иные ценности⁸. Разумеется, со временем эти черты эволюционировали и акценты в 80-е гг. XIX в. и в 20-е гг. XX в. ставились разные, но очевидные различия не должны скрывать от нас наличие единого смыслового поля.

1. *Целерациональная установка.* Под целерациональной установкой понимается способность к рациональному планированию собственной деятельности, предполагающему наличие отрефлексированной цели и средств ее достижения. Цель и средства могут быть вербализованы и превращены в предмет полемики, осуществляемой по неким общим, признаваемым всеми правилам. Разумеется, такая установка в той или иной степени присуща любой теоретической культуре и для русской радикальной интеллигенции не является сильным местом⁹, но она, как мы увидим, полностью чужда второму культурному потоку, существующему в качественно иной системе координат.

Более того, в культуре 20-х гг. декларируемая рационализация жизни принимает часто формы крайнего механицизма, провозглашающего как идеал исключение из общественной жизни любых иррациональных элементов. Расчет на переустройство природы с помощью рациональных методов, восприятие социума как сложно организованного механизма, действующего по рациональным схемам, — черты, озвученные в идеологии Пролеткульта¹⁰, в конструктивистском искусстве и многих других чертах эпохи. Обычно их связывают с западным влиянием, но не стоит забывать, что это влияние прослеживается по крайней мере с 60-х гг. XIX в., и творцы новой культуры воспринимали себя наследниками не Фурье и Конта, а Писарева и Чернышевского, пытаясь сделать явью четвертый сон Веры Павловны.

2. *Народолюбие и антимищанство.* Само понятие интеллигенции возникает как оппозиция народу, с одной стороны, и мищанству — с другой, и интеллигент изначально определяется как не-мищик и не-мищанин¹¹. Восприятие народа как онтологического основания русской культуры, благодаря которому эта культура должна выполнить свою мировую миссию и сказать свое слово в мировой истории, — один из ключевых мотивов в ней, начиная с 40-х гг. XIX в. В таком отношении образованного слоя к народу соединяются чувство вины пред ним, связанное с западническим грехопадением дворянства в результате петровских реформ, и осознание своей просветительской миссии. Разумеется, «народ» в таком понимании — конструкт интеллигентского сознания, имеющий весьма далекое отношение к своему прообразу. Важно отметить, что семантическое наполнение этого конструкта существенно менялось со временем. В 40–80-е гг. XIX в. ядром смысловой структуры было слово «община», рассматривавшаяся как идеальная форма человеческого общежития, братство эпических богатырей, каждый из которых — яркая индивидуальность, но реализующаяся лишь в окружающем его социальном целом¹². В 70-е гг. происходит смещение акцентов,

⁶ Мы сознательно не включаем в анализ изменение общих задач, стоявших перед государством в 20-е и 30-е гг. Разумеется, это изменение также оказало влияние на идеологию, но, на наш взгляд, новые задачи решались существенно иначе, если бы у власти остались наиболее ортодоксальные представители первого потока, например, Троцкий.

⁷ Под теоретической понимается культура, в которой процесс планирования и обоснования действия вынесен за пределы самого действия, что приводит к формированию специальных культурных институтов, занимающихся таким планированием и обоснованием, а также к разработке знаковых систем, фиксирующих подобные операции и со временем приобретающих самодостаточный характер. Обращая культурными смыслами, эти системы порождают философские, литературные и другие тексты, образуя теоретический пласт культуры. Ср.: [33, с. 182–192].

⁸ Разумеется, корректнее было бы выделить в рамках этого потока несколько «ручьев», имеющих разное происхождение и различающихся по своим характеристикам. В этом смысле объединение в одну группу, например, А. Богданова и Адр. Пиотровского может вызывать вполне закономерные вопросы. Однако цель статьи состоит в том, чтобы сформировать методологический каркас, очерчивающий общее направление дальнейших исследований. Для этой цели общность истоков Богданова и Пиотровского, мировоззрения которых можно представить как разные ветви одного ствола, гораздо важнее бросающихся в глаза различий.

⁹ «Силлогизм Запада нам чужд» — писал П.Я. Чаадаев, видя в этом характеристическую черту русской культуры [40, с. 23]. Применительно к интеллигенции о том же говорит, например, Н. Бердяев в статье «Философская истина и интеллигентская правда» в «Вехах».

¹⁰ См., например, следующее высказывание главного идеолога Пролеткульта А.А. Богданова: «Творчество, всякое — техническое, социально-экономическое, бытовое, научное, художественное — представляет разновидность *труда*, и точно так же складывается из организуемых (или дезорганизуемых) человеческих усилий... Все методы труда — а с ним и творчества — лежат в одних и тех же рамках. Его первая фаза — комбинирующее усилие, вторая — подбор его результатов, устранение неподходящего, сохранение подходящего. В труде «физическом» комбинируются материальные вещи, в «духовном» — образы; но, как показывает новейшая психофизиология, природа усилий комбинирующих и подбирающих одна и та же — нервно-мышечная» [5, с. 192–193].

¹¹ См. об этом: [11, с. 91–116].

¹² Впервые идея общины как теоретическая конструкция, составляющая ядро концепта «русский народ», сформулирована, видимо, ранними славянофилами. См., напр., следующее высказывание К.С. Аксакова: «Итак, личность в обществе не исчезает; она действует, но устремляясь не к себе, а к общему согласию; не теряясь, но находя себя, как согласная совокупность взаимно отрекшихся от своей общности, взаимно отверженных личностей, слышащих себя в общем дружном союзе всех. Таково общество в своем истинном смысле; здесь становится оно общиной. Община является в человеке как начало, к которому он стремится. Народ, понявший высокий смысл общины и взявший ее как начало, есть народ славянский и преимущественно русско-славянский народ, образовавший у себя "мир" еще до христианства» [2, с. 438]. Эпические обертоны, звучащие в этом понятии, отчетливо слышны, например, в работе К.С. Аксакова «Богатыри времен великого князя Владимира» [1, с. 314–366], а также в «Тарасе Бульбе» и «Мертвых душах» Гоголя.

и во многом благодаря Достоевскому в представлениях о русском народе все сильнее звучит мотив всечеловечности. С 90-х гг., в связи с кризисом общины и широким распространением в России марксизма, происходит трансформация традиционных народнических идей и, с одной стороны, в работах многих русских марксистов осуществляется перенос основных составляющих образа общины на пролетариат¹³, а с другой стороны, новое поколение творцов культуры начинает выделять в народе энергичную, иррациональную сущность и ключевым для него становится слово «стихия»¹⁴. Новое единение с народом ищется теперь в пронизанном мистическими флюидами «соборном действе»¹⁵, идеи которого окажут прямое влияние на разрабатываемую в 20-е гг. концепцию «массовых празднеств»¹⁶.

Акцент на иррациональном, стихийном начале в образе народа напрямую связан с антимещанством интеллигенции. Представления о лишенном высоких целей, размеренном, самодостаточном быте как о пошлом, мещанском и восприятие его как крайней степени деградации человека, лишавшей его права быть человеком, — одна из ключевых характеристик интеллигентского сознания, во многом определившая выбор левой интеллигенцией политической позиции в советское время¹⁷.

3. *Демонстративный разрыв с прошлым, формирование новой культуры.* Общим местом среди историков, следующих за самими творцами советской культуры, является утверждение, что первое послереволюционное десятилетие пронизано пафосом разрыва с прошлым и строительства нового мира. Введение нового календаря, метрической системы, нового алфавита, но-

вых праздников, новых обрядов — все это порождает у впечатлительного и знакомого с архаикой читателя ощущение творения космоса из хаоса, описанного, например, в «Энума Элиш»¹⁸. При этом забывается, что такая жажда обновления была характерна в 20-е гг. для стоящей у власти радикальной интеллигенции и части молодежи, в силу возраста падкой на различные радикальные идеи. Основная масса населения воспринимала эти идеи довольно сдержанно¹⁹. Интеллигенция же актуализировала в них «потенциальный текст»²⁰ теоретического пласта русской культуры, сформировавшийся по крайней мере с 60-х гг. XIX в., когда поколение разночинцев выступило в качестве ниспровергателей ценностей и представлений о мире, принятых в дворянской среде²¹.

Идеи нового быта, новых отношений между мужчиной и женщиной, активно пропагандировавшиеся в 20-е гг., также глубоко укоренены в предшествующей демократической традиции²². Их влияние отчетливо прослеживается с 60-х гг. XIX в. Имея западные корни, эти идеи вполне органично, более того, с традиционной для русской культуры непосредственностью, не различающей риторический жест и призыв к действию, были восприняты поколением разночинцев. Данные представления, озвученные Чернышевским в его романе, стали для нового поколения моделью семьи нового типа, бросающей вызов косности и мещанству традиционной семьи²³.

4. *Интернационализм, идея мировой революции.* Образ новой жизни, создаваемый в 20-е гг., прямо связан с идеей мировой революции и всемирного братства

¹³ Такая трансформация заметна в работах А.А. Богданова. Его описание коллективистских ценностей пролетариата вполне соотносимо с описанием общины у Аксакова. См.: [5, с. 192–199, 333–343].

¹⁴ Это проявляется в резко возросшем в начале XX в. интересе к религиозному сектанству, к народной магии, заговорам, в которых слово живет подлинной, не «затертой» повседневным интеллигентским употреблением жизнью, к народным изобразительным формам (О магичности слова см.: [38, с. 252–274]). Ср.: [27, с. 92–93]. О «стихии» как смысловом ядре понятия «народ» см., напр., статью Блока «Стихия и культура» [4, с. 350–359].

¹⁵ Концепция «соборного действия» активно разрабатывалась Вяч. Ивановым и имела заметный резонанс в близкой к символизму среде в начале века. См.: [16, с. 32–38]; [17, с. 70–90]; [18, с. 105–106].

¹⁶ См. об этом: [10, с. 74–91].

¹⁷ Видимо, первым, кто придал мещанству характер культурной категории с резко негативными коннотациями, был А.И. Герцен [9, с. 385–386]. О характеристике пошлости как абсолютного зла, не имеющего надежды на преобразование, см., напр.: [24, с. 2, 3]. В качестве иллюстрации утверждения об антимещанстве как важнейшей составляющей политического выбора интеллигенции в 20-е гг. можно привести следующее высказывание Адриана Пиотровского: «Или пролетариат будет делать искусство, или его будут делать лавочки. А интеллигенция? Подлинная интеллигенция, не мещанство "интеллигентных" профессий, всегда производила духовные ценности, а не потребляла их. Вкусы интеллигенции никогда не определяли стиля эпохи. За стиль нашей эпохи борются рабочий и мещанин» [30, с. 1].

¹⁸ Следует отметить, что часто новые формы воспроизводили по своей структуре дореволюционные модели, будучи организованными по схеме, которую условно можно обозначить как «сохранение синтаксиса с изменением семантики» [10, с. 121–140].

¹⁹ В качестве одной из множества возможных иллюстраций можно сослаться на сложности, которые возникали при введении нового алфавита. Как пишет А.В. Луначарский, сначала декрет был саботирован и даже большевистские газеты продолжали выходить со старым алфавитом, рабочие отказывались читать набранную новым алфавитом «Правду», смеялись и возмущались, и только жесткость Волларского, объявившего ответственным за типографии, что «старая орфография будет считаться уступкой контрреволюции», ввела процесс в нужное идеологам русло [22, с. 22–23].

²⁰ О понятии «потенциального текста» см.: [32, с. 119]; [10, с. 50–51].

²¹ Заметим, что одним из главных знаков «исчерпавшей себя» классики вне зависимости от эпохи является Пушкин. Так, следующий советам Базарова Аркадий «тихонечко, как у ребенка» отбирает у Кирсанова-старшего «Цыган» Пушкина и дает ему «Stoff und Kraft» Бюхнера. Двадцатилетний Валерий Брюсов записывает в своем дневнике 22 марта 1893 г.: «Что, если бы я вздумал на гомеровском языке писать трактат по спектральному анализу? У меня не хватило бы слов и выражений. То же, если я вздумаю на языке Пушкина выразить ощущения Fin de siècle! Нет, нужен символизм!» (22 марта 1893 г. — [6, с. 13]). Более радикальные футуристы призывают «сбросить Пушкина с корабля современности!» и т. д. Аналогично и реставрация классики в 30-е гг. связывается с именем Пушкина.

²² Оставляя в стороне радикальные идеи 20-х гг., приведем лишь один весьма характерный факт. В октябре 1933 г. проходит Первая Всероссийская спартакиада высшего и старшего начсостава РККА и жен начсостава. В «Правде» 12 октября 1933 г. (№ 282 (5808)) опубликовано приветствие К.Е. Ворошилова участникам спартакиады, где он сначала передает «горячий товарищеский привет старым командирам и политработникам», а потом «такой же дружеский, горячий привет товарищам женщинам — подругам наших славных командиров» (с. 1). И проведение такой спартакиады, и приветствие Ворошилова наглядно показывают, что жена в советской культуре тех лет воспринималась не как мать и хозяйка дома, а как «товарищ в борьбе за светлое будущее», как социальное дополнение своего мужа. Этот факт позволяет уточнить и функции движения «общественниц», и отношение к женам «врагов народа».

²³ См. об этом: [28, с. 77–135]; [15, с. 263–276].

пролетариата. В этом смысле сознание творцов новой культуры космополитично, и границы, которые они проводят, — не территориальные, а социальные. Невидимая, но вполне отчетливая грань разделяет, с их точки зрения, мировой пролетариат и мировую буржуазию. Поэтому представление о национальности становится для них неактуальным и место национальности занимают социальное происхождение и партийная принадлежность, выполняющие функцию национальности в новой культуре. Многие большевики (Ленин, Троцкий, Каменев, Каганович, Мехлис) на вопрос о национальности отвечали, что они не русские или евреи, а марксисты-интернационалисты²⁴. В середине 20-х гг. вход в Наркомпрос украшала надпись: «Наша родина — весь мир!»²⁵, а здравницы Всемирному Советскому Союзу звучат как в праздничных лозунгах ЦК ВКП(б) и приветствиях ЦК ВЛКСМ, так и в популярных песнях²⁶. Идея патриотизма третируется как лживая и реакционная²⁷, Россия представляется тюрьмой народов²⁸, и даже русский алфавит — «средством порабощения национальных меньшинств, их русификации и национальной пропаганды»²⁹. Необходимость в будущем единого международного языка, объединяющего пролетариев, порождает идеи латинизации русского алфавита³⁰, бурный интерес к эсперанто, рассматриваемого в качестве одного из вариантов такого языка в силу своей простоты³¹.

Эти космополитические прожекты кажутся, на первый взгляд, выпадающими из общей линии развития русской теоретической культуры в XIX в., — «русская тема» всегда была для нее одной из основных. Мы уже упоминали, однако, что к 70-м гг. в семантическое ядро понятия «народ» в русской культуре устойчиво входит мотив всечеловечности, ко-

торый при небольших трансформациях легко обретает космополитические очертания. В качестве иллюстрации обратимся к «Пушкинской речи» Ф.М. Достоевского. Заметив, что Шекспир и Шиллер остаются в своих произведениях англичанином и немцем, т. е. глубоко и точно выражают национальный дух, но не могут выйти за границы своей национальности, а Пушкин в состоянии постигнуть душу других народов, Достоевский потом уточняет: «Повторяю, не на мировое значение Шекспиров и Шиллеров хотел я посягнуть, обозначая гениальнейшую способность Пушкина перевоплощаться в гении чужих наций, а желая лишь в самой этой способности и в полноте ее отметить великое и пророческое для нас указание, ибо способность эта есть всецело способность русская, национальная, и Пушкин только делит ее со всем народом нашим, и, как совершеннейший художник, он есть и совершеннейший выразитель этой способности, по крайней мере в своей деятельности, в деятельности художника. Народ же наш именно заключает в душе своей эту склонность к всемирной отзывчивости и к всепримирению и уже проявил ее во все двухсотлетие с петровской реформы не раз» [13, с. 131]. Мы видим, что здесь русский народ лишается собственно национальных форм и становится материей, способной принимать любые формы. Национальная особенность русского народа при таком подходе состоит в отказе от национального в общепринятом смысле слова³². Если теперь ввести эти представления в марксистский контекст, то мы органично приходим к идее мирового пролетарского братства, Всемирного Советского Союза, в котором Россия, наконец, выполнит свою вселенскую миссию.

²⁴ См.: [7, с. 87].

²⁵ См.: [19, с. 13].

²⁶ См. выдержки из лозунгов ЦК ВКП(б) к 10-й годовщине Октября: «13. Да здравствует мировой Октябрь, который превратит весь мир в Международный Союз Советских Социалистических Республик! 14. Первые десять лет мировой пролетарской революции привели капиталистический мир к могиле. Второе десятилетие его похоронит. 17. Под знаменем ленинизма пролетарии всех стран будут бороться до полной победы над мировым капиталом» (Правда, 26 октября 1927 г., № 245, с. 3). Через год с небольшим в «Правде» к 10-летию ВЛКСМ публикуется «Обращение ЦК ВЛКСМ ко всем комсомольцам, ко всей трудящейся молодежи». Вначале жирным шрифтом в четырех предложениях сформулирована квинтэссенция обращения. Здесь мы, в частности, читаем: «Каждый удар киркой, каждый поворот шестеренок, каждый новый аршин ситца, каждая книга, каждый завод, это — ступок нашей классовой ненависти, это помощь братьям Востока и Запада, это создание крепкого тыла для будущих когорт пролетарской революции, это заготовка боевого снаряжения для грядущих классовых битв. Оглядываясь назад, вспоминая прошлое, мы смело заглядываем в будущее и даем себе зарок: не сдрейфить, не сдать ни в повседневной строительной работе, ни на баррикадах мирового Октября» (Правда, 27 октября 1928 г., № 251, с. 3). (Интересно, что через пять лет, при праздновании 15-летнего юбилея ВЛКСМ, мотив мировой революции исчезает из приветственных обращений и уступает место задачам социалистического строительства, защиты социализма [Правда, 30 октября 1933 г., № 300, с. 1]). Этот же мотив звучит в словах популярного в 20-е гг. «Гимна Коминтерна»: «Огонь ленинизма Наш путь освещает, На штурм капитала Весь мир поднимает! Два класса столкнулись в последнем бою; Наш лозунг — Всемирный Советский Союз!».

²⁷ Приведем характерное высказывание А.В. Луначарского: «Патриотизм есть чувство, которое делает человека преданным фирме, от которой получают прибыли только немногие капиталисты и крупные чиновники, которое делает его готовым поступиться личными интересами, семьей, здоровьем, жизнью. Патриотическое воспитание в этом отношении имеет особенное античеловеческое направление» [21, с. 29].

²⁸ См.: [31, с. 129–135]. Весьма любопытен и очень узнаваем фрагмент, где автор говорит о зверствах царского режима по отношению к нерусским народам, входящим в Российскую империю [там же, с. 130–131].

²⁹ [43, с. 30]; ср.: [31, с. 132].

³⁰ См.: [43, с. 27–43]; [22, с. 20–26].

³¹ «Эсперанто в десять раз легче любого национального языка и выше по своему качеству и богатству. Желающему изучить эсперанто достаточно пожертвовать 3–4 месяца по 1 часу в день, и он уже будет свободно писать, читать, переводить и даже говорить на международном языке... Эсперанто — залог Международной Рабочей Революции. Эсперанто — дальнобойное орудие этой революции. Эсперанто — цемент для связи Международного пролетариата. Эсперанто — фундамент будущей Всемирной Федерации Рабочее-Крестьянских республик», — пишется в одной из работ [3, с. 13, 15–16]. Ср. также гораздо более сдержанные по тону, но те же по сути высказывания Э. Дрезена [14, с. 3, 16]. В 20-е гг. эсперанто вводится в учебных заведениях Наркомпроса в качестве факультативного предмета, но сами эсперантисты требуют от власти значительно большей активности [20, с. 95–97].

³² Эту позицию усиливают и дополняют представления о вселенской миссии России, развиваемые в русской философии Серебряного века.

III

Остановимся теперь на характерных чертах второго культурного потока.

1. *Контекстный характер мышления, отсутствие установки на рациональное планирование своей деятельности.* Хотя представители второго потока и выходят за рамки традиционной культуры в чистом виде³³, мышление их сохраняет тем не менее многие присущие «традиционалам» черты. Опираясь на весьма широкий круг исследований культурных антропологов и этнопсихологов, основную характеристику мышления представителей традиционной культуры можно обозначить как отсутствие способности рефлексии, преодоления связанности с ситуационным полем и предварительного внеконтекстного планирования собственной деятельности. Основным регулятором поведения при таком подходе выступает повседневный опыт [36, 33, с. 57–182]. «Мы говорим только то, что видим, того, что мы не видели, мы не говорим», — эти слова одного из дехкан в исследованиях А.Р. Лурии четко характеризуют его основную интенцию [23, с. 131]. Одним из определяющих следствий такой установки становится отсутствие понятия свободы в привычном нам смысле [37, с. 115–121]. Жизнь «в гармонии с природой» предполагает подчинение естественному природному ритму, когда действия человека определяются не его собственной волей или рациональным расчетом, а ежегодным земледельческим, скотоводческим или охотничьим циклом. При принятии решения он ориентируется по контексту³⁴. Ситуация не изменялась принципиально, когда крестьянин попадал из деревни в город: здесь его повседневное существование также было распланировано и введено в производственный цикл внешними инстанциями (предприниматель, инженер и т. д.).

Марксизм, как известно, предполагает совсем иной онтологический горизонт³⁵: он опирается на линейно-прогрессивную модель времени с отчетливо заданными, хотя и нельзя сказать, что отчетливо осмысленными эсхатологическими устремлениями, связанную со сложно организованной системой аб-

страктных категорий, и требующую для адекватного понимания развитого теоретического мышления. Не пройдя соответствующей школы, ни гегемоны-пролетарии, ни союзное с ними крестьянство в основной своей массе не просто не понимали общие теоретические основания марксизма, они с трудом понимали смысл слов, которые использовались в рамках марксистского дискурса³⁶.

Можно показать, что один из основных векторов, характеризующих динамику движения второго культурного потока в 20–30-е гг., направлен на согласование указанных мировоззренческих и ценностных систем: «традициональной», опирающейся на повседневный контекст и подчиняющейся ритмам циклического времени, и предельно абстрактной системы марксизма-ленинизма-сталинизма с ее эсхатологической настроенностью на мировую революцию. Такой взгляд позволяет увидеть единую логику за массой весьма разнородных, на первый взгляд, явлений. Отметим прежде всего стремление представить используемые в политическом дискурсе абстрактные понятия в предельно конкретном, видимом и осязаемом облике, сделав их таким образом частью собственного опыта. Такое стремление отчетливо прослеживается в демонстрациях или театрализованных представлениях 20-х гг. [10, с. 98–105]. Необходимость согласования двух мировоззренческих систем позволяет, кажется, прояснить и социокультурные основания явления, которое принято называть «культом личности». Смысл его состоит в том, чтобы, оставаясь в повседневном контексте, передоверить функцию стратегического планирования «своему» человеку, понимающему язык и нужды простого рабочего и крестьянина и одновременно без труда ориентирующегося в теоретических дебрях марксистской науки, человеку, которого можно условно назвать медиатором между обозначенными выше системами. Такой медиатор выступал для рядового рабочего (и в меньшей степени для крестьянина) в качестве регулятивной инстанции, выполняющей функции, которые в традиционной культуре выполнял ежегодный земледельческий (скотоводческий, охотничий) цикл³⁷. Сначала подобным медиатором был Ленин³⁸. После смерти Ленина

³³ Под традициональными культурами подразумеваются культуры, в которых отсутствуют привычные нам виды экономической деятельности, наука, школьное образование, чаще всего письменность. Обычно такие культуры существуют на родо-племенной стадии и основным видом деятельности в них являются охота, собирательство или земледелие и скотоводство [36, с. 87].

³⁴ Эта контекстность мышления входит затем в русскую теоретическую культуру и проявляется в сознательном отказе от предварительного планирования собственной деятельности. Классическим примером такой установки является поведение Кутузова на диспозициях в «Войне и мире» Л.Н. Толстого. Она находит свое отражение и в русской языковой модели мира, в частности, в таких трудно переводимых на другой язык оборотах, как «авось», «заодно», «в случае чего» и др. [42, с. 133–144].

³⁵ Советский вариант марксизма в этом не отличается от традиционного.

³⁶ Весьма показательны работы Я. Шафира «Газета в деревне» и А.М. Селищева «Язык революционной эпохи», в которых исследуется, в частности, понимание новой лексики рабочими и крестьянами (см.: [41, 34]). Так, например, грамотная и окончившая сельскую школу с похвальным листом крестьянка Дарья Дедова следующим образом комментирует смысл предложенной ей газетной лексики: «"Официально" — хорошо. "Элемент" — это разговор такой есть: со мною бываю такие алименты... "Категорический" — это у нас в конторе Тихон Иванович, когда, бывало, волнуется уж всегда — категорически говорит. "Проект" — вокзальное слово. "Показательное хозяйство" — шкаф» [41, с. 51–52].

³⁷ Кардинальное отличие от традиционной культуры состоит, однако, в том, что регулирующая инстанция в данном случае действовала со значительно меньшей плановостью, часто меняя свои решения на прямо противоположные, что создавало заметные напряжения в ритме социальной жизни.

³⁸ В качестве иллюстрации можно привести ироническое высказывание на XVII съезде недавно восстановленного в партии теоретика троцкистской оппозиции Преображенского. «Осуждая» свои оппортунистические взгляды, он говорил: «Я должен был бы поступить, как поступали рабочие, когда еще был жив Ленин. Не все они разбирались в сложных теоретических вопросах и в теоретических спорах, где мы, "большие умники", выступали против Ленина. Бывало, видишь, что приятель голосует за Ленина в таком теоретическом вопросе, спрашиваешь: "Почему же ты голосуешь за Ленина?" Он отвечает: "Голосуй всегда с Ильичом, не ошибешься"». (Цит. по: [39, с. 102–103]). Отсюда вытекает, кстати, кажется, и требование единства в партии, идущее не столько сверху, сколько снизу: для далеких от теоретического контекста простых партийцев все теоретические дискуссии казались пустыми умничаньями, лишь уводящими в сторону от реального дела, и здесь, чью сторону принимать, определялось не строгой аргументацией, в которой они ничего не понимали, а критериями типа «свой — не свой». Сталин в этом смысле казался намного ближе и роднее и «сноба» Троцкого и интеллектуала Бухарина.

эту позицию наследует ЦК, а потом Сталин [10, с. 110–120]. Можно привести многочисленные подтверждения тому, что описанный способ согласования принимался и людьми, стоящими в 30-е гг. у власти. Это показывает, например, серия опубликованных в «Правде» в конце 1933 — первой половине 1934 гг. писем рабочих и колхозников (сначала в форме писем-отчетов в газету, а потом — писем тов. Сталину)³⁹. Такие письма появляются как ответ на то или иное указание вождя и общей чертой их наряду с традиционными советскими риторическими формулами является скрупулезное, до мелочей, описание повседневного быта, окружающего авторов писем⁴⁰. Эта явно избыточная и странная на страницах центральной газеты подробность описания оказывается, если задуматься, декларацией установки, которую можно условно назвать светским коллективистским аналогом протестантской этики: строительство коммунизма не требует кардинальной ломки традиционного образа жизни, мы должны все вместе добросовестно делать свое дело, и на глазах улучшающаяся жизнь, ведущая к достатку, а потом и к изобилию, будет свидетельствовать о правильности избранного пути. Из этой установки непосредственно вытекает следующая характеристика второго культурного потока.

2. *Традиционность мировосприятия.* Описанные выше черты полностью противоречат «безбытности» и эсхатологичности интеллигентского сознания, более того, прямо соотносятся с тем, что интеллигенция называла словом «мещанство» и что вызывало у нее чувство глубокой ненависти: материальный достаток, налаженный быт, стремление быть «как все». Однако именно эти ценности оказываются близки новому по-

колению большевистских лидеров, сменяющих поколение 20-х гг.⁴¹. Поэтому те кардинальные трансформации, которые происходят в советской идеологии при переходе от 20-х гг. к 30-м и которые с легкой руки Веры Данэм [44] весьма некорректно, на наш взгляд, принято называть «большой сделкой», следует связывать со сменой культурных потоков, с переходом от ценностей радикальной интеллигенции к ценностям приходящего ей на смену «человека из народа».

3. *Неприязнь к старой интеллигенции.* Еще одна важная черта второго культурного потока — неприязнь к старой интеллигенции, которой народ отвечал на ее навязчивое «народолюбие». Разумеется, оно подкреплялось классово-идеологией: каждый интеллигент по своей природе, так сказать, онтологически принадлежал к классу, с которым велась беспощадная борьба. Но эта идеологическая установка усиливалась и имела более глубокие основания у рабочих и крестьян, не понимающих и не принимающих образа жизни интеллигенции. Поэтому даже абсолютно «правильные», служащие делу народа интеллигенты-большевики вызывали у них подозрение, и не столько в силу их онтологической буржуазности, сколько в силу принципиально иных бытовых ценностных установок⁴².

IV

Проведенный выше анализ позволяет, кажется, задать методологическую рамку для конкретных эмпирических исследований советской культуры в 20—30-е гг. Отнесение изучаемых текстов к одному или

³⁹ См., напр., Правда, 9 июня 1933 г., № 157, с. 1; 28 июня 1933 г., № 176, с. 2; 14 октября 1933 г., № 284, с. 1; 31 октября 1933 г., № 301, с. 1; 2 апреля 1934 г., № 91, с. 1.

⁴⁰ В качестве примера приведем фрагмент одного из таких отчетов, озаглавленного: «Как колхоз "Янга-Турмыш" готовится к уборке и поставке зерна государству»: «Вот сейчас и идет у нас самая горячая работа по устройству полевых станов. Во-первых, в каждом стане будет амбар. Самый настоящий колхозный амбар. Этого добра в каждой деревне довольно. Надо только перевезти его в поле, к току, и зерно не будет лежать ворохом под открытым небом. Наберут, скажем, возчики хлеб из-под молотилки, повезут на станцию, а вернутся-то они только завтра. Вот, чтобы хлеб не лежал под открытым небом у молотилки, в ожидании возчиков, он у нас поступает в полевой амбар, проходит через весы под замок.

Второе: в полевом стане строим навес для молотилки. В прошлом году был у нас такой навес только в одной бригаде, и вышло очень хорошо. Навес имеет в длину 60 метров. Под ним стоит полусложная молотилка и лежат снопы приблизительно на день-два молотья. Навес дает вот что: во-первых, при молотье ветер не разносит колосья; во-вторых, дождь молотья не останавливает. Даже если дождь зарядит на 3–4 дня, можно беспрерывно молотить, — стоит только перекрыть брезентом расстояние от навеса до ближайшей скирды. Дело это испробованное, проверенное. И мы в нынешнем году строим такой навес для каждой бригады. Леса добыли немного нового, а больше использовали старое. Соломы, чтобы покрыть навес, в каждом колхозе больше чем достаточно. На зиму эти навесы мы обшиваем, — получается большой сарай, в котором хранится мякина. Скот такую мякину лучше ест...» (Правда, 9 июня 1933 г., №157 (5683), с. 1).

⁴¹ Можно вспомнить, например, об Анастасе Ивановиче Микояне, нарком пищевой промышленности с 1934 г., инициаторе издания «Книги о вкусной и здоровой пище». Сын армянского крестьянина, закончивший семинарию и вступивший в партию непосредственно перед революцией, он был далек от бурных интеллигентских споров начала века и в его выступлениях за традиционной большевистской риторикой отчетливо проступает добротная мужицкая жилка. См., например, его позицию по отношению к Америке, которую в 20-е гг., вероятно, восприняли бы как «уступку контрреволюции» [25, с. 45–46]; ср. [26, с. 300–315].

⁴² Для иллюстрации этого различия и связанного с ним непонимания позволю себе привести объемный, но весьма тонкий и точный фрагмент из работы Глеба Успенского «Крестьянин и крестьянский труд»: «Вот уже почти год, как я живу в деревне и нахожусь в ежедневном общении с хорошей крестьянской семьей, ведущей основательное, подлинно крестьянское, то есть исключительно земледельческое хозяйство, и как в первый день знакомства, так и сию минуту ни я, ни эта семья не смогли проникнуться интересами друг друга. Я не понимаю, зачем существует на свете семья и из-за чего она бьется, а семья тоже совершенно понять не может и удивляется: зачем, собственно, я существую на белом свете? ...Когда Иван Ермолаевич едет в город или на станцию, самая важная для меня просьба, с которой я к нему обращаюсь, — это «привезти газету, зйти на почту и взять письма», второстепенная в том, чтобы захватить муки, мяса... И всякий раз выходит так, что муки и мяса он привезет, а газету и письма забудет.

— Забыл! — говорит он чистосердечно. — Говядину-то и хлеб я помнил, а насчет этого... повел лошадь ковать — забыл!.. Мало ли делов-то: то то, то другое, все по хозяйству — оно и забудешь!

— Как же это вы так, Иван Ермолаевич! Ведь я вас как просил!..

— Что поделаешь-то!.. Я помнил. . . Всю дорогу я, признаться, в уме держал... Да тут барышники с лошадьми встретились... одна лошаденка кареньякая попалась... такая приятная скотинка... грудь, так, братец ты мой. веришь, вот не солгать, сказать ежели...

И затем начинает длиннейшую речь о таких вещах, которые вовсе неинтересны.

С своей стороны, и я не всегда удовлетворяю желаниям Ивана Ермолаевича. Двадцать, по крайней мере, раз просил он меня, когда я ехал в город, «не забыть насчет колесной мази», и ровно двадцать раз я об этой мази забыл [37, с. 7–8].

другому культурному потоку дает возможность либо найти их основания в русской теоретической культуре XIX в. (причем взятой во всей ее полноте, а не ограниченной социал-демократическими или народническими идеями), либо связать их с процессами теоретизации традиционной культуры и ее системной ценностей. Разумеется, в общем случае следует говорить о симбиозе, сложном переплетении двух этих линий. Существенно, что в этой же системе координат можно рассматривать и механизм обратной связи, механизм воздействия власти на социум, поч-

ти не затронутый в статье. Не так уж трудно показать, что и мировоззрение людей, стоящих у власти, определялось заданными в статье культурными векторами: в их сознании весьма причудливым образом смешивались марксистская эсхатология и контекстное мышление, имеющее свой исток в мышлении традиционала. Кажется, что предложенный метод может быть методологически продуктивным и избавиться от весьма поверхностных параллелей с неоязычеством, атеистическим христианством, архаическими архетипами и т. д.*

Литература

1. Аксаков К.С. Богатыри времен великого князя Владимира // Аксаков К.С. Полное собрание сочинений. Т. 1. М., 1889.
2. Аксаков К.С. О современном человеке // Аксаков К.С. Эстетика и литературная критика. М., 1995.
3. Артюшкин-Кормилицын. Международный язык революционного пролетариата «Эсперанто». Пб., 1919.
4. Блок А. Стихия и культура // Собр. соч.: В 8 т. Т. 5. М., 1962.
5. Богданов А.А. О пролетарской культуре. Л.; М., 1925.
6. Брюсов Валерий. Дневник 1981—1910. М., 1927.
7. Вдовин А.И., Зорин В.Ю., Никонов А.В. Русский народ в национальной политике. XX век. М., 1998.
8. Гвардини Р. Конец нового времени // Вопросы философии. 1990. № 4.
9. Герцен А.И. Сочинения: В 9 т. Т. 5. Былое и думы. Ч. 4—5. М., 1956.
10. Глебкин В.В. Ритуал в советской культуре. М., 1998.
11. Глебкин В.В. Можно ли «говорить ясно» об интеллигенции? // Труды по культурной антропологии: Памяти Григория Александровича Ткаченко. М., 2002.
12. Глебкин В.В. Советская культура // Культурология. Энциклопедия: В 2 т. Т. 2. М., 2007.
13. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 26. Л., 1984.
14. Дрезен Э. Проблемы международного языка. М., 1922.
15. Егоров Б.Ф. Очерки по истории русской культуры XIX века // Из истории русской культуры. Т. V (XIX век). М., 1996.
16. Иванов Вяч. И. Поэт и чернь // Иванов Вяч. И. Лирика и личности России: Эстетика и литературная теория. М., 1995.
17. Иванов Вяч. И. Предчувствия и предвестия // Там же.
18. Иванов Вяч. И. Множество и личность в действе // Там же.
19. Иодко А.Р. Рабочий класс и международный язык. М., 1925.
20. Канцелярский П. О введении международного языка в систему народного просвещения // На путях к международному языку. М.; Л., 1926.
21. Луначарский А.В. Просвещение и революция. М., 1924.
22. Луначарский А. Латинизация русской письменности // Культура и письменность Востока. Кн. VI. Баку, 1930.
23. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
24. Мережковский Д.С. Гоголь и черт. М., 1906.
25. Микоян А.И. Пищевая индустрия Советского Союза. М., 1936.
26. Микоян А.И. Так было. М., 1999.
27. Нива Ж. Русский символизм // История русской литературы: XX век: Серебряный век. М., 1995.
28. Паперно И. Семиотика поведения: Николай Чернышевский — человек эпохи реализма. М., 1996.
29. Паперный В. Культура «Два». М., 1996.
30. Пиотровский Адр. Диктатура // Жизнь искусства. 1920. № 584—585.
31. Покровский М.Н. Избранные произведения: В 4 кн. Кн. 4. М., 1967.
32. Романов В.Н. Исповедь научного работника, или Утешение методологией // Три подхода к изучению культуры. М., 1997.
33. Романов В.Н. Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. М., 2003.
34. Селищев А.М. Язык революционной эпохи. М., 1928.
35. Третьяков С. Новый Лев Толстой // Литература факта. М., 1929.
36. Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988.
37. Успенский Г.И. Собр. соч.: В 9 т. Т. 5. М., 1956.
38. Флоренский П.А. Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. У водоразделов мысли. М., 1990.
39. Хлевнюк О.В. Политбюро. Механизмы политической власти в 30-е годы. М., 1996.
40. Чаадаев П.Я. Сочинения. М., 1989.
41. Шафир Я. Газета и деревня. М., 1924.
42. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира. М., 2002.
43. Яковлев Н. За латинизацию русского алфавита // Культура и письменность Востока. Кн. VI. Баку, 1930.
44. Dunham V. In Stalin's Time: Middle-Class Values in Soviet Fiction. Cambridge, 1976.

* Автор признателен Л.А. Наумову за обсуждение статьи и сделанные замечания.

Soviet Culture in the 1920s–30s: In Search of Methodological Orienting Points

V.V. Glebkin

Ph.D. in Philosophy, head of the Department of Theory and History of World Culture at Gymnasium № 1514

The article proposes methodological tools for describing Soviet culture of the 1920s–30s and its relation to Russian culture at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The author reveals the heterogeneity of Soviet culture in this period and distinguishes between the following two 'cultural flows' with significantly different worldview and axiological characteristics: 1) radical intelligentsia (intellectuals) and 2) workers and peasants. Basic characteristics of the former flow are: goal-oriented rational attitude, love for the people and anti-Philistinism, a defiant break with the past, and internationalism that is reflected in its extreme form in the idea of world revolution; the ones of the latter flow are: contextual character of thinking, the absence of an attitude towards rational planning of one's activity, conformist worldviews, dislike for 'old' intelligentsia. This paper shows that many concrete transformations of Soviet culture which took place over the decade between the 1920s-30s (and which gave ground to some researchers to speak of two completely different types of culture) are related with the change of dominant cultural flows, that is, with the transition from the first cultural flow to the second.

Key words: Soviet culture, cultural flow, radical intelligentsia, theoretical and sympractical culture, totalitarian model.

References

1. *Aksakov K.S.* Bogatyri vremen velikogo knyazyza Vladimira // *Aksakov K.S. Poln. sobr. soch. T. 1. M., 1889.*
2. *Aksakov K.S.* O sovremennom cheloveke // *Aksakov K.S. Estetika i literaturnaya kritika. M., 1995.*
3. *Artyushkin-Kormilicyn.* Mezhdunarodnyi yazyk revolyucionnogo proletariata «Esperanto». Pb., 1919.
4. *Blok A.* Stihiya i kul'tura // *Sobr. soch.: V 8 t. T. 5. M., 1962.*
5. *Bogdanov A.A.* O proletarskoi kul'ture. L.; M., 1925.
6. *Bryusov Valerii.* Dnevnik 1981–1910. M., 1927.
7. *Vdovin A.I., Zorin V.Yu., Nikonov A.V.* Russkii narod v nacional'noi politike. XX vek. M., 1998.
8. *Gvardini R.* Konec novogo vremeni // *Voprosy filosofii. 1990. № 4.*
9. *Gercen A.I.* Sochineniya: V 9 t. T. 5. Byloe i dumy. Ch. 4–5. M., 1956.
10. *Glebkin V.V.* Ritual v sovetskoj kul'ture. M., 1998.
11. *Glebkin V.V.* Mozhno li «govorit' yasno» ob intelligencii? // *Trudy po kul'turnoi antropologii: Pamyati Grigoriya Aleksandrovicha Tkachenko. M., 2002.*
12. *Glebkin V.V.* Sovetskaya kul'tura // *Kul'turologiya. Enciklopediya: V 2 t. T. 2. M., 2007.*
13. *Dostoevskii F.M.* Poln. sobr. soch.: V 30 t. T. 26. L., 1984.
14. *Drezen E.* Problemy mezhdunarodnogo yazyka. M., 1922.
15. *Egorov B.F.* Ocherki po istorii russkoj kul'tury XIX veka // *Iz istorii russkoj kul'tury. T. V (XIX vek). M., 1996.*
16. *Ivanov Vyach.I.* Poet i chern' // *Ivanov Vyach. I. Liki i lichiny Rossii: Estetika i literaturnaya teoriya. M., 1995.*
17. *Ivanov Vyach.I.* Predchuvstviya i predvestiya // *Tam zhe.*
18. *Ivanov Vyach.I.* Mnozhestvo i lichnost' v deistve // *Tam zhe.*
19. *Iodko A.R.* Rabochii klass i mezhdunarodnyi yazyk. M., 1925.
20. *Kanceljarskii P.* O vvedenii mezhdunarodnogo yazyka v sistemu narodnogo prosvesheniya // *Na putyah k mezhdunarodnomu yazyku. M.; L., 1926.*
21. *Lunacharskii A.V.* Prosveshenie i revolyuciya. M., 1924.
22. *Lunacharskii A.* Latinizaciya russkoj pis'mennosti // *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka. Kn. VI. Baku, 1930.*
23. *Luriya A.R.* Ob istoricheskom razvitii poznatel'nyh processov. M., 1974.
24. *Merezhkovskii D.S.* Gogol' i chert. M., 1906.
25. *Mikoyan A.I.* Pishevaya industriya Sovetskogo Soyuza. M., 1936.
26. *Mikoyan A.I.* Tak bylo. M., 1999.
27. *Niva Zh.* Russkii simvolizm // *Istoriya russkoj literatury: XX vek: Serebryanyi vek. M., 1995.*
28. *Paperno I.* Semiotika povedeniya: Nikolai Chernyshevskii — chelovek epohi realizma. M., 1996.
29. *Papernyi V.* Kul'tura «Dva». M., 1996.
30. *Piotrovskii Adr.* Diktatura // *Zhizn' iskusstva. 1920, № 584–585.*
31. *Pokrovskii M.N.* Izbrannye proizvedeniya: V 4 kn. Kn. 4. M., 1967.
32. *Romanov V.N.* Ispoved' nauchnogo rabotnika, ili Uteshenie metodologii // *Tri podhoda k izucheniyu kul'tury. M., 1997.*
33. *Romanov V.N.* Istoricheskoe razvitie kul'tury. Psihologo-tipologicheskii aspekt. M., 2003.
34. *Selishev A.M.* Yazyk revolyucionnoi epohi. M., 1928.
35. *Tret'yakov S.* Novyi Lev Tolstoj // *Literatura fakta. M., 1929.*
36. *Tul'viste P.* Kul'turno-istoricheskoe razvitie verbal'nogo myshleniya. Tallin, 1988.
37. *Uspenskii G.I.* Sobr. soch.: V 9 t. T. 5. M., 1956.
38. *Florenskii P.A.* Sobr. soch.: V 4 t. T. 2. U vodorazdelov mysli. M., 1990.
39. *Hlevnyuk O.V.* Politbyuro. Mehanizmy politicheskoi vlasti v 30-e gody. M., 1996.
40. *Chaadaev P.Ya.* Sochineniya. M., 1989.
41. *Shafir Ya.* Gazeta i derevnya. M., 1924.
42. *Shmelev A.D.* Russkaya yazykovaya model' mira. M., 2002.
43. *Yakovlev N.* Za latinizaciyu russkogo alfavita // *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka. Kn. VI. Baku, 1930.*
44. *Dunham V.* In Stalin's Time: Middle-Class Values in Soviet Fiction. Cambridge, 1976.

Дискуссионные вопросы кросс-культурных исследований влияния грамотности на когнитивное развитие и концепция симпрактического общества

И.В. Пономарев

младший научный сотрудник Института Африки РАН

В полемике с книгой ведущих западных кросс-культурных психологов С. Скрибнер и М. Коула «Психология грамотности» проверяется и уточняется концепция симпрактического общества. Обсуждается проблема влияния грамотности на развитие когнитивных процессов и продуктивность тестовых методик для ее решения. Рассматриваются основные теоретические разногласия между исследованием С. Скрибнер и М. Коула и среднеазиатским исследованием А.Р. Лурии начала 1930-х гг. Осуществляется обоснование эвристического конструкта Л.С. Выготского «динамическая смысловая система» с его последующей интеграцией в концепцию симпрактического общества. Последнее позволяет дать более полную интерпретацию данных «Психологии грамотности» в рамках культурно-исторической теории.

Ключевые слова: когнитивные навыки, тесты, грамотность, школьное обучение, динамическая смысловая система, ситуационная связанность, симпрактическое и теоретическое общество.

Введение

Кросс-культурные исследования С. Скрибнер и М. Коула, объединенные в книге «Психология грамотности» [25], проводились с 1973 по 1978 г. в Либерии. Это была уже вторая серия исследований, осуществленная по инициативе и под ведущим руководством Майкла Коула. Первая была проведена там же в конце 1960-х — начале 1970-х гг., и отечественный читатель имел возможность частично с ней познакомиться в книге «Культура и мышление» [13].

Испытуемые второй серии исследований принадлежали к народу ваи, обладающему собственной системой слогового письма. По дошедшим до нас данным письменность ваи была изобретена в первой трети XIX в. и в настоящее время используется в основном для ведения переписки и деловых записей. Особенно важно, что обучение грамоте у ваи происходит вне школы и носит традиционный характер. Все испытуемые были разбиты на пять групп: неграмотные, владеющие грамотой ваи, владеющие арабской грамотой, владеющие грамотой ваи и арабской грамотой, проходящие школьное обучение на английском языке. Таким образом, у исследователей была возможность изучать влияние обучения грамоте на когнитивные процессы, происходящего вне школы, и сопоставлять их с влиянием школьного обучения.

Работа «Психология грамотности» интересна не только тем, что она во многом завершает и уточняет

исследования, начатые в первой серии. Ее также можно рассматривать как «оппонента» известного исследования А.Р. Лурии [14], проведенного в 1931/32 гг. в Средней Азии (Узбекистан и Киргизия). М. Коул познакомился с основными результатами среднеазиатской экспедиции в ходе тесного общения с А.Р. Лурией еще в 1960-е гг., т. е. до их публикации [22]. Так или иначе, дальнейшие кросс-культурные исследования М. Коула проходили в научном диалоге с этой работой А.Р. Лурии. Тем важнее, что многие выводы, представленные в книге С. Скрибнер и М. Коула «Психология грамотности», расходятся или прямо противоречат заключениям А.Р. Лурии. Это делает необходимым соотнесение той части культурно-исторической теории Л.С. Выготского — А.Р. Лурии, в рамках которой было проведено среднеазиатское исследование, с данными и выводами, представленными в «Психологии грамотности».

Все это и заставило нас взяться за подробное рассмотрение данной работы С. Скрибнер и М. Коула. Ранее исследование «Психология грамотности» частично критически рассматривалось в работе ученика А.Р. Лурии П. Тульviste, [17]. Помимо исследования П. Тульviste основное научное направление, в котором мы будем анализировать книгу С. Скрибнер и М. Коула, задано в работах Б.Н. Романова [16] и В.В. Глебкина [11]*. Именно эти работы были решающими для формирования концепции симпрактического общества, предлагаемой на суд читателя.

* В работах указанных авторов также можно найти критику исследования А.Р. Лурии и первой серии экспериментов, проведенных М. Коулом [см. 16, с. 144–178; 11, с. 75–88].

О специфическом и неспецифическом влиянии грамотности

Основной результат многолетних исследований С. Скрибнер и М. Коула в Либерии, с нашей точки зрения, хорошо выражен в следующей цитате: «Данные, которые мы суммировали в этом разделе (имеется в виду раздел, где сопоставляются результаты всех исследований, касающихся владением грамотностью.— И.П.), позволяют с уверенностью заключить, что грамотность не является суррогатом школьного обучения в отношении тех интеллектуальных последствий, которые оно вызывает» [25, с. 252]. Далее С. Скрибнер и М. Коул указывают, что это заключение основывается не просто на том установленном ими факте, что испытуемые, владеющие письмом ваи или умеющие читать Коран (или даже в случае владения обоими этими навыками), не показывают таких же высоких результатов при решении подавляющего большинства психологических тестов, как испытуемые, имеющие школьное обучение; «скорее, — пишут они, — решающим доказательством являются различные паттерны последствий, наблюдаемых для каждого вида грамотности, и тот факт, что эти паттерны соответствуют нашему анализу различных социально организованных сфер практического использования каждой письменности» [там же]. При этом С. Скрибнер и М. Коулом установлено также то, что по отдельным тестам, отражающим специфику грамотности, основанной на арабской письменности или письменности ваи, результаты испытуемых, которые владеют одним из этих видов грамотности, но не прошли школьного обучения, выше результатов обучающихся в школе.

Казалось бы, на основе этого можно заключить, что все предыдущие исследователи, полагавшие, что грамотность влияет *в целом* на развитие когнитивных способностей, были неправы. Однако на это можно возразить, что в соответствии с подходом, который декларируют сами С. Скрибнер и М. Коул [25, с. 236—238], любая деятельность порождает соответствующие ей когнитивные навыки. Значит ли это, что разные типы деятельности должны порождать разные когнитивные навыки? Если — да, то разве корректно сравнивать владение грамотностью, основанной на разных типах письменности, разных контекстах ее употребления, т. е. разных видах деятельности, ее порождающих? Между тем все исследования, проведенные С. Скрибнер и М. Коулом, основаны именно на таком сопоставлении. Очевидно, что в основе оправданности такого сопоставления лежит имплицитная предпосылка, что во влиянии сравниваемых видов деятельности на когнитивные способности есть нечто общее. Таким образом, С. Скрибнер и М. Коул допускают, осознанно или нет, что грамотность* ведет к развитию как специфических, так и неспецифических когнитивных навыков.

В таком случае необходимо разделять два вида результатов, полученных по данной методике: 1) от-

ражающих специфичность влияния каждого из сравниваемых видов деятельности; 2) отражающих общее во влиянии всех сравниваемых видов деятельности. Это также означает, что нельзя сопоставлять данные, показывающие специфичность двух сравниваемых видов деятельности, с данными, отражающими в них общее. Тогда на основе данных, приводимых С. Скрибнер и М. Коулом, можно видеть, что в подавляющем большинстве тестов обучающиеся в школе показывают лучшие результаты по сравнению с владеющими другим видом грамотности, а последние опережают неграмотных (неспецифические когнитивные навыки); в некоторых тестах, специально адаптированных для выявления специфических когнитивных навыков, связанных с грамотностью, обучающиеся в школе показывают худшие результаты. Конечно, величина как специфического, так и неспецифического влияния должна значительно меняться в зависимости от конкретного вида грамотности. При этом необходимо учитывать, в какой степени конкретный испытуемый владеет тем или иным видом грамотности.

Продуктивность тестовых методик

Тестовые процедуры проведения кросс-культурного исследования, как признают и постоянно пытаются показать на конкретных примерах сами авторы, далеки от совершенства и представляют собой немалую сложность для теоретического обоснования в каждом конкретном случае.

Предполагается, что конкретный тест выявляет те когнитивные навыки, которые он был призван фиксировать согласно его теоретическому обоснованию. После проведения тестов сопоставляются данные, полученные разными группами испытуемых. С помощью статистического анализа, основанного на методе множественной регрессии, проверяется влияние на полученный результат иных переменных, кроме искомой. В исследовании С. Скрибнер и М. Коула проверялось, какие помимо грамотности переменные (например, возраст, место проживания, владение другим языком и т. д.) могли повлиять на результаты тестов. Статистически значимая количественная разница в результатах различных групп испытуемых по *предполагаемому* когнитивному навыку интерпретируется исходя из теоретических предпочтений экспериментаторов. Уже по этому короткому описанию видно самое слабое звено данной методики: вероятностный характер связи теста и фиксируемого когнитивного навыка.

Именно с этим связано то, что С. Скрибнер и М. Коул так осторожны в вынесении суждений о неспецифическом влиянии грамотности на познавательные процессы. «Дальнейшие трудности возникают из-за теоретического статуса экспериментальных задач — постоянная тема нашего обсуждения. До той поры, пока эти задачи рассматриваются как отражающие неко-

* Замечу, что используя обобщение «грамотность», мы имеем в виду прежде всего нечто общее между всеми возможными видами грамотности.

торые общие ментальные способности, вопрос о том, как экспериментальные данные могут привлекаться по отношению к утверждениям о когнитивном функционировании в повседневной жизни, не будет, по-видимому, вопросом эмпирическим. Очевидно, что общие способности по определению будут иметь широкий спектр операций» [25, с. 257].

Как писал Л.С. Выготский, анализируя первые проведенные в нашей стране кросс-культурные исследования, «мы никогда не знаем точно» ни что мы измеряем, ни как [10, с. 374]. Во многом эта проблема остается нерешенной и сейчас. Именно поэтому одной из самых существенных сторон исследования С. Скрибнер и М. Коула можно считать критику и демонстрацию ограниченности экспериментальных процедур, применяемых в кросс-культурных исследованиях.

Таким образом, тестовая методика данных исследований в большинстве случаев не позволяет делать выводы относительно изменений, происходящих в «общих ментальных способностях», относительно развития сознания *в целом* под влиянием социокультурных факторов. Схожую позицию о преждевременности на основе *только* тестов, применяемых в кросс-культурных исследованиях, делать заключение о качественных изменениях в вербальном мышлении (при допустимости судить о количественных изменениях), занимает П. Тульвисте. Однако он допускает как минимум одно серьезное исключение: различие между научными и житейскими понятиями может служить критерием качественных изменений [17, с. 173].

Основная проблема исследования С. Скрибнер и М. Коула

На протяжении всей работы С. Скрибнер и М. Коул подчеркивают, что предпочитают говорить о том, что они исследуют влияние грамотности не на «общие способности» (general abilities), а на конкретные «когнитивные навыки» (cognitive skills). Нас же, напротив, интересует влияние грамотности на когнитивные процессы, рассматриваемые как система. Иными словами, авторы при рассмотрении результатов экспериментов больше склонны уделять внимание специфическому влиянию грамотности, а мы — неспецифическому. Однако в обоих случаях тестовая методика позволяет говорить только о количественных изменениях, привносимых грамотностью. Возникает вопрос: можно ли говорить о качественном влиянии грамотности на развитие когнитивных процессов, взятых как система? П. Тульвисте, опираясь на рассматриваемое нами исследование С. Скрибнер и М. Коула, считает, что — нет. «После обстоятельного исследования Скрибнер и Коула гипотезу* о преобразующем воздействии усвоения грамоты на мышление можно отвергнуть. Даже если предположить, что важна не грамотность сама по се-

бе, а то, что и как пишут, т. е. конкретные функции письменной речи, становится ясно, что эти функции вытекают не из самой грамотности, а из иных компонентов культуры, которые, возможно, воздействуют на мышление также «устно», т. е. минуя грамоту» [17, с. 274].

Сами С. Скрибнер и М. Коул придерживаются более осторожного мнения. «Для того чтобы дать полноценную оценку сущности и смысла тех различий, которые мы обнаружили — и не смогли обнаружить, — нам бы потребовалось привлечь взвешенную теорию сознания (cognition), причем такую, которая точно прописывает механизмы, посредством которых социальные факторы воздействуют на когнитивную вариативность. Нам не было известно существование такой теории, когда мы начинали наше исследование; нечему помочь нам в его интерпретации и сегодня» [25, с. 234].

Что ж, это откровенное и точное признание делает честь авторам книги. Но из него может быть только один вывод: нет общей теории сознания — нет и не может быть научно обоснованного ответа на поставленный выше вопрос.

Однако, говоря о «когнитивных процессах, взятых как система», мы имели в виду одно из самых существенных положений культурно-исторической теории — эвристический конструкт «динамическая смысловая система», который, по нашему мнению, может служить тем теоретическим звеном, которого так не хватает в кросс-культурных исследованиях С. Скрибнер и М. Коула. Ниже мы рассмотрим этот конструкт и затем постараемся интегрировать его в концепцию симпрактического общества. Это позволит поставить данные С. Скрибнер и М. Коула в перспективу культурно-исторической теории.

Проблемы, которые мы только что проанализировали, неразрывно связаны с вопросом, который уже мог возникнуть у внимательного читателя: насколько надежны выводы А.Р. Лурии о качественных изменениях в познавательных процессах, сделанные на основе данных, полученных с помощью тестовых методик?

Сопоставление с исследованием А.Р. Лурии

М. Коул не раз проводил исследования [13, 20, 26] с целью проверки и уточнения выводов А.Р. Лурии, сделанных им на основе среднеазиатской экспедиции. Несколько исследований, посвященных этому, провели С. Скрибнер и М. Коул и в этот раз [25, с. 122–123; 150–151]. Среди них главной точкой отсчета для нас будут опыты на классификацию (категоризацию) значений слов. Прежде всего потому, что этот вид экспериментов уже подробно описан в существующей на русском языке литературе [см.: 14, с. 58–105; 13, с. 124–152; 17, с. 250–269; 16, с. 150–152; 11, с. 81–82] и это снимает с нас необходимость подробно его описывать. Кроме того, с теоре-

* В данном случае П. Тульвисте имеет в виду одну из гипотез Л.С. Выготского о причинах, приводящих к преобразованию мышления в ходе школьного обучения [17, с. 271–272].

тической точки зрения данные этих экспериментов являются достаточно существенными и позволяют затронуть ряд важных вопросов.

Сопоставляя данные А.Р. Лурии со своими, С. Скрибнер и М. Коул приходят к следующему выводу: «Главным фактором перехода с опоры на функциональные способы классификации к использованию таксономических категорий являлось проживание в городах — перехода, который Лурия в свое время принял за знак понятийной реорганизации, приносимой грамотностью и участием в коллективных хозяйствах» [25, с. 252].

Это и верно и неверно одновременно. Неверно, потому что А.Р. Лурия изучал воздействие на когнитивные процессы в основном школьного обучения, а не только грамотности. Верно, потому что, как пишет П. Тульвисте: «После работ М. Коула и его сотрудников [20, 13, 26] выяснилось: исключительно функциональный характер классов, созданных испытуемыми Лурии, был обусловлен тем обстоятельством, что им предлагались только конфликтные наборы объектов, допускающие как функциональную, так и семантическую классификацию, и из этого конфликта победителем выходил функциональный способ как явно ведущий» [17, с. 260].

Эксперименты С. Скрибнер и М. Коула показали, что не прошедшие школьного обучения испытуемые способны ко всем трем видам классификации значений слов: перцептивной, функциональной, семантической (таксономической). Но вся суть в том, что семантическая* классификация не является доминирующей при отсутствии школьного обучения. Это особенно хорошо демонстрирует тот факт, что, когда испытуемых просят дать вербальное объяснение сформированных ими классов, результаты у прошедших школьное обучение радикально отличаются от не имеющих такового**. С нашей точки зрения, нельзя отрицать факта, что в целом у неграмотных испытуемых наблюдается предпочтение перцептивных и функциональных способов классификации. Почему же в результатах экспериментов имеющие школьное образование испытуемые далеко не всегда предпочитают семантический способ классификации?*** В этом хорошо проявляется зависимость способа проведения исследования от теоретических предпочтений экспериментатора.

Дело в том, как справедливо отмечает П. Тульвисте, что испытуемые, не имеющие школьного образования, часто ставятся в привилегированное положение по отношению к образованным испытуемым: тесты организуются таким образом, чтобы максимально благоприятствовать раскрытию способностей первой группы испытуемых. П. Тульвисте высказывает продуктивное предположение, еще ждущее своей эмпирической проверки, что «возможно, отличие

образованных испытуемых от необразованных более четко обозначилось бы в тех случаях, когда задача может быть с гарантией решена только испытуемыми, уверенно ориентирующимися в межпонятийных связях» [17, с. 267].

В приведенной в начале данного раздела цитате из «Психологии грамотности» можно увидеть имплицитный упрек А.Р. Лурии в том, что в его исследовании мало внимания уделялось конкретным видам повседневной деятельности испытуемых, формам их социального взаимодействия****. На это П. Тульвисте замечает, что «целью Лурии было изучение не столько характера мышления людей из традиционных групп, сколько его преобразования вследствие социальных и культурных изменений» [17, с. 199—200]. Можно добавить, что упрек в невнимании к конкретным видам повседневной деятельности испытуемых не совсем верен: А.Р. Лурия в рамках поставленной им цели уделяет, с нашей точки зрения, достаточно места рассмотрению того, в какие виды деятельности включены его испытуемые. Если быть конкретнее, помимо точного образовательного ценза испытуемого, А.Р. Лурия, как правило, указывает, с какими видами деятельности знаком испытуемый: единоличное хозяйство, общинное хозяйство, коллективное хозяйство; участие в коллективных обсуждениях совместной работы; проживание или хотя бы кратковременное посещение города и т. д. Конечно, тщательность рассмотрения различных видов деятельности в исследовании А.Р. Лурии не сравнится с таковой в исследованиях М. Коула, но еще раз подчеркнем: у них были разные цели.

Все дело в том, что А.Р. Лурия, в отличие от С. Скрибнер и М. Коула, работал в рамках определенной теории, достаточно много предсказывающей в изменениях, возникающих под влиянием социокультурных факторов, в высших психологических функциях, работающих как система. Мы имеем в виду культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, под чьим непосредственным руководством была задумана и проведена среднеазиатская экспедиция А.Р. Лурии. Таким образом, выводы, к которым приходит А.Р. Лурия в своем исследовании, следуют не только из проведенных им кросс-культурных экспериментов, но и из теоретического аппарата культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Аппарата, который выстраивался и проверялся на основе широкого спектра исследований и экспериментальных данных, проведенных вне связи со среднеазиатским кросс-культурным исследованием.

Итак, интерпретация данных (обобщение), да и само проведение исследования неразрывно связаны с теоретическими предпочтениями исследователя. Это ставит перед нами задачу — рассмотреть хотя бы некоторые положения культурно-исторической тео-

* То есть классификация, осуществляемая на основе общей категории для данной группы предметов, а не выделения у них общих функциональных (для чего они нужны, например, для выполнения какой общей операции) или перцептивных (как они выглядят) признаков.

** Приведем данные по этим экспериментам. Из возможных 6 случаев семантических классификаций неграмотные мужчины показали 3.4, неграм. женщины 3.4, владеющие письмом ваи 3.5, арабской грамотностью 3.0, письмом ваи и арабской грам. 3.5, прошедшие школьное обучение 3.8, имеющие наиболее законченное и поддерживаемое школьное обучение 3.9. Вербальные объяснения сформированных классов распределились (максимально возможный показатель 42): 31.5, 30.5, 31.2, 29.0, 29.5, 32.5, 34.6 (соответственно) [25, с. 118].

*** Эти данные подтверждаются и экспериментами, проведенными психолингвистами [18].

**** В более поздней статье М. Коул уже эксплицитно выражает эту точку зрения [21].

рии, на которую опирался А.Р. Лурия. Учитывая, что с момента публикации данных среднеазиатской экспедиции (1974) прошло значительное время и культурно-историческая теория развивалась, имеет смысл рассматривать эти положения в контексте самых последних теоретических разработок — концепции симпрактического общества.

Динамическая смысловая система

Динамическая смысловая система (ДСС) была предложена Л.С. Выготским в качестве единицы анализа человеческого сознания, отражающей единство аффективных и интеллектуальных процессов [2, с. 29–34; 6, с. 146–149; 1, с. 14]. Эвристический конструкт «ДСС» состоит из трех единиц, каждая из которых может получить наиболее полное определение только в рамках культурно-исторической теории в целом: «Во всем том, что составляет одно из самых центральных положений нашей теории — в высших психологических функциях — заключено целиком единство динамических смысловых систем» [2, с. 29]. Под «динамическим» элементом в ДСС Л.С. Выготский понимал аффективную сторону человеческого сознания [6, с. 146]. С одной стороны, в своих лекциях по возрастному развитию Л.С. Выготский подробно прослеживает развитие аффекта, приводящее в итоге к появлению смыслового переживания [8, с. 379; ср.: 3, с. 27]. С другой стороны, данные по патопсихологии позволяют Л.С. Выготскому раскрыть наиболее существенные соотношения интеллектуальной и аффективной сфер человеческого сознания [2, 4, 6]. Другая единица ДСС — смысловая — отражает крайне сложную эволюцию представлений Л.С. Выготского о развитии *значения слова* в онтогенезе и соотношении мышления и речи. Путь, который проделывает в своем развитии вербальная функция в онтогенезе, был исследован Л.С. Выготским в «Педагогике подростка», «Мышлении и речи» и лекциях по возрастному развитию [1, 8].

Третья единица ДСС — системность — является объединяющей для первых двух и отражает изменения соотношения *высших психологических функций* в сознании. На разных этапах развития в онтогенезе межфункциональные отношения в системе сознания меняются, в результате чего разные функции берут на себя роль системообразующего (по П.К. Анохину) фактора других функций [7, с. 169–172, 8, с. 362, 9, с. 552]. В младенческом возрасте (2 мес. — 1 год) сенсомоторное единство образуется на основе аффективной функции: «Как показывает исследование, таким центральным процессом, связывающим сенсорные и моторные функции и приводящим к образованию единой центральной структуры, является в младенческом возрасте побуждение, потребность, или, шире говоря, аффект» [8, с. 294]. В раннем детстве (1 — 3 года) «доминирующей функцией сознания» становится восприятие: «Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие и потому через аффект приводящее к действию, является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которо-

го работают все остальные функции сознания» [8, с. 363]. Из-за того что в раннем детстве образуется функциональная система, в которой системообразующей основой других психологических функций выступает сенсорная, перцептивная функция, основной характеристикой сознания в этот период развития является *ситуационная связанность* [5, с. 68; 8, с. 346]. В следующий период развития — в дошкольном возрасте (3–7 лет) — системообразующей функцией сознания становится функция памяти: «доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся в этом возрасте на передний план развития память» [1, с. 191; 3, с. 26–27; 8, с. 239, 262]. Наконец, в школьном возрасте (8–12 лет) и в результате школьного обучения роль системообразующей функции переходит к вербальной функции сознания, вербальному (абстрактному) мышлению [8, с. 113, 196; 4, с. 493].

Ситуационная связанность

Нам необходимо как можно подробнее раскрыть одно из свойств ДСС, характерных для ранних возрастов онтогенеза. Мы имеем в виду уже упоминавшуюся нами ситуационную связанность. Ситуационная связанность (связанность с полем) — это аффективная связанность перцептивным (в том числе зрительным) полем ситуационной действительности. Л.С. Выготский использует понятие «ситуационная связанность» в своих работах по возрастному развитию [5, с. 68; 8, с. 346] для характеристики того периода онтогенеза, в котором системообразующей основой межфункциональных отношений *в сознании* является сенсорная, перцептивная функция *восприятия*. В коллективной работе по патопсихологии Л.С. Выготским [6] исследуется аффективный аспект ситуационной связанности, «связанности с полем». *Аффективность* связанности перцептивным полем вытекает из единства *динамической смысловой системы*. Она возникает, когда «переключение потребностей» внутри динамической смысловой системы сильно затруднено или невозможно и все аффективные побуждения должны получать непосредственную реализацию: «"Связанность с полем" наступает в тех случаях, когда отсутствует возможность переключения потребностей, когда реализация имеющихся аффективных побуждений возможна только по одному пути и когда тем самым в поле существует полная адекватность между тем, что приобретает побудительное значение (Aufforderungscharakter) в поле, и данной потребностью» [6, с. 127].

Понятие «поля», «*полевого поведения*» было предложено и разработано К. Левиным. Интересным развитием идеи поля в рамках *гештальт-психологической* традиции стала теория психологической дифференциации Г. Уиткина, в которой были созданы тесты для определения «*полезависимости-полнезависимости*» (ПЗ и ПНЗ, соответственно) испытуемых. М.А. Холодная следующим образом суммирует причины возникновения полезависимости: «Таким образом, основные причины ПЗ стиля — в малом объеме и темпе одновременно перерабатываемой информации и инертности внимания (Nosal, 1990). Харак-

терно, что под влиянием отрицательных эмоций в интеллектуальной деятельности наблюдаются эффекты, свойственные ПЗ стилю: увеличивается жесткость схем поиска данных и возрастает количество фиксированных центральных внимания» [19, с. 60].

В исследовании В.Н. Романова [16] было показано влияние ситуационной связанности как на симпрактическое, так и на теоретическое осмысление. Опираясь на обширный этнографический материал русской деревни XIX в., проведя исследование развития теоретического осмысления в древнеиндийской культуре, В.Н. Романов выдвинул концепцию «симпрактической культуры» [16]. Однако, с нашей точки зрения, не имеет смысла говорить о познавательных способностях в отрыве от деятельности, для осуществления которой они необходимы. Нет смысла говорить и о деятельности вне связи с общественным устройством, с одной стороны, зависящим от нее, а с другой — преобразующим ее. Связи здесь не причинно-следственные, а взаимообратные, отражающие взаимодействие сложных процессов. По этой причине мы предпочитаем более точное терминологическое сочетание — «симпрактическое общество».

Концепция симпрактического общества

Концепция симпрактического общества была разработана в отечественной науке и опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского. В исследовании А.Р. Лурии [14] было показано влияние школьного обучения на когнитивное развитие. При отсутствии систематического школьного обучения восприятие, отвлечение и обобщение, самоидентификация и воображение, аналитические операции и другие познавательные процессы носят не вербально-логический, а наглядно-действенный, мнестический характер. П. Тульвисте, проведший несколько кросс-культурных исследований с целью развития и дополнения данных А.Р. Лурии, сопоставил типологию вербального мышления в онто- и филогенезе [17].

В работе В.Н. Романова [16] была сделана попытка проверить гипотезу П. Тульвисте, «согласно которой исторические корни отвлеченно-понятийного мышления (когда становится возможным осознание соотношений не только между предметами, представленными в понятиях, но между самими понятиями) следует искать в становлении в период древности типологически новых, «теоретических» форм социальной деятельности» [17, с. 64]. В контексте создания типологии исторического развития культуры В.Н. Романовым были проанализированы диагностические признаки и параметры, по которым может быть выявлена «симпрактическая культура». Наконец, в исследовании В.В. Глебкина [11] был дан анализ «теоретического мышления» и предложена концепция «интеллектуального переворота в древнегреческой культуре», опирающаяся непосредственно на

разработки В.Н. Романова и П. Тульвисте и имеющая целью дальнейшее уточнение типологии исторического развития культуры и общества.

Попытаемся дать сжатое определение симпрактического общества (далее — С. о.). *С. о. — это общество, где преобладает симпрактическая социальная деятельность, осуществляемая на основе невербальных «регуляторов поведения» [16], усваиваемых в ходе развития практических навыков. Диагностическим критерием различия теоретического общества и С. о. является способ трансляции знания, навыков, культуры: в С. о. информация передается посредством включения индивида в конкретную, наглядно-практическую деятельность, вербальные инструкции отсутствуют или носят вспомогательный характер, преобладает «ориентация на лицо» и затруднена ауторефлексия. Организация динамической смысловой системы, развивающейся на основе симпрактического типа социальной деятельности, характеризует симпрактическое осмысление.*

Симпрактическое осмысление

Симпрактическому обществу типологически соответствует симпрактическое осмысление. Симпрактическое осмысление — это вид познавательных процессов, характерных для *симпрактического общества*, в котором онтогенетическое развитие *динамической смысловой системы* (ДСС) приводит к такой ее организации, при которой системообразующей основой выступает наглядно-мнестическая функция, функция контекстно-деятельностного запоминания*. Функционирование ДСС на основе наглядно-мнестической функции характеризуется отсутствием «рефлексивной напряженности» между перцептивными и внутренними психологическими полями, приводящей к *ситуационной связанности*, в свою очередь, затрудняющую ауторефлексию и ведущую к «ориентации на лицо» [16], как важнейшему параметру протекания познавательных процессов.

Симпрактическим осмыслением хорошо объясняются многие факты, зафиксированные социкультурными антропологами в симпрактических обществах: тенденция к запоминанию мельчайших подробностей происшествий и событий; схемы общения, основанные на обмене большим числом мельчайших фактов; роль памяти в обучении; ориентация на авторитет при воспроизведении неличностной информации (мифы, сказания, ритуалы). Даже с появлением письменности школьное обучение начинается или состоит в заучивании наизусть больших объемов нормативных текстов [12]. В исследовании С. Скрибнер и М. Коула это хорошо показано на примере обучения арабскому языку в исламской школе. В этом проявляется отношение к тексту не как к способу получения информации, а как к событию, явлению, которое необходимо запомнить в деталях.

* В кросс-культурных исследованиях в этой связи обычно говорят об осмыслении, зависящем от контекста, противопоставляя его не зависящему от контекста теоретическому осмыслению [ср. 23].

В отличие от *теоретического осмысления* симпрактический характер осмысления и социальной деятельности исключает «активное построение поведения», предоставляя в распоряжение актора только одну поведенческую версию, осуществляемую на основе невербальных регуляторов поведения. Переход от симпрактического осмысления к теоретическому выступает как функция исторического развития культуры и общества, включая такие факторы развития, как лингвогенез [см.: 15].

Теоретическое общество

Теоретическое общество — это общество, в котором преобладает теоретическая социальная деятельность, осуществляемая на основе вербальных алгоритмов, категориальных планов, норм и принципов поведения. В отличие от *симпрактического общества*, в теоретическом обществе трансляция знания, навыков, культуры происходит во время школьного обучения. Исторически теоретическое общество проходит несколько фаз развития. Одной из самых ранних фаз, по-видимому, является тип бесписьменного общества, где школьное обучение осуществляется на основе изустной традиции [16]. Одной из позднейших фаз — общество, где законодательно вводится всеобщее, бесплатное, минимальное 8-летнее обязательное (вплоть до уголовной ответственности) образование. Между этими фазами, как и между симпрактическим и собственно теоретическим, существует множество переходных вариантов, делающих попытку выделения двух полюсов в социальном развитии валидной только в аналитическом, гносеологическом плане.

С нашей точки зрения, в исследовании С. Скрибнер и М. Коула хорошо отразились переходные варианты между симпрактическим и теоретическим обществом или, если угодно, становление, развитие собственно теоретического общества и теоретического осмысления. К каким бы обобщениям ни приходили сами исследователи, найденные ими тестологические данные непреложно свидетельствуют: в подавляющем большинстве случаев можно проследить, что с увеличением роли грамотности в познавательных процессах (например, умение не только читать, но и писать письма), улучшаются результаты решения тестов испытуемыми. Обучающиеся в школе западного типа практически всегда опережают прочих грамотных испытуемых.

Наибольшего развития теоретическое общество на сегодняшний момент достигло в тех странах, где распространение информации осуществляется посредством таких средств связи, как Интернет и СМИ, в результате чего личность получает в свое распоряжение доступ ко всему историческому опыту человечества, в отличие от симпрактического общества, где знания ограничены непосредственным кругом общения личности.

Теоретическое осмысление

Теоретическому типу социальной деятельности соответствует теоретическое осмысление. Теоретическое осмысление — это вид познавательных процессов, характерных для *теоретического общества*, в котором онтогенетическое развитие *динамической смысловой системы* (ДСС) приводит к такой ее организации, при которой системообразующей основой выступает вербально-логическая функция. При функционировании ДСС на основе вербально-логической функции возникает «рефлексивная напряженность» между перцептивными и внутренними психологическими полями, приводящая к преодолению *ситуационной связанности*. Теоретический характер осмысления и социальной деятельности подразумевает наличие ауторефлексии и предоставляет в распоряжение актора «множество поведенческих версий», основанных на вербальных алгоритмах, категориальных планах, нормах и принципах поведения [16]. В отличие от *симпрактического осмысления*, предоставляющего в распоряжение актора только одну поведенческую версию, теоретическое осмысление делает возможным переключение с симпрактического вида деятельности на теоретический и обратно, использование как симпрактической категоризации, так и теоретической [17, 11].

«Текстовая объективация поведения» не обязательно должна происходить на основе письменного текста. Как это показано В.Н. Романовым на примере древней Индии [16], вполне возможен достаточно длительный период существования теоретической культуры и школьного обучения, осуществляемых на основе изустной передачи нормативных текстов. Только с переходом функционирования ДСС на основе вербально-логической функции открывается возможность приобретения новых знаний дискурсивным, вербально-логическим путем, не прибегая к непосредственному наглядно-действенному опыту. «Формируется возможность принимать сформулированные в языке допущения и делать из них логические выводы независимо от того, входило ли содержание этой посылки в личную практику. Отношение к логическому рассуждению, выходящему за пределы непосредственного опыта, коренным образом изменяется, создаются основы **дискурсивного мышления**, выводы которого становятся столь же обязательными, как выводы из непосредственной личной практики» [14, с. 165].

Смеем надеяться, что нам удалось показать решающее значение некоторых аспектов культурно-исторической теории для кросс-культурных исследований. Какие бы данные ни получили ученые, их конечной целью является интерпретация этих данных. И провести наиболее эффективную интерпретацию данных можно только опираясь на конкретную теорию, что, в свою очередь, дает возможность уточнять или даже перестраивать саму теорию*.

* К сожалению, пространство одной статьи не позволяет рассмотреть множество примеров ситуационной связанности и симпрактичности познавательных процессов, которые можно найти в исследовании С. Скрибнер и М. Коула.

Выводы

1. Во влиянии грамотности на познавательные процессы необходимо различать специфическое и неспецифическое воздействие.

2. Грамотность не является ни достаточным, ни обязательным фактором возникновения теоретического общества и теоретического осмысления. Если данные С. Скрибнер и М. Коула свидетельствуют о том, что при овладении грамотностью доминирующим может оставаться симпрактический способ осмысления, то в работе В.Н. Романова на примере

древнеиндийской культуры показано, что теоретическое осмысление может возникать в обществе, где отсутствует письменность.

3. Таким образом, многое зависит от конкретного вида грамотности. Между тем анализ широкого спектра данных показывает, что грамотность является одним из важных факторов в преодолении симпрактичности познавательных процессов, вкупе с школьным образованием западного типа приводящим к развитию теоретического осмысления и становлению теоретического общества. В свою очередь, познавательные процессы влияют на развитие грамотности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1934.
2. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Умственно отсталый ребенок: Психологические исследования. Вып. 1. М., 1935.
3. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
4. *Выготский Л.С.* Нарушение понятий при шизофрении // Избранные психологические исследования. М., 1956.
5. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
6. *Выготский Л.С., Самухин Н.В., Биренбаум Г.В.* К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. М., 1981.
7. *Выготский Л.С.* Психология и учение о локализации психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
8. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
9. *Выготский Л.С.* Проблема развития и распада высших психических функций // Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2004.
10. *Выготский Л.С.* К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3.
11. *Глебкин В.В.* Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2002.
12. *Дьяконов И.М.* Архаичные мифы востока и запада. М., 1990.
13. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление: Психологический очерк. М., 1977.
14. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
15. *Пономарев И.В.* Культура и историческое развитие личности (о синтезе теорий Л.С.Выготского и И.М. Дьяконова в этнологии) // Этнографическое обозрение, 2007. № 4.
16. *Романов В.Н.* Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. М., 2003.
17. *Тувльviste П.* Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988.
18. *Фрумкина Р.М.* Интерпретация смыслов: признаки и целостности // Семантика и категоризация. М.; 1991.
19. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.
20. *Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D.W.* The Cultural Context of Learning and Thinking. N.Y., 1971.
21. *Cole M.* The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other // Wertsch J. V. (td.). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cam., UK, 1985.
22. *Cole M., Levitin K., Luria A.* The Autobiography of Alexander Luria: a Dialog with the Making of mind. New Jersey; L., 2006.
23. *Greenfield P.M.* Oral and written language: The consequence for cognitive development in Africa, the U.S., and England // Language and Speech. 1972. № 15.
24. *Nosal Ch.S.* Psychologiczne modele umyslu. W., 1990.
25. *Scribner S., Cole M.* The Psychology of Literacy. Cam. (MIT) & L., 1981.
26. *Sharp D.W., Cole M., Lave C.* Education and cognitive development: The evidence from experimental research // Monographs of the Society for research in children development. № 44 (1–2). 1979.
27. *Witkin H.A., Goodnough D.R.* Cognitive Styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y., 1982.

Debatable Questions Concerning Cross-Cultural Researches on Effect of Literacy on Cognitive Development and the Concept of Sympractical Society

I.V. Ponomaryov

fellow at the Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences

In the polemic with the book by the leading Western cross-cultural psychologists S. Scribner and M. Cole *The Psychology of Literacy* the author verifies and clarifies the concept of sympractical society. The paper discusses the influence of literacy on cognitive processes development and the effectiveness of tests in investigating this influence. Along with reviewing main theoretical differences between the research conducted by S. Scribner and M. Cole and the Middle Asian research conducted by A.R. Luria in early 1930s, the author substantiates the heuristic notion of 'a dynamic system of meaning' proposed by L.S. Vygotsky and integrates it into the concept of sympractical society. The latter enables him to provide a fuller interpretation of the data included in *The Psychology of Literacy* within the framework of the cultural-historical theory.

Key words: cognitive skills, tests, literacy, school education, dynamic system of meaning, situational connectedness, sympractical and theoretical society.

References

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. M., 1934.
2. *Vygotskii L.S.* Problema umstvennoi otstalosti // Umstvenno otstalyyi rebenok: Psihologicheskie issledovaniya. Vyp. 1. M., 1935.
3. *Vygotskii L.S.* Umstvennoe razvitiye detei v processe obucheniya. M.; L., 1935.
4. *Vygotskii L.S.* Narusheniye ponyatii pri shizofrenii // Izbrannyye psihologicheskie issledovaniya. M., 1956.
5. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiit' rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
6. *Vygotskii L.S., Samuhin N.V., Birenbaum G.V.* K voprosu o demencii pri bolezni Pika // Hrestomatiya po patopsihologii. M., 1981.
7. *Vygotskii L.S.* Psihologiya i ucheniye o lokalizacii psihicheskikh funktsii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
8. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T.4. M., 1984.
9. *Vygotskii L.S.* Problema razvitiya i raspada vysshikh psihicheskikh funktsii // Vygotskii L.S. Psihologiya razvitiya che-loveka. M., 2004.
10. *Vygotskii L.S.* K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii nacional'nyh men'shinstv // Pedologiya. 1929. № 3.
11. *Glebkii V.V.* Teoreticheskoye myshlenie kak kul'turno-istoricheskii fenomen. Dis. ... kand. filos. nauk. M., 2002.
12. *D'yakonov I.M.* Arhaichnyye mify vostoka i zapada. M., 1990.
13. *Koul M., Scribner S.* Kul'tura i myshlenie. Psihologicheskii ocherk. M., 1977.
14. *Luriya A.R.* Ob istoricheskom razvitiit' poznavatel'nyh processov. M., 1974.
15. *Ponomarev I.V.* Kul'tura i istoricheskoye razvitiye lichnosti (o sinteze teorii L.S.Vygotskogo i I.M. D'yakonova v etnologii) // Etnograficheskoye obozreniye. 2007. № 4.
16. *Romanov V.N.* Istoricheskoye razvitiye kul'tury. Psihologo-tipologicheskii aspekt. M., 2003.
17. *Tul'viste P.* Kul'turno-istoricheskoye razvitiye verbal'nogo myshleniya. Tallin, 1988.
18. *Frumkina R.M.* Interpretatsiya smyslov: priznaki i celostnosti // Semantika i kategorizatsiya. M.: 1991.
19. *Holodnaya M.A.* Kognitivnyye stili. O prirode individual'nogo uma. SPb., 2004.
20. *Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D.W.* The Cultural Context of Learning and Thinking. N.Y., 1971.
21. *Cole M.* The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other // Wertsch J. V. (td.). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cam., UK, 1985.
22. *Cole M., Levitin K., Luria A.* The Autobiography of Alexander Luria: a Dialog with the Making of mind. New Jersey; L., 2006.
23. *Greenfield P.M.* Oral and written language: The consequence for cognitive development in Africa, the U.S., and England // Language and Speech. 1972. № 15.
24. *Nosal Ch.S.* Psychologiczne modele umyslu. W., 1990.
25. *Scribner S., Cole M.* The Psychology of Literacy. Cam. (MIT) & L., 1981.
26. *Sharp D.W., Cole M., Lave C.* Education and cognitive development: The evidence from experimental research // Monographs of the Society for research in children development. № 44 (1–2). 1979.
27. *Witkin H.A., Goodnough D.R.* Cognitive Styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y., 1982.

Смыслоутрата и отчуждение

Е.Н. Осин

преподаватель Государственного университета — Высшая школа экономики

Д.А. Леонтьев

доктор психологических наук, профессор факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Статья посвящена соотношению понятий смыслоутраты (В. Франкл) и отчуждения (К. Маркс, Э. Фромм), описывающих сходную феноменологию; рассматривается теория отчуждения как «экзистенциального невроза» (С. Мадди). Многомерная концепция онтологии смысловой реальности дает возможность рассматривать осмысленность жизни и смыслоутрату как феномены системы взаимоотношений индивида с миром (А.Н. Леонтьев, С. Мадди, Дж. Накамура и М. Чиксентмихайи), а отчуждение — как категорию, описывающую онтологические основания субъективного феномена смыслоутраты.

Ключевые слова: смысл, осмысленность жизни, смыслоутрата, отчуждение.

Понятие смысла к настоящему времени обрело признание в качестве одного из ключевых общепсихологических понятий как в экзистенциальной и культурно-исторической традициях, в которых оно получило очень глубокую проработку на протяжении десятилетий, так и за их пределами [см.: 6]. В экзистенциальной психологии и психотерапии большое внимание уделяется также феномену смыслоутраты, или экзистенциального вакуума (В. Франкл) — переживания дефицита обеспеченности жизни личности смыслом, влекущего за собой целый ряд патологических и «метпатологических» проявлений и следствий [17, 27, 33 и др.]. В культурно-исторической традиции, напротив, феномен смыслоутраты не получил сколько-нибудь развернутого теоретического обоснования.

Сходную феноменологию описывает понятие отчуждения, теоретически разработанное в философии [10, 22 — 24]. Попытки психологической разработки понятия отчуждения в большинстве своем оказались малопродуктивными. Идеи взаимосвязи отчуждения и смыслоутраты высказывались рядом авторов (наиболее эвристичными представляются положения концепции экзистенциального невроза С. Мадди), однако психологические механизмы этой взаимосвязи остаются непроясненными. Трудности здесь носят преимущественно методологический характер: понятие смыслоутраты было введено для описания конкретной феноменологии индивидуального сознания и переживания, раскрывающейся при интроспективном самоотчете; категория же отчуждения предлагалась в контексте философско-социологических объяснительных моделей, описывающих из внеположной позиции объективного анализа типические особенности жизнедеятельности как индивида, так и групп людей.

Именно это методологическое несоответствие уровней и ракурсов анализа не позволяло на протяжении долгого времени связать понятия смыслоутраты и отчуждения в единую теоретическую модель. Как правило, смыслоутрата описывается как феномен со-

знания изолированного индивида вне контекста его взаимоотношений с миром, хотя еще В. Франкл [17] проницательно усмотрел в ней отражение неполноты, нарушенности жизненных отношений, реально осуществляемых индивидом в жизнедеятельности.

Методологической основой, позволяющей преодолеть указанную нестыковку, видится многомерная концепция онтологии смысловой реальности [6]. В этой концепции ставится задача интеграции плохо стыкующихся между собой фрагментарных представлений о смысловой реальности, разработанных разными авторами. К решению позволяет прийти идея трех измерений, или аспектов любого смыслового явления, отражающих три системы связей, в которую эти явления включены. *Онтологический* аспект смысла характеризует объективную систему отношений субъекта с его жизненным миром, служащих источником смыслопорождения, и описывает место данного смысла в этой системе жизненных отношений; *феноменологический* аспект смысла характеризует его субъективную репрезентацию в сознании субъекта, а *деятельностный*, или субстратный, аспект смысла характеризует его влияние, не обязательно им осознаваемое, на процессы предметно-практической (внешней) или идеаторной (внутренней) активности субъекта. Связывает три аспекта смысла принцип бытийного опосредствования. Этот принцип гласит, что основой психологических проявлений смыслов — феноменологических и деятельностных — служит его онтологическая характеристика, которую нельзя описать психологическими методами, а можно лишь теоретически постулировать. Однако только соотнесение с онтологическим аспектом — с характеристикой объективных жизненных отношений между субъектом и миром — делает анализ некоторого содержания смысловым анализом; в противном случае анализ эмоций, ассоциаций, значений, образов, установок или поведения так и не становится анализом смыслов.

Данная концепция позволяет по-новому посмотреть на соотношение категорий смыслоутраты и отчуждения. Психологическое понятие смыслоутраты описывает как субъективно-феноменологические, так и объективно-деятельностные проявления соответствующего состояния. Философское понятие отчуждения характеризует не столько само переживание или его психологические последствия, сколько онтологическую картину, лежащую в основе соответствующих психологических проявлений.

Феноменология смыслоутраты

Проблему смыслоутраты как проблему собственно психологическую наиболее ярко и полно ставит В. Франкл. По его мнению, «человек живет идеалами и ценностями» [17, с. 285], и стремление к смыслу является первичной движущей силой в жизни человека. Фрустрацию стремления к смыслу В. Франкл называет «экзистенциальной фрустрацией» (под определением «экзистенциальное» он понимает одновременно сам «специфически человеческий способ бытия», смысл существования и стремление к его поиску [18, с. 247]).

Описывая экзистенциальную фрустрацию как социальный феномен, В. Франкл использует термин «экзистенциальный вакуум» — следствие «упадка универсальных ценностей» [17, с. 295], в результате которого человек оказывается в ситуации неопределенности, когда «никакие условия, традиции и ценности не говорят, что ему *должно* делать» (с. 308). Субъективно экзистенциальный вакуум проявляется в скуке и апатии (когда люди сообщают о пустоте и бессмысленности жизни) и лежит в основе феноменов типа «невроз выходного дня». По мнению В. Франкла, экзистенциальный вакуум — не проявление, но возможная причина ноогенного невроза [17, с. 312]. Возможна и более сложная ситуация, при которой симптоматика обычного невроза «вторгается в экзистенциальный вакуум и продолжает в нем расцветать» [17, с. 253].

С психологической точки зрения, утрата смысла проявляется в ряде взаимосвязанных феноменов [17, 1, 6].

1. Переживание пустоты и бессмысленности жизни, проявляющееся в различных ситуациях. Преобладающее чувство скуки, неудовлетворенности жизнью, негативный эмоциональный фон.

2. Утрата переживания субъективной значимости намерений, целей и видов деятельности, планируемых или осуществляемых индивидом. Отсутствие четких сознательных представлений о направлении собственной жизни (намерения не переходят в конкретные цели); цели ограничиваются краткосрочной временной перспективой и не образуют иерархии.

3. Сужение широты круга мотивов, осуществляемых индивидом в деятельности, а также степени их иерархизации, приводящее к фрагментации деятельности.

4. Преобладание потребностной регуляции над ценностной. С содержательной стороны деятельность сводится к удовлетворению потребностей и соответствию социальным нормам.

5. Формирование убеждений, отражающих невозможность смысла или его реализации. Ценности не

рефлексируются или рассматриваются как абстрактные, оторванные от жизни содержания, неспособные побуждать реальную деятельность.

Человек, которому свойственны перечисленные признаки, иными словами, жизнедеятельность которого не ориентирована на смыслы и ценности, а всецело сводится к удовлетворению потребностей, реагированию на стимулы и соответствию принятым в социуме нормам поведения, скорее всего будет признан здоровым в согласии с традиционными критериями психического здоровья, опирающимися на статистические нормы и показатели адаптации (см.: [1]).

Вместе с тем экзистенциальная фрустрация, по В. Франклу, может приводить к возникновению неспецифической клинической симптоматики. Ноогенный невроз проявляется в формах алкоголизма, депрессии, навязчивости, девиантного поведения, гипертрофированной сексуальности или безрассудства, во всех этих случаях сочетаясь с блокированной волей к смыслу (см.: [27]). В числе других неспецифических следствий экзистенциальной фрустрации можно назвать суициды, наркотическую зависимость.

С феноменом смыслоутраты, описанным В. Франклом, пересекается понятие «метапатологий», введенное А. Маслоу: «если нет ценностей, руководящих жизнью, то можно не быть невротиком, но тем не менее страдать от когнитивных и духовных расстройств, поскольку в определенной степени связь с действительностью искажена и нарушена» [11, с. 189]. В список «общих метапатологий», выделенных А. Маслоу, входят отчуждение, аномия, ангедония, потеря смысла, потеря вкуса к жизни, десакрализация жизни, желание смерти, чувство собственной бесполезности, отсутствие ощущения свободы воли, цинизм, вандализм, отчуждение от других людей, авторитета и любого общества и др. [там же, с. 300—301].

Осмысленность как связанность и связность

Онтологической основой смысла, как было показано [6], является связь с более широким контекстом. Объект или явление имеет для нас смысл, если они связаны с чем-то априорно для нас значимым. Действие имеет смысл, если приводит к значимым для нас следствиям. Чтобы какая-то идея обрела для человека смысл, надо чтобы она связалась для него с чем-то значимым в его жизни. Ни действие, ни объект, ни идея, ни переживание не будут иметь для меня смысла, если для меня они будут выступать как что-то изолированное, не связанное с более широким контекстом моей жизни.

Уже в самых исходных формулировках идеи личностного смысла А.Н. Леонтьева [2, 3] основополагающей выступала именно онтологическая характеристика смысла как феномена, возникающего в реальных жизненных отношениях. Эта идея, в большинстве случаев независимо от А.Н. Леонтьева, воспроизводится и в ряде других подходов к смыслу: в экзистенциальных теориях В. Франкла [17] и Р. Мэя [12] и относительной теории Ж. Нюттена [13], в которых смысл выступает как мостик, связывающий личность и мотивацию субъекта с объектами внешнего мира.

Более специфическая концепция, опирающаяся на ту же базовую онтологию, была предложена недавно Дж. Накамурой и М. Чиксентмихайи [36, 30], которые ввели понятие «жизненной ангажированности» (*vital engagement*), определяя его как «отношение с миром, характеризующееся одновременно как состоянием потока (наслаждение от поглощенности деятельностью), так и осмысленностью (чувством субъективной значимости)» [30, с. 87]. По их мнению, «каждое состояние потока потенциально является приносящим смысл... однако устойчивое чувство осмысленности возникает лишь в том случае, если участие человека в деятельности продолжается во времени и перерастает в занятие» [там же, с. 97].

Таким образом, если в более традиционных подходах смысл рассматривается преимущественно как интрапсихический феномен, оказывающий регуляторное влияние на активность индивида, то в неклассических концепциях смысла, связанных с культурно-исторической, деятельностной традициями и эволюционным подходом М. Чиксентмихайи, смысл предстает как эмерджентное качество взаимоотношений индивида со средой (миром): смысл осознается индивидом по итогам осуществления в деятельности определенных отношений к миру, в результате чего последние приобретают смыслообразующий характер для жизни в целом.

То же относится и к жизни в целом, и ее смыслу. Смысл жизни является наиболее общей, интегральной характеристикой состояния смысловой сферы человека, он соотносится не с отдельной деятельностью, а с жизнедеятельностью в целом. Смысл жизни выступает отражением общего вектора системы отношений индивида с миром и становится одним из основных «вершинных» проявлений личности, в которых последняя наиболее ярко обнаруживает свою индивидуальную специфику. Б.С. Братусь [1] называет стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни в качестве одного из критериев нормального развития. Смысл жизни проявляется как в субъективных феноменах (эмоциональное переживание осмысленности жизни, наличие целей, обобщенной мировоззренческой системы), так и в объективных (особенности жизненного пути, структуры и динамики деятельности, паттерны поведения и т. п.). Правомерно говорить о трех компонентах смысла жизни, которые напоминают расхожую триаду «когнитивный-аффективный-поведенческий»: образ цели, на достижение которой направлена жизнь, непосредственное эмоциональное переживание осмысленности жизни независимо от представления о ней и объективная направленность жизни, проявляющаяся в конкретных действиях. Отсутствие одного из компонентов приводит к разным вариантам редукции целостной реальности смысла жизни: либо к рациональной жизненной цели, либо к прекраснотушному бессилию, либо к бездумному растворению в повседневности [7].

Осмысленная жизнь — жизнь, связанная как внутренне (не случайно одним из аналогов и тесных коррелятов осмысленности жизни служит понятие *чувства связности* А. Антоновского [см.: 14]), так и внешне с жизнью других людей и с более широким контекстом жизненного мира. Другими словами, это жизнь не только связанная, но и связная, целостная; в ходе осу-

ществления смысла человек преобразует окружающий мир, структурирует его по логике смысла, и мир природы становится очеловеченным миром, обретает связность. Бессмысленная жизнь — это жизнь в первую очередь изолированная, лишенная значимых связей, замкнутая в себе, не связанная с жизнями других людей, с социальными группами, с человечеством; в ней отсутствует перспектива за пределами актуального «здесь и теперь», отсутствует осознание; она определяется причинами, отчуждена (не воспринимается как «моя собственная») и мотивирована нуждой, необходимостью. Осмысленная жизнь, напротив, соотносена с чем-то большим, она имеет перспективу, осознана и определяется преимущественно целями, которые мы сами себе ставим; она аутентична и управляется возможностями. Не случайно, по наблюдениям В. Франкла [19], люди, совершившие неудачную попытку суицида, приходят к переоценке своей жизненной ситуации и отказу от своего намерения, когда обнаруживают в своей жизни сохранные значимые связи, реальность которых была для них скрыта в момент принятия решения о суициде. Сущность логотерапии в целом можно рассматривать в терминах восстановления жизненных отношений, связей с миром.

Богатство и упорядоченность связей — актуальных и потенциальных — индивида с миром служат показателем развития личности: чем больше жизненных отношений и возможностей их структурирования, т. е. регуляторных принципов, доступно человеку, тем более гибко он может выстраивать собственную жизнь так, что его жизнь в результате обретает индивидуальный характер. Богатство связей с миром определяет и способность личности адаптироваться к экстремальным ситуациям: когда осуществление одних связей оказывается невозможным в силу, например, существенных изменений социального уклада или утраты индивидом части физических способностей, на смену старым связям приходят новые, создавая условия для продолжения осмысленной жизни в новых условиях. И наоборот, субъективное переживание утраты смысла отражает нарушение в системе отношений индивида с миром.

Понятие отчуждения в философии и психологии

Категорией, описывающей онтологическую ситуацию нарушения или разрыва связей индивида с миром и соответствующей понятию утраты смысла, является категория отчуждения. Феноменология смыслоутраты оказывается чрезвычайно сходной с описаниями субъективных феноменов отчуждения, представленными как в философской, так и в психологической литературе [22, 38, 40 и др.] Однако, несмотря на феноменологическое сходство, крайне мало современных психологических работ, посвященных отчуждению, как в нашей стране, так и на Западе. Понятие отчуждения не вошло в понятийный арсенал современной психологии (за исключением отдельных сравнительно локальных подходов).

Более того, представленные в работах различных авторов варианты понимания сущности и проявлений

отчуждения оказываются не только не вполне совпадающими, но и зачастую пересекаться [38].

В отечественной традиции гуманитарных наук термин «отчуждение» связывают, как правило, с марксистской философией. Другим основным контекстом употребления этого термина является экзистенциальная традиция: в первую очередь именно благодаря работам экзистенциалистов в середине XX в. отчуждение было опознано как культурный феномен, олицетворением которого стали персонажи романов Ф.М. Достоевского, Ж.-П. Сартра, А. Камю, Э. Хэмингуэя, Г. Гессе и других писателей [42]. Характерными особенностями этого культурно-исторического типа переживания действительности становятся утрата ценностей, потеря ощущения контроля над собственной жизнью, повышенная чувствительность к болезненным переживаниям, поиск осмысленности и ценности в мире фантазии, за пределами жизни, утрата идентичности [там же]. Однако анализ истории понятия отчуждения указывает на то, что оно уходит корнями в истоки европейской философской и религиозной традиции.

Как отмечает М. Маркович, термин «отчуждение» встречается еще у Аристотеля: соответствующие греческие слова означают «исключенный из сообщества» или «передача собственности» [9, с. 43]. Широкое распространение представление об отчуждении получило в христианской теологии. Как отмечает Э. Тьювсон [41], в иудео-христианской традиции содержится идея того, что связь человека с Богом подобна близости между двумя людьми, и отчуждение от Бога (как любящего Отца), возникающее в результате грехопадения или безразличия со стороны человека, подобно отчуждению от другого человека и аналогичным образом может быть связано с дезорганизацией «я», чувством вины, утратой идентичности.

Современная традиция употребления термина «отчуждение» берет начало от Гегеля и Маркса. Вот как характеризует К. Маркс одно из центральных понятий своей социальной философии — отчужденную трудовую деятельность.

В силу объективных социально-экономических условий такая деятельность является не самоцелью, а средством для реализации биологических или социальных потребностей. Она имеет вынужденный характер и прекращается с прекращением принуждения к ней (физического или экономического). Субъективно такая деятельность предстает чуждой и поработавшей. Продукт труда и предметы чувственного внешнего мира, связанные с ним, также переживаются как чуждые и властвующие над человеком, часть жизни, проведенная в труде, переживается как «не моя». В ходе отчужденного труда человек превращает «свою *сущность* только лишь в средство для поддержания своего *существования*» [10, с. 566]. «Сама жизнь оказывается *средством к жизни*» (с. 565). Отчужденный труд отнимает у человека возможность реализации его «действительной родовой предметности», и родовая жизнь человека становится для него средством.

Важным для понимания отчуждения является понятие частной собственности, которая является «с одной стороны, *продуктом* самоотчужденного [entäußerte] труда, а с другой стороны, *средством* его

самоотчуждения, *реализацией этого самоотчуждения* [Entäußerung]» [там же, с. 569]. Всякий труд, о котором ведет речь политическая экономия, считает Маркс, есть труд отчужденный [entfremdete]. «В *обыкновенной, материальной промышленности...* мы имеем перед собой под видом *чувственных, чуждых, полезных предметов*, под видом отчуждения [Entfremdung], *опредмеченные сущностные* силы человека» [там же, с. 595].

И наконец, важной стороной отчуждения является отчуждение человека от человека, которое, по Марксу, становится отражением и необходимым следствием отчуждения человека от своего труда и родовой сущности (самого себя): «Всякое самоотчуждение [Selbstentfremdung] человека от себя и от природы проявляется в том отношении к другим, отличным от него людям, в которое он ставит самого себя и природу. Вот почему религиозное самоотчуждение с необходимостью проявляется в отношении мирянина к священнослужителю... В практическом действительном мире самоотчуждение может проявляться только через посредство практического действительного отношения к другим людям. <...> Таким образом, посредством отчуждения труда человек порождает не только свое отношение к предмету и акту производства как к чуждым и враждебным ему силам, — он порождает также и то отношение, в котором другие люди находятся к его производству и к его продукту, а равно и то отношение, в котором сам он находится к этим другим людям» [там же, с. 568—569].

Таким образом, отчуждение, по Марксу, проявляется в следующих феноменах:

- отчуждение человека от процесса и продукта труда (субъективная неудовлетворенность; ощущение вынужденности деятельности; инструментальный характер деятельности вместо творческого);
- отчуждение человека от родовой сущности (неспособность воспринимать человеческий смысл предметов культуры, «слепота» к ценностям);
- отчуждение человека от предметного мира (частная собственность становится предметом обладания, а не действительного присвоения);
- фрагментация жизни (жизнь человека в ее различных сферах не имеет единой направленности и переживается им как разорванная, чуждая);
- отчуждение человека от человека (дегуманизация отношений, другой человек становится средством, а не целью).

Э. Фромм понимает отчуждение как субъективный феномен, «способ восприятия, при котором человек ощущает себя как нечто чуждое... становится как бы отстраненным от самого себя... не чувствует себя центром своего мира, двигателем своих собственных действий... утратил связь с самим собой, как и со всеми другими людьми... воспринимает себя, равно как и других, подобно тому как воспринимают вещи — при помощи чувств и здравого смысла, но в то же время без продуктивной связи с самим собой и внешним миром» [10, с. 143]. Истоки понятия отчуждения, по его мнению, лежат в ветхозаветном представлении об идолопоклонстве, когда человек ставит себя в зависимость от внешней силы (будь то идол, Бог, любимый человек, политический лидер или государство), кото-

рую он наделяет своей жизненной субстанцией, активностью; именно в этом смысле «душевнобольной — это человек абсолютно отчужденный... он утратил чувство самости» [там же, с. 147].

Э. Фромм [24] раскрывает и описывает с психологической стороны отчуждение в различных сферах. Отчуждение от работы со стороны рабочего (для которого труд становится мучением, а идеалом — лень и враждебность по отношению к труду), со стороны собственника производства (который рассматривает его как капитал и не несет ответственности за процесс), а также со стороны бюрократа (который относится к миру как к объекту своей деятельности), совпадает с тем, что говорит Маркс. Отчуждение от потребляемых человеком вещей связано с тем, что потребление в обмен на деньги не требует человеческого приложения сил, качественно соразмерного потребляемому предмету, и человеческое использование заменяется обладанием [23], чувством престижа, когда вещь оценивается в терминах ее стоимости, а не качества; потребляя вслед за рекламой, мы потребляем плод воображения, представление о вещах, не будучи *сами* вовлечены в этот процесс; мы потребляем вещи, не зная о том, как они работают, без конкретной связи с ними; результатом становится самостоятельная потребность в потреблении, переход от накопительской к воспринимательской ориентации, однако это «восприятие» оказывается бесплодным, поскольку процесс потребления не меняет самого потребителя как человека. Фромм говорит также об отчуждении человека от общественных сил, когда общественные события представляются ему стихийными, а не совершаемыми людьми: не закон и государство существуют ради людей, но люди чувствуют себя рабами государства и законов. Отчуждение по отношению к самому себе связано с «рыночной ориентацией», когда человек рассматривает себя как вещь, которую следует выгодно продать; его представление о себе сводится к его социально-экономической роли, оценке собственной успешности; в отношениях друг с другом люди также часто используют друг друга как средство, как товар, утрачивая чувство солидарности. Основной чертой отчужденного человека, по мнению Фромма, становится конформизм.

Отчуждение, согласно Фромму, связано с рутинизацией современной жизни и «вытеснением осознания основополагающих проблем человеческого существования» [24, с. 168]. Это приводит к утрате удовлетворенности жизнью, потере чувства реальности, к подавленности, чувству вины, депрессиям; это состояние, при котором человек способен лишь фотографически воспринимать внешний мир и утратил контакт с миром внутренним, по мнению Фромма, представляет собой одностороннюю противоположность шизофрении, столь же патологическую.

В работе «Бытие и Ничто» Ж.-П. Сартр связывает понятие отчуждения (alienation) с субъективным опытом, возникающим при встрече с Другим. Мое «отчужденное Я», предстающее другому как объект,

не совпадает с моим реальным Я, и я отрицаю его, однако в самом акте отрицания я признаю его частью себя, и «это отчужденное и отрицаемое Я является одновременно моей связью с другим и символом нашего абсолютного разделения» [16, с. 307]. Когда врач выслушивает мое тело, оно возникает и обозначается для меня особым образом, как «тело-для-другого... непостижимое и отчужденное» [там же, с. 371], способное вызывать робость.

Для раннего М. Хайдеггера феномен отчуждения состоит в том, что присутствие замыкается в *несобственном* бытии, «безудержности «занятий»», «беспокойном всезнании», и «в себе самом *запутывается*», его собственная потенциальность оказывается от него скрытой [26, с. 178]. Отчуждение, по Хайдеггеру, становится также результатом равнодушного отношения к смерти и погруженности в настоящее, в которых проявляется неподлинное, несобственное бытие присутствия. В работе «Письмо о гуманизме» [25] М. Хайдеггер вновь обращается к этому понятию. По его мнению, подлинное бытие открывается человеку только тогда, когда он находится в точке стояния в нем; вне этой точки возможна лишь «память» о бытии, которая не есть ни теоретическое представление о нем, ни следующий из него этический принцип. Таким образом, по Хайдеггеру, можно говорить об отчуждении человека от Бытия, которое составляет «сущность» человека, но может быть познано лишь феноменологически.

С.Л. Рубинштейн говорит об отчуждении человека от бытия и бытия от человека в познавательном и этическом аспектах. Содержание первого состоит в «вынесении сознания за пределы бытия, сущего, в отрыве чистого сознания от реального человека как субъекта познания — деонтологизации человека, с одной стороны, и сведении всего сущего, бытия только к вещиности — с другой» [15, с. 284]; преодоление этого отчуждения состоит в раскрытии взаимообусловленности мира и человека. Этический аспект отчуждения С.Л. Рубинштейн раскрывает следующим образом: «Задача реализовать человека в его жизни — это задача преодолеть “отчуждение” от человека как явления его человеческой сущности. Преодоление “отчуждения” идеального, существующего в виде идеи, идеала, ценности, долга и т. д., возможно не путем их перечеркивания, а путем их реализации» [там же, с. 376]. «Проблема “отчуждения” возникает при сведении человека к общественной “маске”, к носителю определенной общественной функции» [там же, с. 376—377]. «Человек обретает всю полноту своего бытия и выявляется во всех своих человеческих качествах по мере того, как он выступает по отношению ко всем сторонам бытия, жизни... Человек, отчужденный от природы, от жизни, непричастный к игре ее стихийных сил, не способен соотносить себя с ними, перед лицом этих сил найти свое мнение и утверждать свое человеческое достоинство — это жалкий, маленький человек» [там же].

Среди психологов одним из первых термин «отчуждение» использует З. Фрейд*. В работе «Будущее одной иллюзии» [20] Фрейд говорит об отчуж-

* Однако заключение о том, что Э. Фромм позаимствовал этот термин у З. Фрейда, является, на наш взгляд, необоснованным.

дении как о черте детского сознания, которое зависит от мощных чуждых сил (матери и отца); вырастая, человек начинает проецировать родительские черты на чуждые силы внешнего мира, с которыми ему приходится сталкиваться — в этом Фрейд [21], вслед за Фейербахом, видит механизм возникновения религии, однако, по его мнению, человек должен будет рано или поздно повзрослеть, отказавшись от религии как от средства анестезии, необходимого невротика. Фрейд говорит о неврозе как о факторе отчуждения от действительности, утраты реальности.

Вслед за З. Фрейдом этот термин использует К. Хорни (см.: [38]): в ранних работах она связывает отчуждение с принятием человеком невротически неадекватного представления о себе. В более поздних работах у нее возникает различие между «актуальным Я» (всем тем, чем человек является в настоящее время) и «реальным Я» (движущей силой, источником развития, жизненным центром). «Отчуждение от актуального Я» она связывает с невниманием человека к собственным чувствам, мыслям или действиям, с субъективным переживанием отдаленности от самого себя, которое испытывает невротик, с ненавистью к самому себе или «безличным» отношением к себе, с утратой личного смысла. «Отчуждение от реального Я» она объясняет утратой невротиком переживания себя как активной детерминирующей силы в собственной жизни, исчезновением связи с внутренним источником психической энергии, мотивации, активным уходом человека от осуществления заложенной в нем потенциальности.

Обобщая проделанный анализ, можно отметить, что об отчуждении сложно говорить как о едином понятии. Существует набор терминов, центрирующихся вокруг присущей всем европейским языкам семантической оппозиции «родной-чужой». Эти термины употребляются разными авторами по-разному, однако в своем употреблении они объединены общей проблемой, которая может быть обозначена как проблема сущности человека, нереализованных возможностей его развития (бытия). Причиной отчуждения практически во всех случаях выступает подчинение жизни человека власти внешних сил, чуждых его природе, что приводит к разрыву между сущностью и существованием, переживанию неудовлетворенности, несоответствия сущего должному. Человек утрачивает связь со своей внутренней основой, или природой, со своими действиями, со своим достоинством, с миром, с другими людьми, а также с основами, которые делают возможным существование человека как такового.

Подобная утрата связи может быть как вынужденной, сложившейся под влиянием внешних условий, в которых протекает жизнь человека, так и выбранной им, связанной с появлением рефлексии, которая, словами С.Л. Рубинштейна, «как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент... Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению... или другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе» [15,

с. 366]. Это различие позволяет понять на первый взгляд парадоксальный вывод, к которому приходит К. Уилсон [42]: рефлексивное, выбранное отчуждение Аутсайдера («архетипического» персонажа художественной литературы первой половины XX в.) становится не конечным этапом, а исходной точкой на пути к преодолению тех порождающих отчуждение условий жизни, в которых находится современный человек. Это преодоление оказывается возможным путем построения новой системы взаимоотношений с миром, «точкой отсчета» в которой становится не абстрактный внешний идеал, а сам человек, выступающий субъектом его присвоения и осуществления.

Отчуждение и смысл

Несколько психологических подходов в большей или меньшей степени эксплицировали связь между отчуждением и утратой смысла. Наиболее разработаны представления об этой связи в экзистенциальной персонологии С. Мадди.

В своих ранних работах, опираясь на взгляды Э. Фромма и Ж.-П. Сартра, Мадди вводит понятие «экзистенциального невроза» как хронического состояния, характеризующегося рядом симптомов [33]. К когнитивным симптомам относятся утрата смысла, неспособность человека поверить в истину, важность, пользу или обрести интерес к любой деятельности, которой он занимается или которую может себе представить. С аффективной стороны экзистенциальный невроз характеризуется вялостью и скукой, а также эпизодами депрессии, частота которых с течением времени снижается. С точки зрения поведения, находясь в этом состоянии, человек может поддерживать низкий или средний уровень активности, содержание которой, однако, он не выбирает или же выбирает по принципу минимизации усилий.

По мнению С. Мадди, человек, страдающий экзистенциальным неврозом, отчужден от себя и от общества, однако такие традиционные признаки отчуждения от общества, как острое недовольство наличными социальными условиями, бунтарство и гражданское неповиновение, не являются симптомами экзистенциального невроза; напротив, по мнению С. Мадди, человека, который пытается изменить общество, уже нельзя назвать отчужденным. В качестве примера экзистенциального невротика С. Мадди приводит Мерсо — персонажа известного романа «Посторонний» А. Камю, который ведет «вегетативное существование, сравнимое с психологической смертью» [33, с. 314].

С. Мадди выделяет также черты «преморбидной личности», предрасположенной к экзистенциальному неврозу. По его мнению, это человек, не обладающий индивидуализированной идентичностью: его идентичность чрезмерно конкретна и фрагментарна, сводится к набору социальных ролей и биологических потребностей; с когнитивной точки зрения такой человек характеризуется прагматической и материалистической (потребительской) установками; в аффективном плане он чаще всего испытывает тревогу и страх; а стремление к поверхностным межличностным отношениям

контрактного типа приводит его в конечном итоге к одиночеству и разочарованию. Преморбидный тип личности, согласно Мадди, широко распространен. Хотя такие люди не являются нездоровыми, они предрасположены к экзистенциальному недугу, который может возникнуть у них под действием таких стрессоров, как угроза близкой смерти, изменение общественного строя или конфронтация с другими людьми [33].

Впоследствии С. Мадди [34] отказывается от понятия преморбидной личности и связывает отчуждение непосредственно с экзистенциальным недугом. Он выделяет четыре формы, в которых проявляется отчуждение.

1. *Вегетативность* — неспособность поверить в истину, важность или ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности. Вегетативность, по мнению С. Мадди, является наиболее тяжелой формой экзистенциального недуга.

2. *Бессилие* — утрата человеком веры в свою способность влиять на жизненные ситуации, однако при сохранении ощущения их важности, что позволяет считать бессилие менее серьезной формой экзистенциального недуга, нежели вегетативность.

3. *Нигилизм* — убеждение в отсутствии смысла и активность, направленная на его утверждение путем занятия деструктивной позиции. Эта форма экзистенциального недуга включает в себя переживание некоторого смысла — пусть это и парадоксальный антисмысл — и связана с активностью по его реализации, что позволяет считать нигилизм менее серьезной формой экзистенциального недуга, чем вегетативность и бессилие.

4. *Авантюризм* (С. Мадди также употребляет термин «кресадерство») — компульсивный поиск жизненности, вовлеченности в опасных, экстремальных видах деятельности, в силу переживания бессмысленности повседневной жизни. Эта форма экзистенциального недуга является наименее серьезной, поскольку связана с активностью, поиском новых ощущений.

При анализе четырех форм отчуждения, выделенных С. Мадди, обращает на себя внимание сходство описанной им симптоматики вегетативности с симптомами экзистенциального вакуума, описанными В. Франклом. В обоих случаях речь идет об апатии и скуке, которые являются следствиями утраты переживания осмысленности. Авантюризм представляет собой вариант, при котором смысл обнаруживается и осуществляется человеком за пределами ситуаций, составляющих его повседневную жизнь; таким образом, его жизнь в целом в значительной части остается бессмысленной. «Позитивным» понятием, соответствующим авантюризму, является поиск новых впечатлений (*sensation-seeking* [43]): грань между этими понятиями нечеткая, однако авантюризм подчеркивает элемент эскапизма, ухода от бессмысленной жизни в бессодержательный риск, тогда как поиск новых впечатлений связан скорее с поиском и обнаружением бытийных ценностей в новых видах деятельности [32].

Концепция С. Мадди оказывается несколько более широкой и развернутой, чем представления В. Франкла,

поскольку включает в себя бессилие и нигилизм как особые формы экзистенциального недуга. В терминах В. Франкла, бессилие отражает вариант неготовности к осуществлению смысла, без чего, несмотря на готовность и способность обнаружить смысл, человек будет испытывать состояние смыслоутраты. По этой причине шкалы, отражающие готовность к субъективному контролю над собственной жизнью и уверенность в возможности такого контроля, входят в тест смысложизненных ориентаций, операционализирующий концепцию экзистенциального вакуума и показывающий высокую внутреннюю согласованность (см.: [5]). Нигилизм представляет собой обратный вариант, при котором в ситуации неготовности к обнаружению собственного смысла человеком осуществляется негативный смысл. Нигилизм, бессилие и вегетативность (ангедония) входят и в список метапатологий, предложенный А. Маслоу [11]. С. Мадди не дает подробного обоснования общности выделенных им четырех форм отчуждения, однако опирается на работы Э. Фромма, в которых раскрыта существенная взаимосвязь различных проявлений отчуждения, описанных С. Мадди.

Другой вариант соотношения смысла и отчуждения предложен в русле теории потока М. Чиксентмихайи. В классической работе «Поток» М. Чиксентмихайи использует понятие отчуждения для обозначения социальных феноменов, препятствующих возникновению состояний потока. К таким феноменам автор относит аномии, понимаемую вслед за Э. Дюркгеймом как утрата норм и ценностей, а также собственно отчуждение, которое он считает особенностью социальных условий, при которых деятельность людей обретает внешне мотивированный характер [29]*. Однако отчуждение используется в этих ранних работах как чисто социологический термин, вне связи с понятием смысла (см. также: [35]).

В более поздних работах М. Чиксентмихайи и его ученицы Дж. Накамура, показывающих взаимосвязь потока и переживания осмысленности через категорию «жизненной ангажированности» [30], отчуждение рассматривается более содержательно. По мнению Дж. Накамура, «определяющей характеристикой жизненной ангажированности является интеграция активных и рецептивных способов взаимодействия со средой. По этому параметру ангажированность отличается от трех других, менее позитивных способов взаимодействия с миром. Отчуждение или невключенность, связанная с безразличием и уходом, является полярной противоположностью ангажированности с точки зрения отношений и предполагает активное отстранение или разобщенность между субъектом и объектом. В двух других способах взаимоотношений субъект и объект взаимодействуют, но не являются взаимосвязанными: действие и ответ на него не соответствуют друг другу. В рамках одного способа действие субъекта на объект перекрывает его способность к восприятию последнего. В рамках другого способа подчинение объекту перекрывает способность субъекта воздействовать на

* Для обозначения соответствующего отчуждению субъективного опыта скуки и фрустрации и деятельности, в которой этот опыт возникает, Эллисон и Данкан предлагают термин «антипоток» и обнаруживают, что это состояние возникает в случаях отсутствия интересных задач или в ситуациях, связанных с утратой ощущения контроля над происходящим [28].

него» [36, с. 22–23]*. Поскольку в логике М. Чиксентмихайи и Дж. Накамура ангажированность является условием возникновения переживаний потока, из которых вытекает чувство осмысленности, отчуждение влечет за собой «антипотоковые» переживания и отсутствие осмысленности.

А.Н. Леонтьев использует понятие отчуждения в контексте обоснования различия значения и личностного смысла. Источником отчуждения является общественное разделение труда, которое приводит к несовпадению создаваемого объективного значения и личностного смысла (значения этого значения для субъекта). По мнению А.Н. Леонтьева, «несовпадение смыслов и значений в индивидуальном сознании может приобретать характер настоящей чуждости между ними, даже их противопоставленности» [4, с. 116]. Деятельность является отчужденной, если она не мотивирована смыслообразующим мотивом. Это возможно как на уровне конкретной деятельности (работа, учеба, отдых, общение, самопознание), так и на уровне жизни в целом: жизнь утрачивает смысл, сводится к удовлетворению биологических потребностей, постоянному воспроизводству одних и тех же отчужденных видов деятельности. Из этого выводится положение о том, что «мотивы-стимулы», связанные с неспецифическими потребностями, придают деятельности отчужденный смысл, обусловленный не естественной связью между выполняемой деятельностью и удовлетворением потребностей, а искусственной связью, заданной значимыми людьми или социальной системой [6, с. 199–201]. Таким образом, деятельностный подход А.Н. Леонтьева дает убедительные основания для разработки понятия отчуждения как утраты деятельностью смысла, вызванной отсутствием у этой деятельности актуальных смыслообразующих мотивов.

В западной традиции аналогичное различие описывается в терминах противопоставления внутренней и внешней мотивации [37], а отчуждение связывается прежде всего с поведением, выполняемым под давлением и внешним контролем [31, с. 7].

Таким образом, в трех рассмотренных подходах была раскрыта связь отчуждения с нарушением включенности в те значимые жизненные отношения, реализация которых несет человеку ощущение смысла собственной жизни, и заменой их отношениями, в которых отсутствует жизненная включенность субъекта. В следующем разделе мы вернемся к онтологии смысловой реальности, чтобы окончательно структурировать и оформить предлагаемую нами модель соотношения смыслоутраты и отчуждения.

Смысловое отчуждение как разрыв жизненных связей

В силу природы смысловой реальности полноценный анализ феноменов осмысленности жизни и смыслоутраты невозможен без учета контекста тех взаимоотношений с миром, в которых человек находится, которые

устанавливает и преобразует личность и которые, в свою очередь, оказывают на нее влияние. Смысловая реальность — это прежде всего реальность тех связей, которые связывают индивида с различными аспектами его жизненного мира. Благодаря этим связям возникает ощущение наполненности жизни смыслом — ощущение включенности ее в более широкий контекст и ее интенциональной направленности на мир. Осмысленность жизни соотносится с богатством связей с миром, прежде всего с их многообразием и структурированностью, связанностью и возникающей в результате связностью жизни как целого. Смысловая регуляция — это система критериев и механизмов самонастройки жизнедеятельности, направленных на обеспечение ее соответствия этим связям.

Нарушение связанности и связности проявляется в феномене отчуждения. Мы встречаемся с отчуждением тогда, когда связи с миром лишены для индивида позитивного смысла и неспособны выступить энергетическим и смысловым основанием для полноценного действия в мире. Это может иметь место в двух основных случаях: принудительности и пустоты. В первом случае, хорошо иллюстрируемом Марксовым отчужденным трудом, отношения, содержательно структурирующие жизнь индивида, являются ему принудительно навязанными, а не выбранными им. В действиях, совершаемых по внешней необходимости, не происходит реализации родовой сущности человека, и он оказывается отчужденным от собственной деятельности. Во втором случае, больше соответствующем типологии форм отчуждения С. Мадди и другим экзистенциалистским взглядам, индивиду не удается встретить в мире то, в чем он мог бы обнаружить для себя смысл. Итогом невозможности построить свою жизнедеятельность на смысловых основаниях становится построение ее на иных, более примитивных основаниях, которые С. Мадди характеризует как конформистский путь развития личности. В этом случае система взаимоотношений человека с миром регулируется его биологическими потребностями и социальными нормами. Включенность человека во взаимодействие с миром (с миром природы, миром других людей, миром культуры и с собственным внутренним миром) оказывается ограниченной как количественно, так и качественно.

Таким образом, понятие отчуждения характеризует эту ситуацию в ее *онтологическом* аспекте — как распад внешних и внутренних связей в структуре жизненного мира личности, соединяющих жизнь индивида с более широкими контекстами мира, общества, других людей и сферы трансцендентного, а также скрепляющих ее в единое целое, т. е. распад ее связанности и связности. Целесообразно говорить здесь о смысловом отчуждении, чтобы более отчетливо обозначить нетрадиционный контекст употребления этого понятия, хотя логически это избыточно, ибо любое отчуждение представляет собой распад смысловых, точнее, смыслопорождающих связей. Помимо общего смыслового отчуждения, касающегося жизнедеятельности в целом, можно говорить о смысловом отчуждении, проявляющемся в отдельных сферах жизни или отдельных видах дея-

* Между двумя из форм отчуждения, выделенными Дж. Накамура, и формами отчуждения по С. Мадди можно провести содержательную аналогию: ситуация разобщенности соответствует описанной С. Мадди вегетативности, а ситуация одностороннего подчинения субъекта объекту — бессилию.

тельности, таких, как трудовая или учебная деятельность, общение, самопознание и др.

В феноменологическом аспекте эта ситуация проявляется в виде переживания смыслоутраты, экзистенциального вакуума или экзистенциальной фрустрации, отсутствия в жизни смыслового содержания. Проявления смыслоутраты выступают формой, в которой неполнота и ограниченность взаимоотношений с миром переживаются индивидом. Наконец, в деятельностином аспекте проявлением ситуации распада смысловых связей становится конформистская, по С. Мадди, ориентация, сводящая мотивационные основы жизнедеятельности к удовлетворению биологических нужд и выполнению социальных ролей.

Подведем итоги. Теоретическая значимость предложенного анализа видится в обосновании взаимосвязи между философской категорией отчуждения и психо-

логическим понятием смыслоутраты, что обеспечивает единую теоретическую основу, объединяющую разрозненные эмпирические конструкты, фиксирующие отдельные стороны отчуждения. Смыслоутрата ранее изучалась преимущественно как изолированный субъективный феномен; полученная взаимосвязь дает теоретические основания для исследования коррелятов и предпосылок смыслоутраты, имеющих деятельностную природу. Рассмотрение смыслоутраты как формы субъективного переживания отчуждения позволяет более дифференцированно подходить к диагностике смыслоутраты на уровне отдельных сфер жизни. Изложенные соображения подтверждаются и эмпирическими данными, полученными авторами с помощью модификации методики С. Мадди для диагностики различных аспектов отчуждения; анализ этих данных, однако, выходит за рамки настоящей статьи.

Литература

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
3. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 1992.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
7. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). М., 2005.
8. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6.
9. Маркович М. Маркс об отчуждении // Вопросы философии. 1989. № 9.
10. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.
12. Мэй Р. Любовь и воля. М., 1997.
13. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2004.
14. Осин Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 3.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
16. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М., 2000.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
18. Франкл В. Доктор и душа. СПб., 1997.
19. Франкл В. Социальные кризисы и воспитание ответственности // Здравый смысл. 1999. № 11.
20. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. М., 1989.
21. Фрейд З. Тотем и табу // Фрейд З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси, 1991.
22. Фромм Э. Концепция человека у К. Маркса // Душа человека. М., 1998.
23. Фромм Э. Психоанализ и религия // Иметь или быть. К., 1998.
24. Фромм Э. Здоровое общество. М., 2005.
25. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. М., 1993.
26. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб., 2002.
27. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 2000.
28. Allison M.T., Duncan M.C. Women, work and flow // M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (eds). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, 1988.
29. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. N.Y., 1990.
30. Csikszentmihalyi M., Nakamura J. The Construction of Meaning Through Vital Engagement // Flourishing positive psychology and the life well-lived / Ed. by C.L.M. Keyes, J.Haidt. Washington DC, 2003.
31. Deci E., & Flaste R. Why we do what we do. N.Y., 1995.
32. Macbeth J. Ocean cruising // M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi (eds). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, 1988.
33. Maddi S.R. The Existential Neurosis // Journal of Abnormal Psychology, 1967. Vol. 72. No. 4.
34. Maddi S.R. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / Ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah, 1998.
35. Mitchell R.G.Jr. Sociological implications of the flow experience // M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (eds). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, 1988.
36. Nakamura J. Sustaining engagement: continuity and change into later life. Unpublished Ph.D. Thesis. Chicago, IL, 2002.
37. Ryan R.M., Deci E.L. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective // E.L. Deci, R.M. Ryan (eds). Handbook of Self-Determination Research. New Haven, 2002.
38. Schacht R. Alienation. N.Y., 1971.
39. Schacht R. The Future of Alienation. Chicago, IL, 1994.
40. Schmitt R. Alienation and Freedom. Boulder, CO., 2003.
41. Tuveson E. Alienation in Christian Theology // P.P. Weiner (ed). Dictionary of The History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas. 5 vols. N.Y., 1974. Vol. 1.
42. Wilson C. The Outsider. Boston, 1956.
43. Zuckerman M. Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale, NJ, 1979.

Estrangement and Loss of Meaning

Ye.N. Osin

lecturer at the State University - Higher School of Economics

D.A. Leontiev

Ph.D. in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

The article discusses the correlation between the concepts of 'loss of meaning' (V. Frankl) and of 'estrangement' that describe similar phenomenology and reviews the theory of estrangement as of 'existential neurosis' (S. Maddi). The multidimensional concept of 'meaning reality' ontology makes it possible to regard meaningfulness of life and loss of meaning as phenomena of one's relationship with the world (A.N. Leontiev, S. Maddi, J. Nakamura and M. Csikszentmihalyi), whereas estrangement can be regarded as a category describing ontological foundations of subjective phenomenon of loss of meaning.

Key words: meaning, life meaningfulness, loss of meaning, estrangement.

References

1. *Bratus' B.S.* Anomalii lichnosti. M., 1988.
2. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
3. *Leont'ev A.N.* Filosofiya psihologii: iz nauchnogo naslediya / Pod red. A.A. Leont'eva, D.A. Leont'eva. M., 1994.
4. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2004.
5. *Leont'ev D.A.* Test smyslozhiznennykh orientacii (SZhO). M., 1992.
6. *Leont'ev D.A.* Psihologiya smysla. M., 1999.
7. *Leont'ev D.A.* Novye gorizonty problemy smysla v psihologii // Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla): Materialy mezhdunarodnoi konferencii (Moskva, 19–21 maya 2005 g.). M., 2005.
8. *Maddi S.* Smysloobrazovanie v processah prinyatiya resheniya // Psihologicheskii zhurnal. 2005. T. 26. № 6.
9. *Markovich M.* Marks ob otchuzhdenii // Voprosy filosofii. 1989. № 9.
10. *Marks K.* Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda // Marks K., Engel's F. Iz rannih proizvedenii. M., 1956.
11. *Maslou A.* Novye rubezhi chelovecheskoj prirody. M., 1999.
12. *Mei R.* Lyubov' i volya. M., 1997.
13. *Nyutten Zh.* Motivaciya, deistvie i perspektiva budushego. M., 2004.
14. *Osin E.N.* Chuvstvo svyaznosti kak pokazatel' psihologicheskogo zdorov'ya i ego diagnostika // Psihologicheskaya diagnostika. 2007. № 3.
15. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie. Chelovek i mir. SPb., 2003.
16. *Sartr Zh.-P.* Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoi ontologii. M., 2000.
17. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
18. *Frankl V.* Doktor i dusha. SPb., 1997.
19. *Frankl V.* Social'nye krizisy i vospitanie otvetstvennosti // Zdravyy smysl. 1999. № 11.
20. *Freid Z.* Budushee odnoi illyuzii // Sumerki bogov. M., 1989.
21. *Freid Z.* Totem i tabu // Freid Z. «Ya» i «Ono». Trudy raznykh let. Kn. 1. Tbilisi, 1991.
22. *Fromm E.* Konceptiya cheloveka u K. Marksa // Dusha cheloveka. M., 1998.
23. *Fromm E.* Psihoanaliz i religiya // Imet' ili byt'. K., 1998.
24. *Fromm E.* Zdorovoe obshestvo. M., 2005.
25. *Haidegger M.* Pis'mo o gumanizme // Haidegger M. Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya: Per. s nem. M., 1993.
26. *Haidegger M.* Bytie i vremya. SPb., 2002.
27. *Yalom I.* Ekzistencial'naya psihoterapiya. M., 2000.
28. *Allison M.T., Duncan M.C.* Women, work and flow // M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (eds). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, 1988.
29. *Csikszentmihalyi M.* Flow: The Psychology of Optimal Experience. N.Y., 1990.
30. *Csikszentmihalyi M., Nakamura J.* The Construction of Meaning Through Vital Engagement // Flourishing positive psychology and the life well-lived / Ed. by C.L.M. Keyes, J.Haidt. Washington DC, 2003.
31. *Deci E., & Flaste R.* Why we do what we do. N.Y., 1995.
32. *Macbeth J.* Ocean cruising // M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi (eds). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, 1988.
33. *Maddi S.R.* The Existential Neurosis // Journal of Abnormal Psychology, 1967. Vol. 72. No. 4.
34. *Maddi S.R.* Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / Ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah, 1998.
35. *Mitchell R.G.Jr.* Sociological implications of the flow experience // M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (eds). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, 1988.
36. *Nakamura J.* Sustaining engagement: continuity and change into later life. Unpublished Ph.D. Thesis. Chicago, IL, 2002.
37. *Ryan R.M., Deci E.L.* An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective // E.L. Deci, R.M. Ryan (eds). Handbook of Self-Determination Research. New Haven, 2002.
38. *Schacht R.* Alienation. N.Y., 1971.
39. *Schacht R.* The Future of Alienation. Chicago, IL, 1994.
40. *Schmitt R.* Alienation and Freedom. Boulder, CO., 2003.
41. *Tuveson E.* Alienation in Christian Theology // P.P. Weiner (ed). Dictionary of The History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas. 5 vols. N.Y., 1974. Vol. 1.
42. *Wilson C.* The Outsider. Boston, 1956.
43. *Zuckerman M.* Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale, NJ, 1979.

Представления о макиавеллизме: разнообразие подходов и оценок*

И.Н. Калуцкая

аспирантка факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики

А.Н. Поддьяков

доктор психологических наук, профессор факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики, заместитель декана по научной работе

Обсуждается неоднозначность и противоречивость понятия «макиавеллизм» и его операционализации в конкретных психологических исследованиях. Выделены следующие аспекты рассмотрения: а) противоречия между характеристикой личности Никколо Макиавелли и современным содержанием понятия «макиавеллист»; б) расхождения в представлениях о макиавеллизме между психологами и обычными людьми, а также между самими психологами; и) гетерогенность, нагруженность разным, в том числе противоречивым психологическим содержанием пунктов наиболее распространенного инструмента изучения макиавеллизма — опросника «Мак-шкала-IV». Констатируется сложность и многогранность макиавеллизма как психологического феномена и связанная с этим сложность и многомерность человеческих представлений о нем. Предлагается возможная схема интеграции психологических теорий макиавеллизма.

Ключевые слова: Макиавелли, макиавеллизм, манипуляция.

Под макиавеллизмом понимается склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях: скрывать свои подлинные намерения и с помощью ложных отвлекающих маневров добиваться поставленных целей, часто противоречащих интересам и целям субъекта, против которого направлена манипуляция. Основными психологическими составляющими макиавеллизма как личностного свойства являются: 1) убеждение субъекта в том, что при общении с другими людьми можно и нужно манипулировать; 2) навыки и умения манипуляции, включающие способность убеждать других, понимать их намерения и причины поступков [3–5].

Предмет нашей статьи — неоднозначность и противоречивость: а) понятия «макиавеллизм»; б) его операционализации в конкретных психологических исследованиях.

Мы покажем эту неоднозначность и противоречивость в следующих аспектах.

Первый аспект — противоречия между характеристикой личности Никколо Макиавелли и современным содержанием понятия «макиавеллист».

Второй аспект — расхождения в представлениях о макиавеллизме между: а) психологами и обычными людьми; б) самими психологами.

Третий аспект — гетерогенность, нагруженность разным, в том числе противоречивым психологическим содержанием, пунктов наиболее распространенного инструмента изучения макиавеллизма — опросника «Мак-шкала-IV».

Макиавеллисты и Никколо Макиавелли

В.В. Знаков констатирует: во многих психологических исследованиях макиавеллисты характеризуются как умные, смелые, амбициозные, доминирующие, настойчивые, эгоистичные, эмоционально тупые и холодные, ригидные в коммуникативных взаимодействиях. Особенность макиавеллиста — антигуманистическая направленность на рассмотрение другого человека как объекта, а не субъекта [5].

При этом мы считаем необходимым подчеркнуть: знакомство с биографией Никколо Макиавелли (1469–1527) вызовет, скорее, искреннюю симпатию к нему у многих, хотя, разумеется, не у всех, российских читателей. В историю он вошел как великий мыслитель эпохи Возрождения: политический деятель, историк и писатель, развивавший антропоцентрическую концепцию мира, в которой центральное место занимает человек, а не Бог, Фортунa

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 07-06-00515а).

и т. д. [19]. Одна из главных целей жизни Н. Макиавелли — независимость родной Флоренции в период постоянных и часто успешных нападений на нее со стороны сопредельных стран, превращение ее в сильное государство. Он длительное время работал на высоких постах государственной, в том числе дипломатической службы, в течение определенного периода пытался создать народное ополчение. После поражения Флоренции, нанесенного Священной лигой, Макиавелли был посажен в тюрьму, подвергался пыткам, позже амнистирован и сослан, частично восстановлен в статусе, но прежнего официального положения так и не занял, зато в этот период написал работы, оцениваемые как гениальные.

Большинство комментаторов подчеркивают: один из главных трудов Макиавелли, опубликованный лишь посмертно, — трактат «Государь» (на основе контент-анализа которого через четыре столетия, в XX в. построили психологическую методику «Мак-шкала»), создавался в условиях кровавых захватнических и религиозных войн (вспомним сказанное до Макиавелли, но вполне макиавеллистское «убивайте всех, Господь на небесах отличит истинно верующих от еретиков»), а также при обстоятельствах личной судьбы, кратко очерченных выше, и может быть понят только в этом контексте [11, 13, 17, 19]. Для более полного раскрытия психологической стороны этой работы Макиавелли позволим такую параллель: великий мыслитель Виктор Франкл после пребывания в концлагере в середине XX в. создал гениальное произведение «Человек в поисках смысла»; Никколо Макиавелли за 400 с лишним лет до этого после военного поражения, тюрьмы и пыток, не окончив работу над писавшимся до того сочинением, создал «Государя» [10]; и то и другое — разное воплощение опыта осмысления предельных оснований человеческого бытия, построения отношения к миру и его обитателям.

На создание однозначно отрицательного образа Макиавелли повлиял ряд факторов. На этот образ первоначально работала тогдашняя католическая церковь, деятелей которых он беспощадно критиковал, считая их источником порока (современные оценки ее деятельности того периода тоже далеки от благостных). На критику со стороны церкви затем наслаивались значительно более поздние работы, например, «Диалог Макиавелли и Монтескье в аду, или Политика Макиавелли в XIX столетии» М. Жоли (1864) [1, с. 3], и даже заинтересованному читателю становилось все труднее понять, за что и против чего боролся Макиавелли и что он собой представлял как личность.

Р.И. Хлодовский подчеркивает, что вопреки получившему широкое распространение представлению о циничском аморализме Макиавелли он не был циником и осознавал как трагические противоречия между общечеловеческой моралью и реальной политикой, ведущей к успеху: «так велико расстояние от того, как протекает жизнь в действительности, до того, как должно жить, что человек, забывающий, что делается, ради того, что должно делать, скорее готовит свою гибель, чем спасение. Ведь тот, кто хотел бы всегда исповедовать веру в добро, неминуемо

погибнет среди столь многих людей, чуждых добра» (цит. по: [19, с. 131]).

При этом Р.И. Хлодовский отмечает в «Государе» ряд экзистенциальных мировоззренческих противоречий. С одной стороны, в этом труде «реальная политика сильной личности обособлена от всякой морали, в том числе и от морали гуманистической», с другой — в нем есть специальная глава «О тех, кто добывает государство злодейством», где Макиавелли пишет: «нельзя называть доблестью убийство своих сограждан, измену друзьям, отсутствие верности, жалости, религии» (цит. по: [19, с. 132]). В своих пьесах, где Макиавелли выступал уже не как дипломат, дающий рекомендации по защите государственных интересов руководителю государства, а как писатель, выражающий личное, пристрастное отношение к происходящему, он вкладывал макиавеллистские высказывания («Цель — вот что надо иметь в виду при всех обстоятельствах», «Хорошо то, что приносит добро наибольшему числу людей и чем наибольшее число людей довольно») в уста явно отрицательных персонажей [там же, с. 136–37]).

Если в качестве успешного дипломата Макиавелли и применял макиавеллистские приемы (например, по отношению к персонам, представляющим враждебные государства), то по отношению к своей родине, а также к человеку, которому посвящен трактат — Лоренцо Медичи, в которого Макиавелли искренне верил как в будущего вождя флорентийского народа, *Макиавелли не был макиавеллистичен* — он давал другому советы, в действительность которых искренне верил сам и которые, как он считал, помогут Флоренции. Здесь не было того, что можно назвать *макиавеллизмом второго порядка* — когда советы по макиавеллистскому поведению даются со скрытой макиавеллистской целью.

Таким образом, не циничский аморализм, а патриотизм (Р.И. Хлодовский пишет даже «гуманистический патриотизм») с макиавеллизмом по отношению к врагам в качестве одного из средств — основная характеристика Макиавелли. В то же время этот гуманистический патриотизм нельзя считать безусловно гуманистическим, поскольку предполагает, что индивид может быть принесен в жертву родине, и здесь человеческая личность утрачивает свою самоценность [19, с. 134].

Итак, Макиавелли давал рекомендации по ведению внешней и внутренней политики, ориентируя своего подопечного на то, что любые средства хороши ради достижения поставленной цели — подчеркнем: цели негуманистической (освобождение народа), и часть этих советов (например, о необходимости в ряде случаев жестоких расправ над малым числом подданных ради спасения большего числа) ужасна.

Нравственные оценки этой ситуации всегда будут неоднозначны, и деятельность Макиавелли у кого-то из современных читателей вызовет неприятие, отторжение, возмущение, у кого-то — уважение и восхищение, у кого-то — сочувствие; эмоции тем более сильные, чем очевиднее кажутся ассоциации, вызываемые условиями, в которых жил Макиавелли, с тем, что мы имеем сейчас.

В любом случае жизнь Макиавелли доказывает, что макиавеллистские стратегии могут использо-

ваться не только для удовлетворения индивидуальных эгоистических интересов, но и для достижения значительно более сложных социальных целей — например, для альтруистической, жертвенной помощи одним субъектам путем макиавеллистской манипуляции другими с осознанным высоким (может быть, даже смертельным) риском для самого манипулятора. Это особый тип неэгоистических установок и поведения, который можно назвать «альтернативным альтруизмом», по ряду параметров противоположным традиционно понимаемому альтруизму общей гуманистической направленности [14].

Перенесемся из времен Макиавелли на 500 лет вперед, в наш XXI в. и подтвердим это положение новейшим примером из области, о которой во времена Макиавелли представления не имели.

В своем интервью журналу «Компьютерра» Яэль Шахар, сотрудница Контртеррористического института, ведущая в том числе антитеррористическую борьбу в Интернете, подчеркивает: «Интернет должен быть для «них» (террористов. — *А.П.*) небезопасен, и надо дать «им» это почувствовать... Нам очень важно знать, чему они учат друг друга. В форумах, на сайтах мы видим оружие, которое они предпочитают... В таких случаях мы можем вмешаться в дискуссию (под видом одного из участников. — *А.П.*) и сказать: нет это неэффективно, лучше попробуйте вот это. Это же открытый университет — что-то вроде википедии. Можно подсказать им идею глушителя, но такого, что размер слишком мал. И предложить испытать его со студентами, посмотреть как он работает. То же со взрывчаткой: легко придумать новые варианты состава, выложить на сайт открытого университета — и на следующий день посмотреть, у кого не хватает пальцев на руках» [8, с. 25–26].

Вышеприведенный прием троянского обучения* террористов таким рецептам взрывчатых веществ, после реализации которых у них отрывает пальцы, конечно, является макиавеллистским. Но кто рискнет осудить его после того, как вполне добротнo, отнюдь не «по-троянски» обученные террористы целенаправленно убивают тысячи обычных людей по всему миру, стремясь к как можно более тяжёлым жертвам, в том числе среди детей? Вероятно, осудили бы сами террористы, которые в случае прочтения интервью еще раз убедились бы в отвратительном вероломстве тех, кто им противостоит.

Здесь, однако, имеется неразрешимая нравственная, экзистенциальная проблема, анализируемая, по крайней мере, со времен Ф.М. Достоевского. Какую цену можно заплатить, какие средства использовать для достижения благой цели? Одно из противоречий, связанное с этой проблемой, рассматриваемое в работах многих мыслителей и важное для предмета нашего обсуждения, — таково. Зло, не стесняющее себя ни нравственными, ни какими-либо иными ограничениями в выборе и создании средств, оказывается лучше вооруженным по сравнению с добром. Чтобы иметь возможность победить зло, добро должно расширить

арсенал своих средств до сопоставимого уровня, а значит, перестать быть безупречным добром или даже добром вообще. Должно ли добро платить такую цену за свою победу, и победа ли это добра?

Однозначного ответа нет. Но в любом случае будет ли макиавеллизм как культурное орудие (стратегия, страгатагема) использован ради блага других людей или же, наоборот, ради собственных эгоистических интересов, само это орудие не определяет (как и любое другое).

Согласованность и несогласованность психологических и обыденных представлений о макиавеллизме

Представления о макиавеллизме различаются в разных психологических подходах. Анализируя эту ситуацию, П. Хайли [21] характеризует подход Р. Кристи как моралистский, поскольку в нем постулируется нежелательность, аморальность макиавеллизма и, может быть, даже его патологический характер (в случае склонности человека макиавеллистски манипулировать ради удовольствия, получаемого от самой манипуляции). Д.С. Уилсон [22] предлагает более нейтральный подход. Он доказывает поведенческую гибкость макиавеллистов и их способность как к честной добросовестной кооперации, когда им это выгодно, так и к сколь угодно резкому переходу на стратегии принуждения и нанесения ущерба — опять-таки, когда это представляется им предпочтительным, что вполне согласуется с рекомендациями «Государя» Н. Макиавелли.

П. Хайли показывает, что оба подхода ограничены в одном существенном отношении: макиавеллизм в них рассматривается как состоящий из нескольких черт более низкого порядка, которые находятся в связях разной степени близости между собой и другими чертами. Это ведет к парадоксальным ситуациям: в разных исследованиях оказывается, что макиавеллизм, например, связан то с низкой, то с высокой тревожностью; то с ригидностью, то с гибкостью; то связан с умом («макиавеллист — умный»), то не коррелирует с интеллектом [5, 21].

Самая П. Хайли рассматривает макиавеллизм в контексте теории управления ресурсами и эволюционного подхода. Она показывает, как у приматов в борьбе за ограниченные ресурсы различного рода формировались способности психологически манипулировать друг другом. Особи пытаются достичь тех или иных конкурентных преимуществ в социальном взаимодействии с другими, стремящимися к той же цели, — эти ситуации создают объективную возможность для использования и изобретения стратегий разного типа, в том числе макиавеллистских. Отказываясь от одномерной шкалы макиавеллизма, П. Хайли доказывает возможность разных комбинаций поведенческих проявлений человека. На основе наблюдений реального поведения детей и взрослых, а также их опросов она вводит классификацию

* Троянское обучение — скрытое обучение другого субъекта тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. Понятие образовано от метафоры «троянский конь» [15, 16].

пяти групп субъектов, преодолевающую ограничения критикуемых ею подходов. Сюда входят:

1) бистратегические субъекты (собственно макиавеллисты), гибко и на высоком уровне использующие и просоциальные стратегии сотрудничества, и асоциальные стратегии принуждения и насилия — в зависимости от того, что они считают нужным в конкретной ситуации (*bistrategic controllers*);

2) субъекты, преимущественно пользующиеся стратегиями сотрудничества (*prosocial controllers*);

3) субъекты, главным образом применяющие стратегии принуждения и насилия (*coersive controllers*);

4) субъекты, умеренно использующие и стратегии сотрудничества, и принуждения и насилия (*typical controllers*);

5) субъекты, мало и неэффективно применяющие те и другие стратегии (*noncontrollers*).

П. Хайли подчеркивает, что хотя какие-то из этих типов поведения могут быть неэффективны сами по себе, в группе субъектов они являются взаимодополняющими и повышающими ее эффективность.

Б.Г. Мещеряков и А.В. Некрасова провели сопоставление реальной эффективности распознавания лжи и правды (ЛИПы) у лиц с разной степенью макиавеллизма. С помощью оригинальной и изящной методики, в которой от испытуемых требуется распознать, говорит ли правду или лжет другой человек (участник телепрограммы «Блеф-клуб»), они показали положительную связь макиавеллизма личности, устанавливаемого посредством самооценки субъекта («Мак-шкала-IV»), с объективной способностью к распознаванию ЛИПы. Авторы отмечают, что эта способность в реальном поведении приходит вместе с жизненным опытом, и макиавеллизм благоприятствует ее развитию [12].

Мы считаем, что наряду с эксплицитными, профессиональными психологическими теориями макиавеллизма необходимо изучать также имплицитные, «наивные» теории макиавеллизма, имеющиеся или формирующиеся у обычных людей в том или ином контексте, которые пока остаются в основном неизвестными. Каков, в соответствии с теми или иными социальными представлениями обычных людей, уровень интеллектуального и нравственного развития макиавеллиста и каковы его представления о других людях, их интеллекте и нравственности? Предполагается ли, например, что он считает других людей аморальными типами, простаками, которых легко обвести вокруг пальца? И т. д.

Для изучения этих представлений обычных людей мы провели эксперимент «Воображаемый макиавеллист», основанный на использовании опросника «Мак-шкала-IV», выявляющего степень макиавеллизма субъекта по его самооценочным высказываниям, но в модифицированном нами варианте.

В Мак-шкале имеются 20 оценочных высказываний о других людях, их интеллекте, нравственности, поведении и, соответственно, о правильном поведении с ними. Как считают разработчики Мак-шкалы, суммарная оценка согласия или несогласия человека с этими высказываниями характеризует уровень его макиавеллизма.

Другим словами, в Мак-шкале операционализированы представления определенной группы профессиональных психологов о макиавеллизме. Эта операционализация состоит в разработке линейной одномерной шкалы, на одном конце которой находится «идеальный макиавеллист», максимально воплощающий данное качество и набирающий максимальное количество баллов (140), на другом конце — его антипод — «идеальный антимакиавеллист», набирающий минимальное количество баллов (20), а между ними располагаются промежуточные варианты.

Соответствует ли построенная шкала представлениям обычных людей о макиавеллизме? В нашем эксперименте мы предлагали человеку представить, как, с его точки зрения, ответил бы на вопросы Мак-шкалы макиавеллист, предварительно приведя одно из распространенных определений этого феномена.

Цель исследования: сравнение представлений обычных людей и профессиональных психологов о макиавеллистах, выявление согласованности и несогласованности между ними.

Инструкция. «Наше исследование направлено на изучение поведения макиавеллистов. Макиавеллизмом психологи называют склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях для достижения личных целей. Это понятие появилось в результате анализа трактата «Государь», созданного итальянским дипломатом Николо Макиавелли. Нас интересует, насколько макиавеллентными ниже утверждениями, поэтому мы просим Вас работать с ними именно с точки зрения макиавеллиста, поставив себя на его место.

Пожалуйста, внимательно прочитайте все высказывания. Затем отметьте, с точки зрения макиавеллиста, степень согласия или несогласия с каждым утверждением».

Далее следовали 20 высказываний Мак-шкалы-IV, примеры которых будут даны при анализе, а полный список представлен в работе В.В. Знакова [5].

Поскольку в эксперименте участвовали россияне и американцы, для россиян давались вышеприведенные формулировки русскоязычного варианта Мак-шкалы В. В. Знакова, а для американцев — оригинальные формулировки Мак-шкалы Р. Кристи и Ф. Гейс.

Опросник закрытый; в соответствии с инструкцией ответ «полностью согласен» участник кодирует числом 7, «согласен» — 6, «скорее согласен, чем не согласен» — 5, «затрудняюсь ответить» — 4, «скорее не согласен, чем согласен» — 3, «не согласен» — 2, «совершенно не согласен» — 1.

Обработка результатов

По замыслу авторов Мак-шкалы, половина ее высказываний (пункты 1, 2, 5, 8, 12, 13, 15, 18, 19, 20 — например, «Открывать другим истинную причину своих действий нужно только в том случае, если это полезно для тебя») отражает мнение макиавеллистов, а другая половина (пункты 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 17 — например, «Честность — лучшая политика в любых ситуациях»), наоборот, отражает мнение людей-немакиавеллистов. Соответственно, для получе-

ния оценки за макиавеллизм в пунктах этой второй группы сырые баллы инвертируются: в них производится обратный счет по формуле «8 минус сырая оценка». А именно, если испытуемый поставил оценку 1, то экспериментатор должен приписать ему за макиавеллизм оценку 7; если 2, то 6; если 3, то 5; если 4, то 4; если 5, то 3; если 6, то 2; если 7, то 1. «После этого по всем двадцати пунктам подсчитывается суммарный показатель макиавеллизма. Иначе говоря, получается, что к сумме 10 оценок, поставленных испытуемым, добавляется сумма 10 инвертированных, преобразованных при обработке, оценок. В итоге получается суммарный показатель ответов испытуемого по Мак-шкале, то есть оценка выраженности у него макиавеллизма личности» [5, с. 270].

В нашем исследовании, в отличие от других, использующих в качестве показателя лишь общую суммарную оценку по Мак-шкале, мы также анализировали:

- а) среднюю суммарную оценку по прямой подшкале;
- б) среднюю суммарную оценку по инвертированной подшкале;
- в) среднюю сырую оценку для каждого из 20 высказываний;
- б) процент ответов определенного типа для каждого высказывания.

В.В. Знаков рекомендует считать анкету испытуемого бракованной и не учитывать ее, если этот испытуемый более четырех раз выбрал опцию «затрудняюсь ответить», поскольку это означает, что респондент не обладает необходимым уровнем способности к самоотчету в отношении своего макиавеллизма [5, с. 274–275]. Другие авторы не производят такой выбраковки. Мы также ее не делали по особой причине. Соглашаясь с аргументацией В.В. Знакова о неинформативности опции «затрудняюсь ответить» при использовании традиционного, самооценочного варианта методики, мы считаем информативным выбор респондентом этой опции в методике изучения представлений о макиавеллисте. Часть респондентов может считать, что на некоторые вопросы Мак-шкалы макиавеллист действительно затруднился бы ответить (это часть их представлений о ма-

киавеллисте). Кроме того, в любом случае (даже если затрудняется ответить сам респондент, а не воображаемый им макиавеллист), важно узнать, какие высказывания Мак-шкалы вызывают малый, а какие — большой процент неопределенных ответов, т. е. в каких отношениях представления о макиавеллизме более определены, а в каких — менее.

Участники: 111 россиян в возрасте от 17 до 21 года (средний возраст — 18,7), из них 76 женщин и 35 мужчин; 54 американца от 19 до 28 лет (средний возраст — 21,7), из них 19 женщин и 35 мужчин.

Результаты

Результаты россиян и американцев оказались на удивление схожи (диаграмма, табл. 1; приведены сырые оценки для удобства соотнесения с категориями ответов «согласен», «не согласен» и т. д. без обратного пересчета в случае инвертированной подшкалы).

Поскольку цель нашего исследования — сравнение представлений, с одной стороны, профессиональных психологов, с другой — обычных людей, мы в силу ограниченного объема статьи не будем здесь анализировать кросс-культурные, гендерные и возрастные различия в выборках обычных респондентов, а сосредоточимся на том, что отличает этих людей от профессиональных психологов.

Результаты показывают, что участники достаточно хорошо поняли объяснение термина «макиавеллизм», приведенное в инструкции, и предложение встать на точку зрения макиавелиста: в среднем воображаемый макиавеллист набрал 106,7 — балла в российской выборке и 107,9 в американской, т. е. значительно (на 25–35 баллов) больше, чем обычно набирают респонденты в самооценочном варианте методики. Но 107–108 баллов — это на 30 с лишним баллов меньше, чем максимально возможные 140 баллов (по 7 баллов за каждый из 20 вопросов). Подчеркнем: указанное снижение произошло отнюдь не только за счет выбора опции «затрудняюсь ответить» и избегания крайних ответов «полностью согласен» и «совершенно не согласен». Принципиально важно, что некоторые высказывания Мак-шкалы поляризуют респондентов: часть людей считает, что макиавеллист с этими высказываниями со-



Диаграмма. Средние сырые оценки россиян и американцев по высказываниям Мак-шкалы в эксперименте «Воображаемый макиавеллист»

Таблица 1
 Распределение ответов россиян и американцев по высказываниям Мак-шкалы в эксперименте «Воображаемый макнавеллист» (в %)

Номера ответов	Номера высказываний Мак-шкалы																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Российская выборка																				
1	0	1,8	25,2	15,3	0	45,9	35,1	1,8	45	19,8	28,8	1,8	3,6	13,5	0,9	15,3	4,5	0	1,8	10,8
2	1,8	0,9	38,7	29,7	0,9	25,2	27,9	5,4	33,3	32,4	31,5	1,8	7,2	24,3	2,7	26,1	15,3	0	0,9	2,7
3	1,8	2,7	19,8	27	5,4	18,9	18	6,3	11,7	33,3	23,4	4,5	18,9	27,9	2,7	21,6	22,5	5,4	2,7	12,6
4	0	5,4	8,1	19,8	9	5,4	9	9,9	6,3	10,8	9,9	11,7	17,1	27,9	9,9	10,8	7,2	4,5	22,5	27
5	12,6	25,2	5,4	6,3	30,6	0,9	4,5	30,6	1,8	3,6	5,4	26,1	22,5	4,5	30,6	14,4	17,1	28,8	20,7	19,8
6	31,5	27	2,7	0	35,1	2,7	4,5	33,3	0,9	0	0,9	36	19,8	1,8	24,3	6,3	18	35,1	31,5	21,6
7	52,3	36,9	0	1,8	18,9	0,9	0,9	12,6	0,9	0	0	18	10,8	0	28,8	5,4	15,3	26,1	19,8	5,4
1-3 (несогласие)	3,6	5,4	83,8	72,1	6,3	90,1	81,1	13,5	90,1	85,6	83,8	8,1	29,7	65,8	6,3	63,1	42,3	5,4	5,4	26,1
5-7 (согласие)	96,4	89,2	8,1	8,1	84,7	4,5	9,9	76,6	3,6	3,6	6,3	80,2	53,2	6,3	83,8	26,1	50,5	90,1	72,1	46,8
Американская выборка																				
1	0	3,7	48,1	24,1	3,7	50	55,6	5,6	31,5	35,2	44,4	3,7	3,7	14,8	1,9	16,7	35,2	0	0	14,8
2	0	3,7	22,2	31,5	1,9	27,8	24,1	5,6	37	33,3	31,5	5,6	5,6	20,4	0	20,4	18,5	5,6	3,7	11,1
3	3,7	3,7	11,1	18,5	5,6	7,4	7,4	5,6	13	13	9,3	3,7	1,9	22,2	1,9	16,7	11,1	3,7	5,6	5,6
4	1,9	1,9	7,4	13	13	1,9	0	14,8	1,9	5,6	3,7	3,7	13	18,5	1,9	11,1	13	7,4	35,2	31,5
5	9,3	29,6	1,9	5,6	22,2	7,4	5,6	33,3	5,6	3,7	3,7	14,8	31,5	11,1	13	16,7	3,7	11,1	14,8	20,4
6	29,6	25,9	7,4	7,4	25,9	0	0	16,7	9,3	9,3	5,6	31,5	24,1	11,1	38,9	11,1	14,8	38,9	20,4	9,3
7	55,6	31,5	1,9	0	27,8	5,6	7,4	18,5	1,9	0	1,9	37	20,4	1,9	42,6	7,4	3,7	33,3	20,4	7,4
1-3 (несогласие)	3,7	11,1	81,5	74,1	11,1	85,2	87	16,7	81,5	81,5	85,2	13	11,1	57,4	3,7	53,7	64,8	9,3	9,3	31,5
5-7 (согласие)	94,4	87	11,1	13	75,9	13	13	68,5	16,7	13	11,1	83,3	75,9	24,1	94,4	35,2	22,2	83,3	55,6	37

гласился бы, а часть, наоборот, что не согласился. Остановимся на этом подробнее.

С одной стороны, некоторые высказывания Мак-шкалы оцениваются абсолютным большинством обычных людей, вставших на точку зрения макиавеллиста, вполне однозначно — так же, как и ее разработчики. Например, считают, что макиавеллист согласился бы с прямым высказыванием № 1 «Открывать другим истинную причину своих действий нужно только в том случае, если это полезно для тебя», 96 % членов российской выборки и 94 % американской (средняя оценка — 6,3 балла в обеих выборках, т. е. между «согласен» и «полностью согласен»). Считают, что макиавеллист не согласился бы с инвертированным высказыванием № 6 «Честность — лучшая политика в любых ситуациях» 90 % российской и 85 % американской выборки (средние оценки 2,0 и 2,1 соответственно, т. е. «не согласен»). (В группу ответов «согласие» здесь для простоты объединены ответы «полностью согласен», «согласен», «скорее согласен, чем не согласен», а в группу «несогласие» — ответы «совершенно не согласен», «не согласен», «скорее не согласен, чем согласен».)

С другой стороны, относительно некоторых высказываний Мак-шкалы наблюдаются значительные расхождения мнений респондентов друг с другом и с разработчиками. Так, 50 % (!) россиян и 22 % американцев считают, что макиавеллист согласился бы с инвертированным (антимакиавеллистским, по замыслу разработчиков) высказыванием № 17 «Ошибаются те, кто считает, что большинство людей являются простаками, которых легко обвести вокруг пальца». Иначе говоря, эти люди по данному вопросу имеют мнение, противоречащее мнению разработчиков. Считают, что макиавеллист не согласился бы с этим высказыванием, 42 % россиян и 65 % американцев.

Весьма сходная картина наблюдается с прямым высказыванием № 20 «Большинство людей легче забывают о смерти собственных родителей, чем о потере своей собственности». Вопреки мнению разработчиков, значительная часть респондентов (26 % россиян и 31,5 % американцев) считают, что макиавеллист не согласился бы с таким высказыванием.

Также поляризуют мнения респондентов следующие высказывания: «Большинство преступников отличается от остальных людей в основном тем, что преступники недостаточно умны и поэтому они попадают» (30 % россиян и 11 % американцев вопреки мнению разработчиков считают, что макиавеллист с этим не согласился бы); «Можно быть человеком хорошим во всех отношениях» (26 % россиян и 35 % американцев считают, что макиавеллист с этим согласился бы). Поляризует выборку американцев высказывание № 14 «Большинство людей — смелые» (24 % респондентов вопреки мнению разработчиков считают, что макиавеллист с этим согласился бы), а для россиян на это высказывание приходится самая высокая доля ответов «затрудняюсь ответить» — 28 %.

Разумеется, можно рассматривать расхождения представлений о макиавеллисте у респондентов друг с другом, а также с представлениями разработчиков

Мак-шкалы как следствие ошибочности этих представлений у части респондентов — примерно так же, как несоответствие ответа в конце задачника по математике и ответа, найденного учеником, в абсолютном большинстве случаев (хотя и не всегда) свидетельствует об ошибке этого ученика и о правильности рассуждений того, у кого ответ совпал. Однако в отношении психологических качеств вряд ли возможны столь однозначные оценки. С нашей точки зрения, ответы респондентов отражают сложность и многогранность макиавеллизма как психологического феномена и связанную с этим сложность и многомерность человеческих представлений о нем.

Рассмотрим пример. Человек может считать, что смерть родителей для большинства людей — душевное потрясение, о котором невозможно забыть, и потеря собственности с ним несопоставима, т. е. он не согласен с макиавеллистским высказыванием № 20. Но это не значит, что данный человек не макиавеллистичен. Он вполне может воспользоваться этим знанием о чувствительности людей в отношении их близких для тех или иных манипуляций. Ведь именно это знание используется в некоторых видах психологического шантажа, мошенничества под видом оказания врачебных услуг, при похищениях и требованиях выкупа и т. п. Многие люди готовы расстаться с любой собственностью, лишь бы спасти жизнь близкого, и это работает в макиавеллистских стратегиях.

Критическое замечание того же рода относится к высказыванию «Ошибаются те, кто считает, что большинство людей являются простаками, которых легко обвести вокруг пальца». Установка на рассмотрение людей как простаков фактически, в неявном виде может служить помехой для тонкой и искусной манипулятивной работы с людьми, которые простаками отнюдь не являются. Поэтому, вопреки мнению разработчиков Мак-шкалы, тонкий макиавеллист может считать опасным самообманом высказывание о большинстве людей как о простаках и рассматривать его как упрощающую и никак не скорректированную полуправду. Представляется разумным, что это оппонирующее мнение (может быть, не так подробно развернутое) и отражено в ранее упомянутых ответах 50 % россиян и 22 % американцев.

Тонкий же макиавеллизм, отраженный в высказываниях дипломатов (типа «Говорить на переговорах только правду, даже больше правды, чем ожидает противоположная сторона, но не всю правду») и рассчитанный не на простаков (им-то можно просто врать), в Мак-шкале в основном отсутствует, и отношение к нему, соответственно, не выявляется.

В целом группу макиавеллистов нельзя считать внутренне однородной, она содержит различные психологические типы. Макиавеллистов объединяет только вышеуказанная склонность манипулировать другими людьми в межличностных отношениях, скрывать свои подлинные намерения и с помощью ложных отвлекающих маневров добиваться поставленных целей. Но разные макиавеллисты могут иметь существенно различающиеся имплицитные и эксплицитные теории чужой психики, интеллекта и нравственности, лежащие в основу манипуляции, а также разные уровни понимания других людей (аналогично различаются и

психологические теории профессиональных психологов, постулирующие, например, изначальное добро или же порочность человеческой натуры).

В силу всего вышеизложенного можно сделать вывод, что некоторые высказывания Мак-шкалы относительно универсальны, с точки зрения установок макиавеллиста, а некоторые — нет; они отражают установки скорее грубого, примитивного макиавеллиста (возможно, чтобы лучше соответствовать представлениям об аморальности этого феномена) и не составляют полной картины.

Итак, можно констатировать как сходства, так и расхождения, противоречия в представлениях о макиавеллизме в среде профессиональных психологов и обычных людей.

Гетерогенность пунктов Мак-шкалы: доказательство через связи с оценками конкурентных взаимодействий

Общая связь между конкуренцией и макиавеллизмом как одной из стратегий достижения конкурентных преимуществ обоснована в теории управления ресурсами П. Хайли в рамках эволюционного подхода [21]. Но связь не означает тождества. Мы покажем интересные и неоднозначные проявления связей между особенностями самооценочных ответов людей по высказываниям Мак-шкалы и ответов о конкурентных взаимодействиях, в которые участники вынужденно вовлекаются или добровольно вступают.

Для анализа была выбрана конкуренция в обучении — одна из критически важных областей развертывания конкуренции, поскольку в обществе, построенном на знаниях, способность учиться быстрее своих соперников считается единственным надежным источником превосходства над ними [20]. Удар же по этой способности, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных способов, чтобы сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире [15, 16].

Наблюдающееся в настоящее время усиление конкурентной борьбы между участниками образовательного процесса имеет как положительные, так и отрицательные следствия. С одной стороны, использование мощного позитивного потенциала, заложенного в честной конкурентной борьбе, способно значительно повышать качество обучения и образования. С другой стороны, развитие хищнической конкуренции, направленной прежде всего на ослабление соперника, может вести к следствиям, неприемлемым как с чисто образовательной, так и с моральной точки зрения. Примеры макиавеллистского противодействия обучению конкурента и его троянского обучения встречаются в самых разных возрастных, социальных, профессиональных группах — важно, чтобы в их деятельности была конкуренция, ощущаемая участниками как значимая, с той или иной точки зрения. (Подробнее о конкуренции в обучении см. [15].)

Для изучения представлений о конкуренции в обучении был использован опросник «Умышленные дидактогении» А.Н. Поддьякова [там же] (далее «Дидактогении»).

Опросник закрытый, анонимный. Преамбула опросника: «Мы изучаем, с какими социальными ситуациями люди могут сталкиваться при обучении и что они об этих ситуациях думают». Далее респондентам предлагается 11 вопросов типа: «В одной из сказок лиса учит волка, как ему ловить рыбу на собственный хвост в проруби. В результате волк примерзает ко льду и терпит другие неприятности. Как вы считаете, в реальной жизни бывают подобные случаи “обучения со злым умыслом”?», «Пытались ли по отношению к вам провести “обучение со злым умыслом”?» и т. д. (варианты ответов: «нет», «редко», «время от времени», «часто», «очень часто»).

Последовательность предъявления методик

Вначале респондентам предлагался классический вариант Мак-шкалы-IV, в котором они должны были отметить степень своего собственного согласия с ее высказываниями. Затем им предлагалось ответить на вопросы «Дидактогений».

Участники: 148 россиян от 17 до 21 года (средний возраст — 18 лет), 74 женщины и 77 мужчин.

Обработка данных

Поскольку в опроснике «Дидактогении» используется не только шкала порядка (как в Мак-шкале), но и шкала наименований, не допускающая применения метода подсчета ранговой корреляции, мы выбрали для обработки данных метод хи-квадрат (деление дихотомическое, одна степень свободы, двусторонний критерий).

Изучалась сопряженность ответов по каждому вопросу «Дидактогений» с: а) ответами по каждому высказыванию Мак-шкалы; б) суммарной оценкой по прямой (макиавеллистской) подшкале; в) суммарной оценкой по инвертированной (антимакиавеллистской) подшкале; г) общей оценкой по Мак-шкале в целом. Деление на подшкалы позволило выявить более сложную и психологически интересную картину связей, чем традиционное использование только общей оценки по Мак-шкале в целом.

Разработанная А.Н. Поддьяковым компьютерная программа методом полного перебора находила такие значения переменных, разбивающих выборку на сравнимые группы, при которых значение статистики было максимальным. Тем самым по сравнению с использованием наперед заданных значений переменных повышалась вероятность обнаружения статистически значимых эффектов.

Для тех пунктов, в которых использовалась шкала порядка, учитывался знак разности $\tau = O_{11} \times O_{22} - O_{12} \times O_{21}$, где O_{11} — число испытуемых, показавших низкие оценки и по первому, и по второму опроснику; O_{12} — число испытуемых, показавших низкие оценки по первому опроснику и высокие по второму; O_{21} — число испытуемых, показавших высокие оценки по первому опроснику и низкие по второму; O_{22} — число испытуемых, показавших высокие оценки и по первому, и по второму опроснику. Знак разности τ служит смысловым аналогом знака корреляции. Положительный знак (в случае значимости различий) позволял сделать вывод, что в основном испытуемые, попавшие в подгруппу с высокими оценками по одной категории (например, по Мак-шкале), попадают и в подгруппу с высокими оценками по другой катего-

рии (например, в группу ответов «часто» и «очень часто» на вопрос «Дидактогений»). Отрицательный знак позволял сделать вывод, что, наоборот, в основном испытуемые, попавшие в подгруппу с высокими оценками по одной категории, попадают в подгруппу с малыми оценками по другой категории.

Результаты

По Мак-шкале респонденты набрали в среднем 75,43 балла, что хорошо укладывается в нормы для российских выборок [5]. Более подробно анализировать эти данные мы не будем из-за их типичности.

Результаты «Дидактогений» также соответствуют ранее полученным данным [15]: более 90 % респондентов считают, что обучение «со злым умыслом» бывает в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников уверены, что бывали случаи, когда их учебе мешали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним обучение «со злым умыслом»; 15 % сами проводили такое обучение по отношению к кому-то. В целом полученные результаты позволяют достоверно утверждать, что наряду с помощью и кооперацией в практике обучения относительно широкое распространение имеют также и нечестная конкуренция, помехи чужому обучению, использование ситуаций обучения для нанесения ущерба.

Обратимся к сопоставлению данных, полученных по Мак-шкале и «Дидактогениям». Общие результаты представлены в табл. 2.

Можно видеть, что между ответами респондентов на вопросы двух методик существует большое число связей.

В целом с общим баллом по Мак-шкале, а также с баллами по прямой и инвертированной подшкалам оказались связаны ответы на два вопроса «Дидактогений» (оба связаны положительно): № 5 «Случаются ли ситуации “обучения со злым умыслом” в школьной или студенческой жизни?» и № 8 «Проводили ли вы сами “обучение со злым умыслом”?».

Наибольшее число статистически значимых связей (5 из 14 возможных) с вопросами «Дидактогений» обнаруживают высказывания № 7 Мак-шкалы «Нельзя оправдывать человека, который для достижения личных целей лжет другому» и № 12 «Человек, полностью доверяющий кому-то другому, напрашивается на неприятности», четыре связи — с № 10 «Когда просишь кого-либо сделать что-то для тебя, лучше сказать о настоящей причине, по которой тебе это необходимо, чем придумывать более веские аргументы», три связи — с № 18 «Для того, кто хочет сделать карьеру, главное — не хорошо работать, а уметь обходить формальности и ради достижения цели не бояться идти на мелкие правонарушения».

При этом в отношении ряда вопросов «Дидактогений» наблюдается парадоксальная картина. А именно, с ответами на вопрос № 4 «Дидактогений», в котором описана очень известная ситуация лисьего макиавеллистского манипулирования волком, связаны ответы на самое большое число высказываний Мак-шкалы (12 из 20). Но поскольку знак разницы r (аналог знака корреляции) для разных высказываний Мак-шкалы то положителен, то отрицателен, этот вопрос «Дидактогений» оказывается не сопряжен ни с

общим баллом по Мак-шкале, ни с баллами по какой-либо из подшкал! Та же ситуация наблюдается с вопросами № 6 «Случалось ли, чтобы кто-то из недружественных побуждений пытался вмешаться в вашу учебу, помешать вам?» и № 9 «Пытались ли по отношению к вам провести обучение “со злым умыслом” в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты?»

Еще один интересный факт: ответы на некоторые вопросы «Дидактогений» (№ 1, 10, 11) сопряжены с ответами на вопросы инвертированной (антимакиавеллистской) подшкалы, но не прямой, а некоторые — наоборот (№ 2).

Эти факты свидетельствуют о психологической гетерогенности пунктов Мак-шкалы, их нагруженности разным психологическим содержанием. Останемся на этом подробнее.

В соответствии с традиционной методикой обработки данных, оценки по каждому высказыванию Мак-шкалы просто суммируются, что предполагает однородность психологического содержания этих высказываний по отношению к изучаемому конструкту. Но большое число респондентов, дающих одинаковые ответы (например, «очень часто») на один и тот же вопрос «Дидактогений» демонстрируют при этом согласие с одними высказываниями Мак-шкалы и несогласие с другими, т. е. оказываются по одним пунктам «антимакиавеллистами», а по другим — «макиавеллистами» (например, демонстрируют массовое согласие с антимакиавеллистским высказыванием № 11 инвертированной подшкалы, но несогласие с № 16, хотя формально оно относится к тому же типу). Эти пункты Мак-шкалы оказываются для респондентов не согласованы, а при подсчете суммарного балла возникает ложная картина отсутствия связи с высказываниями Мак-шкалы в целом, словно респонденты относительно нее индифферентны.

Аналогично различающееся содержание стоит за прямой и инвертированной подшкалами — они также оказываются не вполне согласованными между собой и с Мак-шкалой в целом. (Например, ответы на вопрос № 11 «Дидактогений» связаны прямой зависимостью с суммарной оценкой по инвертированной подшкале, обратной зависимостью — с общей оценкой по Мак-шкале в целом и не связаны при этом с суммарной оценкой по прямой подшкале.)

Это не означает, что общая оценка вообще неинформативна. Но за ней может скрываться неизвестное психологическое содержание, требующее для своего раскрытия дополнительных средств.

Заключение

Дух и букву того, что Макиавелли писал, адресуясь руководителю государства почти полтысячелетия назад, надо с крайней осторожностью проецировать на современные межличностные отношения. Дело не только во временной пропасти, но и в опасности неадекватного переноса идей и формулировок с макросоциального уровня отношений на микросоциальный. Для современной политологии здесь может быть меньше опасностей, чем для психологии.

Таблица 2

Сопряженность между ответами по Мак-шкале и опроснику «Умышленные дидактогении»
(в ячейках T-статистика критерия χ^2 ; знак «-» перед числом означает отрицательный знак разницы г)

Номера высказываний	Номера вопросов «Дидактогений»													
	1	2	3а	3б	3в	3г	4	5	6	7	8	9	10	11
Мак-шкалы														
1											4.098***			
2														
3								-4.115***			-5.156**			
4														
5						4.007***	4.521***							-4.437***
6						5.609***	5.609***	8.347*	-4.842***					
7		-4.47***				-4.414***	-4.739***	-5.396**		-4.097***	-4.362***			
8														
9								-3.987***			-4.898***			
10		-5.332**				-7.838*	-5.89**				-7.522*			
11							-9.493*	-4.787***				-5.269**		
12		8.517*					4.709***	8.425*		4.134***	3.939***			
13		7.498*				4.397***	6.455**							
14														
15		7.849*									5.676**	4.535***		
16	4.003***						8.004*							
17	6.898*						6.101**							-4.077***
18							-7.711*	-6.428**	4.835***					
19				4.714***			6.258**							
20	-5.436**													3.993***
Суммарный балл:														
Мак п/шкала прямая	6.392**					4.627***		4.312***			7.708*			
Мак п/шкала инверт.	4.703***				-3.995***			12.276*			5.07**		4.21***	
Мак-шкала общая	6.135**							9.125*			8.049*			

Примечание. * — $p < 0,01$; ** — $p < 0,025$; *** — $p < 0,05$.

Имеющиеся и эксплицитные (профессиональные психологические), и имплицитные («наивные») теории макиавеллизма характеризуются разнообразием подходов и оценок. Это разнообразие — источник противоречий, но оно же обеспечивает взаимодополнительность и многосторонность рассмотрения этого социального феномена, который, в силу его сложности и тесных динамических связей с другими социальными явлениями, очень трудно отразить во всей полноте в одной теории: и на уровне построения конструкта, и на уровне его операционализации в конкретных исследованиях. В то же время попытки интеграции разных подходов к макиавеллизму предпринимались и с неизбежностью будут предприниматься, также, в свою очередь, характеризуясь разнообразием, противоречиями и взаимодополнительностью.

В данной работе предлагается одна из возможных схем такой интеграции. В ее основу положены двухуровневые представления психологических теорий о макиавеллистах. Представления первого уровня описывают психологические качества самого макиавеллиста, а представления второго уровня — его понимание других людей и самого себя. Представления второго уровня в любой теории макиавеллизма имеются всегда, поскольку манипуляция (как и любое целенаправленное воздействие, претендующее на успех) предполагает частичное или полное знание объекта, на который она направлена.

Разнообразие целей макиавеллистов

Мы исходим из того, что характеристикой, которая делает макиавеллиста макиавеллистом, является не склонность манипулировать другими ради собственной выгоды, а использование манипуляции в качестве основного средства достижения поставленных целей. Эти цели могут быть очень разными.

1. Чисто эгоистические цели. Сюда входят как социально не одобряемые эгоистические цели, так и социально одобряемые. Речь идет о юридически и морально законной защите собственных интересов. Например, многие руководства по поведению при встрече с преступником (потенциальным убийцей, грабителем, насильником и т. п.) дают список макиавеллистских уловок-стратагам, призванных обеспечить успешную психологическую манипуляцию агрессором со стороны физически более слабой жертвы. И в этих руководствах нам ни разу не встретился совет: «Честность — лучшая политика в любых ситуациях».

2. Чисто альтруистические, бескорыстные добрые цели: субъект использует манипуляцию для помощи другому субъекту, на которого иным способом повлиять невозможно или очень трудно — по крайней мере, по мнению этого альтруистического манипулятора (примеры даны в: [2, 5, 16]).

3. «Бескорыстно злые» цели. Понятие бескорыстного зла широко использовал С. Лем, анализируя ситуации, в которых одни люди по своей инициативе наносят ущерб другим людям (вплоть до их массовых убийств), не получая от этого никакой выгоды или даже неся некоторый ущерб (причем речь не идет о садистском удовольствии, получение которого можно было бы считать эгоистической, корыстной целью) [9, 18]. С. Лем считал, что недооцененное и малоизученное стремление творить бескорыстное

зло играет важную роль как в человеческих отношениях, так и в развитии цивилизации.

4. Цели комплексные, сложные в отношении других людей — например, предполагающие альтруистическую помощь одним субъектам при одновременном и взаимосвязанном нанесении ущерба другим, поскольку без этого ущерба помощь представляется субъекту невозможной. По-видимому, такие цели ставил Н. Макиавелли. Таковы же цели крота из повести Ф. Искандера «Кролики и удавы», персонажа, в отличие от Макиавелли, однозначно положительного, но тем не менее обманувшего и заставившего поплутать удава, охотящегося на главного героя — кролика. Поняв, что его обманули, удав был потрясен отсутствием выгоды, а значит, кажущейся бессмысленностью этого обмана. По-искандеровски афористическое объяснение дается в тексте: «Если мудрость бессильна творить добро, она делает единственное, что может, — она удлиняет путь зла» [6].

Стратегии

Стратегии достижения макиавеллистских целей оцениваются в разных теориях по-разному: как ригидные, жестко связанные с однозначными манипулятивными установками, или же, наоборот, как особенно гибкие по сравнению с обычными людьми, позволяющие осуществлять и конкуренцию, и кооперацию высокого уровня.

Нравственность макиавеллиста

Любая теория, постулирующая те или иные цели и стратегии макиавеллиста, так или иначе дает соответствующую оценку уровня его нравственности: а) низкую; б) нейтрально-объективистскую; в) напряженно амбивалентную; г) относительно положительную (относительно — потому что использование манипуляции представляется требующим оправданий даже при благих целях).

Интеллект макиавеллиста

Интеллект макиавеллиста оценивается разными авторами либо как высокий, либо — в неявном виде — как находящийся в широком диапазоне от низкого до высокого (ранее упомянутые данные об отсутствии корреляций между макиавеллизмом и интеллектом могут быть интерпретированы именно так). При этом теорий, в которых в явном виде рассматривался бы человек, постоянно пытающийся манипулировать другими и имеющий при этом низкий интеллект, нам не встречалось. Но если вспомнить мысль Ф. Искандера, что «глупые и одновременно лживые люди нередко проявляют умную находчивость, они — хорошие полководцы своих малых умственных сил» [7], такое сочетание глупости и стремления к манипулированию возможно, а в некоторых обстоятельствах даже типично (например, в среде хитрых, но неумных бюрократов, общающихся с населением).

Представления макиавеллиста о других людях, их интеллекте и нравственности

Представления самого макиавеллиста об уме других людей также характеризуются как разные в разных теориях. По Р. Кристи, макиавеллист считает других простаками. В соответствии с другими подходами, макиавеллист адекватен в своих оценках: сталкиваясь с простаками, он понимает, что это простаки,

сталкиваясь с умными людьми, принимает и это, изменяя стратегию и уровень взаимодействия.

То же относится и к оценке макиавеллистом нравственности других людей, их отношений с другими людьми. Некоторые авторы считают, что макиавеллист рассматривает окружающих людей как субъектов, заботящихся лишь о своей выгоде, собственности и т. п., другие — что макиавеллист видит и безнравственные, и высоконравственные установки людей и умело это использует. Данное разнообразие ограничено — мы не встретили работ, в которых рассматривался бы человек, имеющий макиавеллистские установки и при этом считающий других людей в основном умными и нравственными. Такой романтический идеализм у макиавеллиста, видимо, относится к категории немыслимого.

Литература

1. *Грачев Г.В.* Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М., 2003.
2. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
3. *Знаков В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. Электронная версия: <http://courier.com.ru/vp/vp0602znakov.htm>.
4. *Знаков В.В.* Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. № 5.
5. *Знаков В.В.* Психология понимания: проблемы и перспективы. М., 2005.
6. *Искандер Ф.* Кролики и удавы. Электронная версия: <http://lib.ru/FISKANDER/kroliki.txt>.
7. *Искандер Ф.* Стоянка человека. Электронная версия: <http://dobro-i-zlo.narod.ru/stati/iskander.htm>.
8. *Левкович-Маслюк Л.* Инструктаж // Компьютерра. 10 июня 2007. № 25–26 (693–693). Электронная версия: <http://offline.computerra.ru/2007/693/327224>.
9. *Лем С.* Народоубийство // Лем С. Библиотека XXI века. М., 2003. Электронная версия (под названием «Провокация»): <http://www.ipages.ru/download.php?id=18706>.
10. *Макиавелли Н.* Государь. Размышления над первой декадой Тита Ливия. М., 2005.
11. *Макиавелли Никколо.* <http://www.krugosvet.ru/articles/08/1000892/1000892a1.htm>.
12. *Мещеряков Б.Г., Некрасова А.В.* Макиавеллизм, ложь и правда в повседневной жизни // Человек. 2005. № 6. Электронная версия: <http://www.courier.com.ru/homo/ho0605mescheryakov.ht>.
13. *Никколо Макиавелли.* <http://www.volnet.ru/~virusknik/2006/it315/logachev/nikkolo.htm>.
14. *Поддьяков А.Н.* Альтер-альтруизм // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 3.
15. *Поддьяков А.Н.* Психология конкуренции в обучении. М., 2006.
16. *Поддьяков А.Н.* Троянское обучение в структуре рефлексивного управления // Рефлексивные процессы и управление. 2006. № 2.
17. *Рутенбург В.И.* Жизнь и творчество Никколо Макьявелли // Макьявелли Н. История Флоренции. Л., 1973.
18. Так говорил... Лем. М., 2006.
19. *Хлодовский Р.И.* Никколо Макиавелли // История всемирной литературы: В 9 т. / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М., 1985. Электронная публикация: ФЭБ. <http://feb-web.ru/feb/ivl/vl3/vl3-1302.htm>.
20. *de Geus A.P.* Planning as learning // Harvard Business Review. 1988 (March-April). Reprint 88202.
21. *Hawley P.H.* Evolution and personality: A new look at Machiavellianism // Handbook of personality development / Mroczek D. K., Little, T. D. (eds). Mahwah, N.J.: 2006.
22. *Wilson D.S., Near D., Miller R.R.* Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // Psychological Bulletin. 1996. Vol. 119. No. 2.

The Concept of Machiavellianism: A Diversity of Approaches and Evaluations

I.N. Kalutskaya

postgraduate student at the Faculty of Psychology, State University – Higher School of Economics

A.N. Poddiakov

Ph.D. in Psychology, professor and vice-dean for research at the Faculty of Psychology, State University
Higher School of Economics

The paper discusses the ambiguity and contradictions of the term 'Machiavellianism' and its operationalization in concrete psychological researches. The concept is analysed in following aspects: a) the contradiction between the personality traits of Niccolo Machiavelli and the modern meaning of the concept 'Machiavellist'; b) the differences in understanding this concept between psychologists and ordinary people, as well as between psychologists themselves; c) the heterogeneity, overloading with different, often contradictory, psychological content of the statements in the MACH-IV test, the most commonly used instrument for measuring a person's level of Machiavellianism. The authors point to the complexity of Machiavellianism as a psychological phenomenon as well as to the complexity and multidimensionality of human notions about it. The authors also propose a possible scheme for integrating psychological theories of Machiavellianism.

Key words: Machiavelli, Machiavellianism, manipulation.

References

1. Grachev G.V. Lichnost' i obshestvo: informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' i psihologicheskaya zashita. M., 2003.
2. Docenko E.L. Psihologiya manipulyatsii: fenomeny, mehanizmy i zashita. M., 1997.
3. Znakov V.V. Makiavellizm, manipulyativnoe povedenie i vzaimoponimanie v mezhlchnostnom obshenii // Voprosy psihologii. 2002. № 6. Elektronnyaya versiya: <http://courier.com.ru/vp/vp0602znakov.htm>.
4. Znakov V.V. Makiavellizm: psihologicheskoe svoystvo lichnosti i metodika ego issledovaniya // Psihologicheskii zhurnal. 2000. № 5.
5. Znakov V.V. Psihologiya ponimaniya: problemy i perspektivy. M., 2005.
6. Iskander F. Kroliki i udavy. Elektronnyaya versiya: <http://lib.ru/FISKANDER/kroliki.txt>.
7. Iskander F. Stoyanka cheloveka. Elektronnyaya versiya: <http://dobro-i-zlo.narod.ru/stati/iskander.htm>.
8. Levkovich-Maslyuk L. Instruktsiy // Komp'yuterra. 10 iyunya 2007. № 25–26 (693–693). Elektronnyaya versiya: <http://offline.computerra.ru/2007/693/327224>.
9. Lem S. Narodoubiystvo // Lem S. Biblioteka XXI veka. M., 2003. Elektronnyaya versiya (pod nazvaniem «Provokatsiya»): <http://www.ipages.ru/download.php?id=18706>.
10. Machiavelli N. Gosudar'. Razmyshleniya nad pervoi dekadoi Tita Liviya. M., 2005.
11. Machiavelli Nikkolo. <http://www.krugosvet.ru/articles/08/1000892/1000892a1.htm>.
12. Meshcheryakov B.G., Nekrasova A.V. Makiavellizm, lozh' i pravda v povsednevnoi zhizni // Chelovek. 2005. № 6. Elektronnyaya versiya: <http://www.courier.com.ru/homo/ho0605mescheryakov.htm>.
13. Nikkolo Machiavelli. <http://www.volnet.ru/~vipusknik/2006/it315/logachev/nikkolo.htm>.
14. Poddyakov A.N. Al'ter-al'truizm // Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. 2007. T. 4. № 3.
15. Poddyakov A.N. Psihologiya konkurencii v obuchenii. M., 2006.
16. Poddyakov A.N. Troyanskoe obuchenie v strukture reflektivnogo upravleniya // Refleksivnye processy i upravlenie. 2006. № 2.
17. Rutenburg V.I. Zhizn' i tvorchestvo Nikkolo Mak'yavelli // Mak'yavelli N. Istoriya Florencii. L., 1973. S. 343–381.
18. Tak govoril... Lem. M., 2006.
19. Hlodovskii R. I. Nikkolo Machiavelli // Istoriya vseмирnoi literatury: V 9 t. / AN SSSR; In-t mirovoi lit. im. A.M. Gor'kogo. M., 1985. Elektronnyaya publikatsiya: FEB. <http://feb-web.ru/feb/ivl/vl3/vl3-1302.htm>.
20. de Geus A.P. Planning as learning // Harvard Business Review. 1988 (March-April). Reprint 88202.
21. Hawley P.H. Evolution and personality: A new look at Machiavellianism // Handbook of personality development / Mroczek D. K., Little, T. D. (eds). Mahwah, N.J.: 2006.
22. Wilson D.S., Near D., Miller R.R. Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // Psychological Bulletin. 1996. Vol. 119. No. 2.

Влияние образов массовой культуры на формирование у детей 6—7 лет предпочитаемого образа учительницы

Г.Ф. Янгирова

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии
Башкирского государственного педагогического университета

В статье рассматривается проблема влияния образов массовой культуры на формирование у детей в возрасте 6—7 лет предпочитаемых образов учительниц при вхождении в учебный процесс. Исследование проводилось в Республике Башкортостан РФ. Приводятся результаты исследования лонгитюдного типа по оригинальной методике. Сделаны выводы о том, что большинство детей 6—7 лет отдают предпочтение раскрепощенным, сексуальным женским образам с глянцевого журналов. Свою учительницу выбирают, если находят с ней контакт.

Ключевые слова: образы массовой культуры, образы традиционной культуры, предпочитаемый образ учительницы.

Важное место в общей готовности к школе занимает социальная, или личностная, готовность к обучению в школе. В работах отечественных психологов в 1950—60-х гг. было показано чрезвычайно важное значение роли учителя в формировании личности ребенка [1, 2]. К концу дошкольного детства стремление ребенка в школу побуждается широкими социальными мотивами и конкретизируется в его отношении к новому «официальному» взрослому — к учителю. В отношении к учителю проявляется готовность ребенка к новым формам общения в рамках новой социальной ситуации развития. Эти особенности сознания детей стали одним из оснований рассматривать учебную деятельность как ведущую для психического развития младших школьников [6, 12].

В те времена дети поступали в первый класс с 7—8 лет. В связи с тем, что в настоящее время дети в РФ идут в школу с 6,5 лет, возникает вопрос, насколько верна данная характеристика сознания первоклассников хотя бы по отношению к их представлениям об учителе.

Современные исследования показывают, что любое требование учителя нынешние первоклассники выполняют с готовностью и охотно, родители уже не являются для них носителями нового образа жизни и новой социальной роли [7]. Только в школе вслед за учителем ребенок готов исполнить все, что требуется, без всяких возражений и обсуждений [3]. Вроде бы по-прежнему верна такая характеристика личностной готовности ребенка к школе, как стремление к новой социальной позиции, которая выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику [5, 10].

Вместе с тем внутренняя позиция школьника потеряла прежнюю определенность прежде всего с

точки зрения сформированности социальных мотивов учения [9, 10]*. Возникает вопрос о том, насколько представления современных детей 6—7 лет о школе соответствуют целям и задачам учебной деятельности. В частности, важно знать, каков у современного ребенка предпочитаемый образ учительницы.

Многочисленные наблюдения педагогов и психологов показывают, что большое влияние на детей оказывает массовая культура. Например, на эстетическое сознание современных детей сильно воздействуют рекламные эталоны женских образов [4].

Данное исследование было посвящено изучению влияния массовой культуры на формирование представлений об образе желаемой учительницы у детей 6—7 лет, живущих в условиях межкультурного (русско-башкирского) взаимодействия**.

Цель исследования конкретизируется в виде трех задач: 1) выявление структуры предпочтений у детей 6—7 лет в ситуации выбора образа учительницы воображаемой школы; 2) выяснение особенностей переноса национальных образов и национального самосознания на выбор предпочитаемого образа учительницы ребенком 6—7 лет; 3) определение возможности влияния специальных занятий по изучению традиционной этнической культуры на структуру предпочтений учительницы для воображаемой школы.

Используя результаты анкетирования, проведенного среди детей 6—7 лет в детских дошкольных учреждениях и школах республики Башкортостан, предварительно были выявлены предпочитаемые женские образы и на их основе разработана (совместно с профессором В.А. Гуружаповым) методика «Предпочитаемый образ учителя».

* Это подтверждается, в частности, данными исследования Н.И. Гуткиной, недавно опубликованными в этом журнале: Гуткина Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.

** Исследование проводилось под научным руководством профессора В.А. Гуружапова (МГППУ).

Метод

Стимульным материалом для проведения основной методики были фотографии «учительниц», стилизованные под образы массовой культуры — узнаваемые детьми типажи (по подобию наиболее предпочитаемых женских образов, полученных в ходе анкетирования), и фотография своей учительницы:

«Подруга» (образ «Барби», славянский тип). Учительница в современном молодежном наряде (обтягивающие белые брюки и ярко-красная кофточка) — типичный образ куклы Барби, модель, которая не утруждается решением трудных задач, не ругает учеников, всегда их поймет и все разрешит. Особых «рамок» в ее требованиях к ученикам нет. Ученики воспринимают такую учительницу как добрую подругу, действия которой им заранее известны. Легкомысленно-дружеский образ соблазнительной девушки.

«Добрая» (образ классической учительницы, славянский тип). Учительница в классическом костюме — стандартный, типичный образ, внешне — добрая, умеет решать любые вопросы, возникающие у детей, не прибегая к строгим методам и крику. Дети могут обратиться с любыми вопросами, испытывая при этом к ней уважение как к учительнице, которая много знает и может помочь, если это нужно. Дружелюбно-открытый образ учительницы.

«Башкирка» (этнический тип). Учительница в башкирской национальной одежде. Строгая, сдержанная, требовательная, при этом приветливая и уважительная. Придерживается национальных традиций и обычаев (уважение к старшим, любовь к детям, снисхождение к слабым и больным).

«Русская» (этнический тип). Учительница в русской национальной одежде. Добродушная, милая, открытая, всегда готовая прийти на помощь. В меру строгая и критичная. Дети к ней тянутся, уважают ее. Очень открытый и доброжелательный образ.

«Учительница без комплексов» (образ «раскрепощенной женщины», славянский тип). Учительница без определенных четких требований, излишне открытая, раскованная, компанейская, «своя» на все 100 %, дистанции учениками по отношению к ней не соблюдаются (девушка-учительница в коротком платьице, возлежащая свободно на учительском столе и мило улыбающаяся). Дети ее воспринимают как объект, с которым можно хорошо провести время. Учеба при этом ставится на предпоследнее место.

«Учительница без комплексов» (образ «раскрепощенной женщины», тюркский тип). Очень раскованная, без четких требований, имеет слабое представление о школе, учебе предпочитает развлечения (девушка-учительница в обтягивающих брюках и блузке с открытым пушком, возлежащая на боку на учительском столе). Ученики относятся к ней как к «своему парню», ее требования выполняются не всеми и не всегда. При этом действия детей не контролируются и не наказываются.

«Строгая» (образ классической учительницы, тюркский тип). Учительница в современном модном

деловом костюме, национальный типаж. Строгая в меру, с очень четкими требованиями. За невыполнение заданий наказывает (справедливо). Разболтанность учеников и неуважение к такой учительнице во время уроков недопустимы. Дети ее требования знают и выполняют их.

Учительница своя — классная руководительница того класса, где проводится исследование.

Процедура. Опыт с каждым испытуемым проводился индивидуально. Ребенку предлагались для рассматривания эти фотографии. В 1-й серии он должен был выбрать «учительницу» в волшебной комнате для других «очень хороших первоклассников». Во 2-й серии ему предлагалось выбрать учительницу, «если бы он сам учился в волшебной школе». Мы считаем, что во 2-й серии выбор был более ответственным, чем в 1-й серии. После каждого выбора экспериментатор спрашивал ребенка, почему он выбрал именно эту фотографию. Выбор совершался всякий раз из полного набора фотографий.

Исследование проводилось с одними и теми же детьми в три этапа: 1-й этап* — август 2004 г.; 2-й этап — октябрь (конец месяца) 2004 г.; 3-й этап — конец апреля — май 2005 г. Всего в исследовании приняли участие 185 учеников первых классов г. Уфы (87 башкир, 98 русских) и 17 учеников сельской башкирской школы.

Результаты

Прежде всего надо отметить, что качественный анализ ответов детей на вопрос о мотивах своего выбора показывает, что ответы были достаточно разнообразными и неслучайными. Наиболее четкие различия были выявлены в 1-й серии. Если ученик выбирал нормативный образ учительницы, то объяснения были такие: «Учительница должна быть такой строгой и ругать двоечников», «Конечно, у такой учительницы, которая даже не улыбается (!), не очень-то хочется учиться, но, школа же (!)». Часть детей уверены, что строгий и даже иногда «вредный» учитель в школе — это вполне нормальное явление. Впрочем, «строгость» у некоторых детей ассоциируется не с «требовательностью», а с «несдержанностью в эмоциях», что по нашему мнению, может быть еще одной темой для исследования.

Характер объяснения причин выбора образов массовой культуры («Подруги» и «Учительницы без комплексов») наиболее ярко проявился у мальчиков. Один из них попросил себе фотографию «Подруги», разъяснив, что он увеличит ее и повесит в своей комнате. Другой мальчик попросил узнать адрес «Учительницы без комплексов» (тюркский тип), так как твердо «решил на ней жениться», когда вырастет. Бойкие выражения, вроде «какие у нее классные ножки, вот бы потрогать», «ну и клевая тетка», или «вот везет этим первоклассникам, такая красotka будет их учить», — яркий показатель того, что эти дети не воспринимают учителя как носителя

* Дети уже были знакомы со своей учительницей по занятиям в подготовительной группе.

общественных знаний, определенных требований, предъявляемых детям. Несколько мальчиков подошли после проведения исследования к психологу с просьбой, чтобы «Подруга» и «Учительницы без комплексов» (оба типажа) пришли в школу и «немного поучили их».

Вместе с тем говорить о явной доминанте образов массовой культуры нельзя. В табл. 1 показано, что на 1-м этапе частота выборов нормативных образов, фольклорных образов и массовой культуры была примерно равной. Правда, на 2-м этапе исследования резко повысился процент выбора образа массовой культуры. Образы массовой культуры начинают явно доминировать над остальными. Различия между 1-м и 2-м этапами значимы по критерию Ван-дер-Вандена ($p < 0,05$). Беседа с детьми показала, что некоторые из них немного устали к концу четверти. Часть из них разочаровалась в школе, поняв, что учеба — это работа не на один день и год (один мальчик сказал: «Боже, этим надо заниматься 11 лет! А до каникул как до Китая!»). Уменьшение нормативного образа учительницы в пользу образа массовой культуры эти дети объясняли так: «с учительницей-Барби можно поиграть на уроке», «эта учительница точно не будет задавать домашних заданий и ругаться» («учительница без комплексов, тюркский тип»), «у этой учительницы было бы классно учиться: она такая веселая и прикольная (!), наверное, никогда не

задает домашних заданий» («учительница без комплексов, славянский тип»). Можно предположить, что ослабление интереса к учебе приводит к повышению влияния образов массовой культуры на сознание учеников. Однако это верно только по отношению к ситуации неответственного выбора.

Если степень ответственности более высокая, то ситуация существенно меняется. Во 2-й серии образ своей учительницы является доминирующим у испытуемых (табл. 2). Более того, от этапа к этапу растет доля выборов своей учительницы. Различия между первым и вторым этапами значимы по критерию Ван-дер-Вандена ($p < 0,05$). Усталость уже не влияет на детей, они готовы общаться со своей учительницей на третьем этапе. Это объясняется тем, что дети частично адаптировались к школе, приняли нормы и правила учебного процесса; некоторым из них даже понравилось учиться (хотя ранее они утверждали обратное): «ничего в школе (хотя на подготовке было лучше), оказывается, так много интересного узнаешь. И учительница такая умная!».

И по мере обучения данная тенденция становится более явной. Это показывает, насколько доминирует в сознании первоклассника образ его учительницы. Но тем не менее образы массовой культуры несколько доминируют над нормативным образом учительницы.

Таблица 1

Данные обследования учащихся первых классов по методике «Предпочитаемый образ учителя» (1-я серия «для других первоклассников») в процессе обучения

Образы учительниц	Структура выборов образа учительницы на разных этапах		
	1-й этап (предшкольный) число выборов	2-й этап (конец 1-й четверти) число выборов	3-й этап (конец 4-й четверти) число выборов
Нормативный образ	44 (23,8 %)	33 (18 %)	38 (20,5 %)
Образ массовой культуры	65 (35,2 %)	104 (56,3 %)	95 (51,4 %)
Фольклорный образ	55 (29,7 %)	32 (17,3 %)	48 (25,9 %)
Своя учительница	21 (11,3 %)	16 (8,4 %)	4 (2,2 %)
Итого	185 (100 %)	185 (100 %)	185 (100 %)

Таблица 2

Данные обследования учащихся первых классов по методике «Предпочитаемый образ учителя» (2-я серия «для других первоклассников») в процессе обучения

Образы учительниц	Структура выборов образа учительницы на разных этапах		
	1-й этап (предшкольный) число выборов	2-й этап (конец 1-й четверти) число выборов	3-й этап (конец 4-й четверти) число выборов
Нормативный образ	21 (11,2 %)	13 (7,0 %)	10 (5,4 %)
Образ массовой культуры	34 (18,3 %)	27 (14,6 %)	23 (12,4 %)
Фольклорный образ	23 (12,2 %)	17 (9,2 %)	22 (11,9 %)
Своя учительница	107 (58,3 %)	128 (69,2 %)	130 (70,3 %)
Итого	185 (100 %)	185 (100 %)	185 (100 %)

В нашем исследовании не было замечено влияния этнических особенностей образа учительницы на предпочитаемый образ учительницы. Сравнение выборов этнического образа учительницы детьми, входящими в разные этнические группы (табл. 3), показало, что они выбирают образ учительницы как своей этнической группы, так и другой. Беседа с детьми показала, что выбирали они данный образ не из-за частности к той же этнической группе. Свой выбор они мотивировали тем, что «эта учительница им нравится больше» или что «она красивее, чем другие». Различие структуры выбора учительницы этнического образа детьми разных этнических групп незначимо.

Для контроля мы провели исследование по нашим методикам в I классе Баймакской сельской школы. Хотя школа находится в традиционном башкирском селе, но, тем не менее, существенного увеличения выборов учительниц фольклорного типа в течение обучения не наблюдается (табл. 4).

Вместе с тем следует отметить, что структура выбора учителя для воображаемой школы демонстрирует даже большее влияние образов массовой культуры. Эти данные также показывают, насколько сильно влияет современная массовая культура на сознание детей, даже живущих в традиционном селе.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать следующие выводы. Хотя нельзя говорить о доминирующем влиянии образов массовой культуры на сознание детей, но следует признать наличие этого влияния. Около трети учеников в ситуации неответственного выбора учительницы предпо-

читают раскрепощенных, свободных в поведении молодых женщин из глянцевого журналов. Правда, своя реальная учительница оказывает существенное влияние на предпочтения детей: если учительница умеет находить общий язык с детьми, приветлива с ними, при этом оставаясь требовательной, дети выбирают ее, предпочитая раскрепощенным и сексуальным образам женщин с обложек глянцевого журналов. Если учительница не может установить контакт с детьми, неприветлива, дети сохраняют свои стереотипные представления об образах предпочитаемых учительниц.

Наши наблюдения показывают, что образы традиционной культуры влияют на становление представлений о школе у детей 6–7 лет, если их активно с этой культурой знакомить. В таком возрасте у детей нет проблем этнического взаимодействия, всем им одинаково интересен фольклор разных народов. Различия были обнаружены только между мальчиками и девочками. Именно среди девочек было больше всего выборов в пользу фольклорных образов. Видимо, к мальчикам нужен особый подход.

В итоге, мы пришли к выводу, что на желаемый образ учительницы могут накладываться стереотипы, навязанные детям СМИ: стереотипы раскованных, свободных, в какой-то степени даже вульгарных, сексуальных женских образов. Какое развитие дети получают в ходе учебы, зависит от того, как будет построен учебно-воспитательный процесс, какой стиль поведения выберет учительница и как будут помогать ей в этом родители ребенка.

Таблица 3

Выбор фольклорного образа учительницы для учеников воображаемой школы детьми разных этнических групп

Этнические группы	Образ учительницы					
	Башкирка			Русская		
	1-й этап	2-й этап	3-й этап	1-й этап	2-й этап	3-й этап
Башкирская 87 (100 %)	13 (14,9 %)	7 (8,0 %)	12 (13,8 %)	14 (16,1 %)	10 (11,5 %)	7 (8,0 %)
Русская 98 (100 %)	15 (15,3 %)	6 (6,1 %)	13 (13,2 %)	13 (13,2 %)	9 (9,1 %)	16 (16,3 %)

Таблица 4

Данные обследования учащихся первых классов сельской школы по методике «Предпочитаемый образ учителя» («для других первоклассников») в процессе обучения

Образы учительницы	Структура выбора образа учительницы на разных этапах		
	1-й этап (предшкольный) число выборов	2-й этап (конец 1-й четверти) число выборов	3-й этап (конец 4-й четверти) число выборов
Нормативный образ	2 (11,7 %)	3 (17,6 %)	3 (17,6 %)
Образ массовой культуры	13 (76,4 %)	11 (64,7 %)	10 (58,8 %)
Фольклорный образ	2 (11,7 %)	3 (17,6 %)	4 (23,5 %)
Своя учительница	0	0	0
Итого	17 (100 %)	17 (100 %)	17 (100 %)

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
3. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия заданий взрослыми детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1988. № 4.
4. Гуружапов В.А. Как учить детей понимать изобразительное искусство: Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. М., 1999.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность ребенка к школе. М., 2004.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Нижгородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2002.
8. Инновационная сеть развивающего обучения / Составитель В.А. Гуружапов. М., 2003.
9. Крайцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
11. Смирнова Е.О. Детская психология. М., 2003.
12. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

The Influence of Mass Culture Images on Preferable Image of Female Teacher in 6—7-Year-Old Children

G.F. Yangirova

Ph.D. in Psychology, senior lecturer at the Chair of Psychology, Bashkir State Pedagogical University

The article discusses the influence of mass culture images on the development of preferable images of female teachers in children aged 6—7 years entering school. This longitudinal research was carried out in the Republic of Bashkortostan using an original technique. According to the results of the research, most 6-7-year-old children prefer emancipated, sexual female images from glossy magazines. Children choose their own teacher's image only if they have contact with her.

Key words: mass culture images, traditional culture images, preferable image of teacher.

References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR. 1951. Vyp. 36.
3. Venger A.L., Polivanova K.N. Osobennosti prinyatiya zadaniy vzroslogo det'mi shestiletneho vozrasta // Voprosy psihologii. 1988. № 4.
4. Guruzhapov V.A. Kak uchit' detei ponimat' izobrazitel'noe iskusstvo. Oчерki psihologii porozhdeniya smysla proizvedenii zhivopisi i grafiki. M., 1999.
5. Gutkina N.I. Psihologicheskaya gotovnost' rebenka k shkole. M., 2004.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
7. Nizhegorodceva N.V., Shadrikov V.D. Psihologo-pedagogicheskaya gotovnost' rebenka k shkole. M., 2002.
8. Innovacionnaya set' razvivayushogo obucheniya / Sostavitel' V.A. Guruzhapov. M., 2003.
9. Kravcov G.G. Psihologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya. Krasnoyarsk, 1994.
10. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnykh krizisov. M., 2000.
11. Smirnova E.O. Detskaya psihologiya. M., 2003.
12. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971. № 4.

Исследуя «бат», «дек», «роц» и «муп» В НОВОМ ТЫСЯЧЕЛЕТИИ

Пола М. Тоуси

магистр педагогики (специализация «Психология образования»),
Университет Витватерсранда (Южная Африка)

В данной статье представлено исследование, целью которого было воспроизвести эксперимент Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова с использованием 22 деревянных кубиков в комбинации с адаптированным методом количественной оценки, изначально разработанным Ханфманн и Казаниным. Функциональный метод двойной стимуляции был применен для исследования развития понятий у испытуемых разного возраста (60 человек в возрасте от 3 до 76 лет), чтобы выяснить, насколько схожими окажутся результаты данного эксперимента с теми, что были ранее описаны Л.С. Выготским. Было выявлено, что наблюдаемая в эксперименте тенденция соответствует ходу формирования понятий, описанному Выготским. Путь от синкретического к конкретному и наглядно воспринимаемому, к промежуточной стадии, после которой становится возможным подлинное мышление в понятиях, отражается в положительной корреляции между возрастом испытуемых и их способами мышления. Данный факт подтверждает положение Выготского о том, что подлинное понятийное мышление возможно только в подростковом возрасте.

Ключевые слова: Выготский, Сахаров, метод Ханфманн и Казанина, Козулин, кубики Выготского, формирование понятий, метод двойной стимуляции, поперечный срез.

Леонид Сахаров и Лев Выготский, разработавшие более 70 лет тому назад новый метод — функциональный метод двойной стимуляции для изучения формирования понятий, — были бы приятно удивлены, узнав, какой путь впоследствии проделал их метод по всему миру. А ученые в современной России, имеющие, вне всякого сомнения, доступ к подлинным работам Выготского, будут, вероятно, еще более удивлены, прочитав о том, что исследователи из далекой Южной Африки испытывают некоторые затруднения с поиском источников, из которых можно было бы получить достаточно информации для повторения эксперимента с «кубиками Выготского».

Мое исследование с 60 испытуемыми в возрасте от 3 до 76 лет (10 испытуемых в каждой возрастной группе: 3, 5, 8, 11, 15 лет и взрослые) было попыткой воспроизвести эксперимент Выготского, соблюдая точность теоретических и методологических элементов. Как заметил в разговоре со мной один из ведущих психологов, исследование Выготского с использованием 22 деревянных кубиков и функционального метода двойной стимуляции «имеет необычный статус», поскольку, несмотря на то, что на него ссылаются почти все книги о Выготском, данные о воспроизведении его эксперимента на разных возрастных группах встречаются куда реже. В моем исследовании 2007 г. видеозаписи каждой серии эксперимента и заметки моих коллег, в дополнение к моим собственным наблюдениям, позволили провести микрогенетический анализ ответов каждого испытуемого и тем самым проследить путь от допонятийного до подлинно понятийного мышления.

В ходе своих поисков я установила, что Евгения Ханфманн и Джэйкоб Казанин [3; 4] способствовали продвижению «кубиков Выготского» в среде англоязычных ученых: в обоих изданиях «Мышления и речи» на английском языке (1962 и 1986 гг.) работа Ханфманн и Казанина 1942 г. цитируется как авторитетный источник информации по процедуре метода двойной стимуляции. Ханфманн и Казанин [3] уведомляют читателей о том, что они «адаптировали тест Сахарова и Выготского» и что «были внесены некоторые изменения в методику», чтобы обеспечить стандарты и представить инструкции для ее проведения. Они также предложили метод качественной и количественной оценки ответов испытуемых; подобный метод был позже использован Семеновым и Леадам [6].

Что мне показалось интересным в работе Ханфманн и Казанина 1942 г., так это то, что в противоположность работам Выготского, рассматривающим уровни понятийной сложности, эти авторы фокусируются на уровнях выше цепных и диффузных комплексов (вероятно, потому, что Выготский писал, насколько часто эти формы встречаются в мышлении взрослых, в их повседневных рассуждениях и речи).

Кроме того, я также заметила, что в рассмотренных мною исследованиях, за исключением тех, которые проводились с детьми, не был задействован элемент переноса на какие-либо другие объекты, кроме кубиков. В моем понимании Выготский предельно ясно высказывается по этому поводу: «Вначале следует процесс выработки понятия, затем процесс перенесения выработанного понятия на новые объекты, затем пользование понятием в процессе свободного ассоци-

ирования, наконец применение понятия в образовании суждений и определение вновь выработанных понятий (...) При такой организации эксперимента пирамида понятий оказывается опрокинутой на голову» [1, с. 786]. В переводе «Мышления и речи» 1962 г. этот фрагмент также присутствует. Поскольку в обоих текстах настойчиво указывается на то, что применение вновь выработанных понятий является неотъемлемой частью процедуры эксперимента, я разработала задание на перенос с использованием набора из четырех стаканов, а затем четырех свечей, а также методику оценки этой части эксперимента.

В методике двойной стимуляции Выготского—Сахарова предусмотрен двойной ряд стимулов — сами объекты (кубики) и слова «бат», «дек», «роц» и «муп»: кубики являются объектами, на которые направлена деятельность, а слова исполняют роль знаков, с помощью которых организуется эта деятельность. Выготский и Сахаров также отмечают, что постепенное введение средств решения задачи (т. е. постепенное увеличение количества раскрытых фигур) дает возможность изучить весь процесс образования понятий, от синкретического к конкретному и фактическому, к той промежуточной ступени развития, после которой становится возможным уже подлинно понятийное мышление.

Находясь в Южной Африке, я в своих поисках этих труднонаходимых кубиков все больше и больше убеждалась в их гениальности. Один ключ к разгадке их гениальности можно найти в следующем на первый взгляд небрежном замечании Выготского в «Мышлении и речи»: «Поскольку в экспериментальном материале нет одинаковых объектов, даже максимально похожие объекты чем-то отличаются» [11, с. 136]. Смысл этого замечания относительно внешнего вида кубиков может быть не вполне очевиден для не знакомого с ними экспериментатора, однако я утверждаю, что уникальная конструкция кубиков является решающим фактором в применении на практике тех выводов, к которым приходят испытуемые в результате попыток решить задачу, *независимо от разнообразия гипотез и подходов, применяемых испытуемыми в ходе эксперимента.*

В рамках моего исследования 2007 г., во-первых, было получено подтверждение первоначальной гипотезы Выготского о разных типах допонятийного мышления детей разных возрастов, во-вторых, выявлена определенная тенденция развития при переходе от одного типа логических рассуждений к следующему. В-третьих, что самое важное, в исследовании было обнаружено, что самый сильный скачок развития заметен при переходе от группы 11-летних испытуемых к группе 15-летних, т. е. *в точности там, где и предсказывал Выготский.* Нижеследующее обсуждение касается как раз второго и третьего пунктов, о которых я только что сказала.

Трехлетние дети в моем исследовании чаще всего не слушали инструкции, сразу собирая кубики в кучки по принципу синкретических связей или цепных комплексов; слова «бат», «дек», «роц» и «муп» не выступали в роли организующих факторов их деятельности (возможно потому, что этим детям было достаточно трудно употреблять правильно слова

«большой», «круглый», «желтый», не говоря уж о таких иностранных словах, которые требовали от них предельного сосредоточения).

Ответы 5- и 8-летних детей свидетельствовали о том (что, как и представлял Выготский) в их мышлении господствовало конкретное и наглядно воспринимаемое, в противоположность логическому и абстрактному. Далее, в целом ряде случаев ответы 11-летних детей означали, что бок о бок с конкретным в их мышлении возникает и все возрастающее количество идей относительно возможных способов решения (и действительно, в моем исследовании 11-летний ребенок, предложивший самое большое число возможных решений, бессистемно опробованных им на практике, опирался на 15 перевернутых кубиков, в то время как другой его сверстник, по числу предложений занявший второе место, но с очень большим отрывом, опирался на куда меньшее число перевернутых кубиков).

Тенденция развития прослеживается и в группе испытуемых подросткового возраста, которые предлагали еще больше вариантов все более замысловатых решений и также отдалялись от наглядно воспринимаемого, перемещаясь в область понятийного. Я полагаю, что объяснение этому можно найти в одном из ключевых теоретических положений Выготского: именно функция слова, языка позволила подросткам перейти на уровень абстрактного освоения задачи — уровень, недоступный детям более ранних возрастов, участвовавшим в этом исследовании.

В ходе своего исследования я осознала, что полностью согласна с Ханфманн и Казаниным [4] и Fuad Toric [2]: главным показателем подлинно понятийного мышления является понимание или принятие во внимание того, что обычно называют «всей совокупностью». И первым испытуемым в моем исследовании, продемонстрировавшим понимание соотношения своих действий с «совокупностью», был 11-летний ребенок. Также понимание «совокупности» обнаружилось у четырех подростков, не согласившихся признать непоследовательность своих рассуждений, и еще у четверых подростков, которые смогли признать, что осознали противоречия в своих объяснениях. Взрослых испытуемых — даже тех, которые пытались выявить то, что я обозначила «типичным распределением» (representative allocation) цвета или формы или иных комбинаций, — останапливало осознание противоречивости собственных рассуждений или действий в соотнесении с «совокупностью».

В моем исследовании был зафиксирован начальный переход от синкретических, субъективных объяснений, которые давали маленькие дети, к способности руководствоваться при решении непосредственно воспринимаемым, конкретным, что и позволило некоторым детям решить задачу с кубиками, пользуясь комплексными ассоциациями.

Вслед за этим переходом появлялась и способность к отвлеченному рассмотрению, к отделению определенных признаков от кубиков (за исключением таких неотъемлемых, как форма и цвет) и объединению их с другими сведениями, полученными путем наблюдения, с целью выяснить, почему кубики

относятся именно к той группе, а не иной. Эта фаза ознаменовывала собой начальную стадию абстрактного мышления и отчетливо прослеживалась в поведении и объяснениях испытуемых: становилось совершенно очевидно, что по мере взросления и созревания, по мере перехода к объединению представлений это «действие» скорее совершалось в голове испытуемого, нежели непосредственно в физическом взаимодействии с кубиками, как это было у маленьких детей.

Те испытуемые, которые могли сосредоточиться только на одном абстрактном признаке (например, высоте), судя по всему, также чувствовали, что его необходимо было объединить с каким-то другим признаком кубиков, чтобы решить задачу или выяснить, на какие группы делятся кубики. Хотя 11-летние дети в целом могли вычленивать один абстрактный признак (ту же высоту кубиков, например), в своих попытках объединить их с другими они все же возвращались обратно к таким очевидным, непосредственно воспринимаемым свойствам, как цвет и форма. Однако это был зачаток новой развивающейся способности, и сложность экспериментальной задачи заставляла детей тщательно и в логической последовательности запоминать, какие комбинации признаков были опробованы ими и оказались ошибочными, и толкала на поиски новых признаков, которые скрывали в себе кубики. Дети словно сбрасывали с себя путы конкретного, наглядно воспринимаемого, прорываясь в мир идей. Это тяготение к миру идей было особенно заметно в группе испытуемых подросткового возраста и

достигало своей кульминации в схожих по характеру ответах взрослых испытуемых.

На рис. 1 изображен график общего количества очков для каждой возрастной группы, подсчитанных с помощью адаптированного метода Ханфманн и Казанина [4]. Зависимость, обозначенная аппроксимирующей линией, носит практически линейный характер и свидетельствует о положительной корреляции, при которой общее количество набранных группами очков устойчиво и систематически возрастает от младшей возрастной группы к старшей.

На рис. 2 представлена гистограмма тех же набранных каждой группой очков в процентах. На отрезке от группы 3-летних к группе 11-летних прирост между соседними группами составляет 15–16 %, а самое заметное увеличение можно наблюдать между группой 11-летних детей и группой подростков: оно составляет 25 % и находится ровно в том самом месте, которое было предсказано Выготским. Интересно, что между подростками и взрослыми расхождение совсем небольшое.

В таблице представлено количество очков, набранное каждой группой испытуемых в заданиях на перенос. Можно заметить два больших скачка: один между группой 5-летних и группой 8-летних детей, где возросшие вербальные способности 8-летних практически в 6 раз превышают способности 5-летних и где разрыв по общему количеству очков составляет 48,75 %; второй — между группами 11-летних и 15-летних детей, где показатель вербальных способностей возрастает с 63 очков до 74, а разница

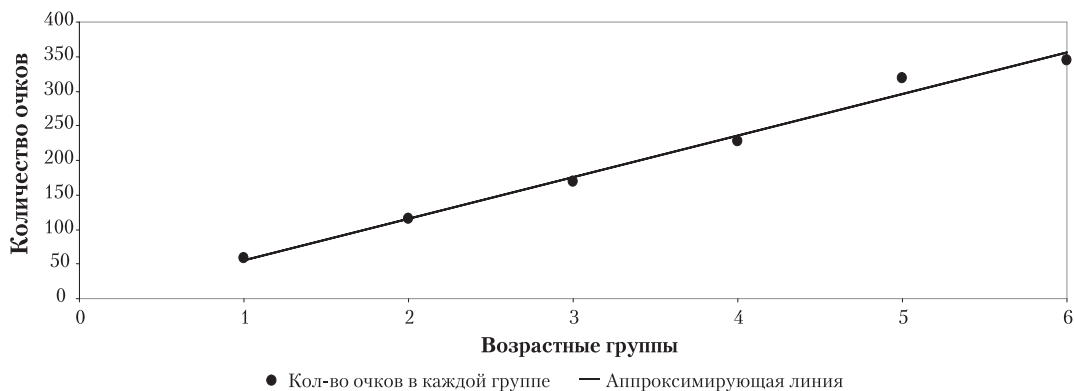


Рис. 1. Общее количество очков в группах

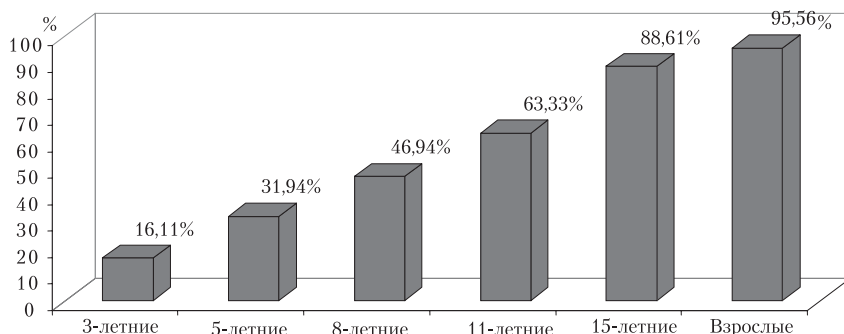


Рис. 2. Общее количество очков в группах: процент от максимально возможного количества очков (360)

в общем количестве набранных очков составляет 22,5 %. Показательно, что среди всех шести групп наилучшая способность к переносу способа решения задачи на другие объекты (стаканы и свечи) наблюдалась именно в группе 15-летних подростков.

В заключение хотелось бы сказать, что, как мне кажется, результаты моего южноафриканского исследования, охватившего разные возрастные группы, вполне пересекаются с основной идеей Выготского относительно развития понятий у человека — пожалуй, стоит процитировать её целиком: «Основной вывод нашего исследования в генетическом разрезе может быть сформулирован в виде общего закона, гласящего, что развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те

интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий. (...) До этого возраста мы имеем своеобразные интеллектуальные образования, которые (...) являются действительно эквивалентными в функциональном отношении вызревающим значительно позже настоящим понятиям. Это значит, что они выполняют сходную с понятиями функцию при решении сходных задач, но экспериментальный анализ показывает, что по своей психологической природе, по своему составу, по своему строению и по способу деятельности эти эквиваленты понятий так же точно относятся к этим последним, как зародыш относится к зрелому организму. Отождествлять то и другое — значит игнорировать длительный процесс развития, значит ставить знак равенства между его начальной и конечной стадией» [1, с. 788].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М., 2005.
2. *Fuad Topić, Ibrahimasic., (2006).* Hanfmann-Kasanin concept formation or Vygotsky Test: History of the test, Privately commissioned translation into English (with permission from the author and publisher), Johannesburg/Cape Town: Towsey/Vita Brevis Language Services. (Source: *Fuad Topić, Ibrahimasic., (2001/5), Hanfmann-Kasanin concept formation or Vygotsky Test: History of the test / Test formiranja pojmov Hanfmann-Kasanina ili Vigotskog: Povijest testa, Suvremena Psihologija, 4:1–2 133–148.* (First published by *Suvremena Psihologija* in 2001 without photographs, and subsequently published by the author on his website at www.ftopic.net with photographs.))
3. *Hanfmann E., Kasanin J. (1937).* A method for the study of concept formation // *Journal of Psychology, 3: 521–40.* Provincetown, MA: The Journal Press.
4. *Hanfmann E., Kasanin J. (1942).* Conceptual thinking in schizophrenia // *Journal of Nervous and Mental Diseases. A monograph No. 67.* New York: NMDM.

5. *Sakharov L. (1994).* Methods for Investigating concepts. In *Van der Veer R. & Valsiner, J. (eds).* The Vygotsky Reader, 73–98. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
6. *Semeonoff B., Laird A. (1952).* The Vygotsky Test as a Measure of Intelligence // *British Journal of Psychology, 43, 94–102.* Cambridge: Cambridge University Press.
7. *Stones E., Heslop J. (1968).* The formation and extension of class concepts in primary school children // *British Journal of Educational Psychology, 38: 261–271.* London: Methuen and Co., Ltd.
8. *Stones E. (1970).* Verbal labelling and concept formation in primary school children // *British Journal of Educational Psychology, 40: 254–252.* London: Methuen and Co., Ltd.
9. *Towsey P. (2007).* In Search of Vygotsky's Blocks: Exploring cev, bik, mur, and lag in South Africa. Unpublished Master's Degree Research Report, Johannesburg: University of the Witwatersrand.
10. *Vygotsky L. (1962).* Thought and Language, Cambridge, Mass. & New York/London: The MIT Press/John Wiley & Sons.
11. *Vygotsky L. (1986).* Thought and Language, Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Таблица

Общее количество очков в задании на перенос

Выполнение задания	Количество очков в каждой возрастной группе					
	3-летние	5-летние	8-летние	11-летние	15-летние	Взрослые
Описывает, что у кубиков есть общего (0–80)	0	7	43	63	74	80
Правильно определяет стаканы «бат», «дек», «роц» и «муп» (0–40)	0	5	24	18	31	29
Правильно определяет свечи «бат», «дек», «роц» и «муп» (0–60)	0	3	26	27	39	31
Общее количество набранных очков в заданиях на перенос (0–160)	0	15	93	108	144	140
Количество очков в %	0	9,37	58,12	67,5	90	87,5

(Число испытуемых: 60 человек. Диапазон возможного количества очков: от 0 до 160.)

Exploring 'cev', 'bik', 'mur', and 'lag' in the New Millennium

Paula M. Towsey

M. Ed. (Psychology in Education), University of the Witwatersrand

The research exercise on which this paper is based aimed to replicate use of the instrument («Vygotsky's Blocks») of Vygotsky and Sakharov in combination with the 22 wooden blocks and the later adaptations and scoring framework of Hanfmann and Kasanin. This procedure – the functional method of double stimulation – examined new concept formation from early childhood to adulthood (N=60 subjects, aged three- to 76-years-old) to establish whether contemporary adults and children produced the same or similar patterns as those described by Vygotsky. The study found a developmental trend consistent with Vygotsky's writings on the ontogenesis of concept formation. The path from the syncretic, to the concrete and factual, to the intermediate phase before true conceptual thought becomes possible was reflected in a positive correlation between the age of the subjects and their modes of thinking. This verified Vygotsky's assertion that true conceptual thinking only becomes possible in adolescence. This study aimed to encourage further research with this procedure to confirm the trends found by this study and to validate the adapted scoring method of Hanfmann and Kasanin for the purposes of cross-sectional use.

Key words: Vygotsky, Sakharov, Hanfmann and Kasanin, Kozulin; Vygotsky's Blocks; concept formation; method of double stimulation; cross-sectional.

References

1. *Vygotskii L.S.* Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 2005.
2. Fuad Topić, Ibrahimasic, (2006). Hanfmann-Kasanin concept formation or Vygotsky Test: History of the test, Privately commissioned translation into English (with permission from the author and publisher), Johannesburg/Cape Town: Towsey/Vita Brevis Language Services. (Source: Fuad Topić, Ibrahimasic., (2001/5), Hanfmann-Kasanin concept formation or Vygotsky Test: History of the test / Test formiranja pojmovna Hanfmann-Kasanina ili Vigotskog: Povijest testa, *Suvremena Psihologija*, 4:1–2 133–148. (First published by *Suvremena Psihologija* in 2001 without photographs, and subsequently published by the author on his website at www.ftopic.net with photographs.))
3. *Hanfmann E., Kasanin J.* (1937). A method for the study of concept formation // *Journal of Psychology*, 3: 521–40. Provincetown, MA: The Journal Press.
4. *Hanfmann E., Kasanin J.* (1942). Conceptual thinking in schizophrenia // *Journal of Nervous and Mental Diseases*. A monograph No. 67. New York: NMDM.
5. *Sakharov L.* (1994). Methods for Investigating concepts. In Van der Veer R. & Valsiner, J. (eds). *The Vygotsky Reader*, 73–98. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
6. *Semeonoff B., Laird A.* (1952). The Vigotsky Test as a Measure of Intelligence // *British Journal of Psychology*, 43, 94–102. Cambridge: Cambridge University Press.
7. *Stones E., Heslop J.* (1968). The formation and extension of class concepts in primary school children // *British Journal of Educational Psychology*, 38: 261–271. London: Methuen and Co., Ltd.
8. *Stones E.* (1970). Verbal labelling and concept formation in primary school children // *British Journal of Educational Psychology*, 40: 254–252. London: Methuen and Co., Ltd.
9. *Towsey P.* (2007). In Search of Vygotsky's Blocks: Exploring cev, bik, mur, and lag in South Africa. Unpublished Master's Degree Research Report, Johannesburg: University of the Witwatersrand.
10. *Vygotsky L.* (1962). *Thought and Language*, Cambridge, Mass. & New York/London: The MIT Press/John Wiley & Sons.
11. *Vygotsky L.* (1986). *Thought and Language*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.

1931 — Психология, т. IV, вып. 1, с. 78—100.

К вопросу о психологии и педологии***Л.С. Выготский**

В процессе оформления и методологического осознания новой психологии существенное место должно занять выяснение вопроса об отношении психологии к другим наукам. Правильно понять место психологии в системе научного знания — значит наполовину решить вопрос о природе изучаемых психологией явлений, ибо отношение между науками определяется в основном отношением между теми объектами, которые изучаются данными науками. Поэтому правильно определить отношение психологии к другим наукам — значит понять место психологических явлений в системе остальных явлений объективной действительности.

Именно потому, что эта проблема психологии и смежных наук имеет такое центральное значение для всей методологии психологии, она решалась совершенно по-разному в различных психологических направлениях, в различных философских системах. По существу, это, конечно, вопрос не эмпирического, но методологического, философского исследования, проблема философской психологии. Поэтому совершенно ясно, что эта проблема является не только одной из центральных, но и одной из труднейших проблем новой психологии. Поэтому историческое, методологическое и критическое исследования должны быть направлены на тщательное изучение этой проблемы.

Наперед ясно, что все те решения этой проблемы, которые до сих пор предлагались в различных философских системах и в различных психологических направлениях, строились на основе иного философского понимания предмета и задач психологии, и поэтому можно предсказать, что в результате этих исследований мы окажемся перед нерешенной проблемой.

Как и в отношении других методологических вопросов, новая психология не найдет здесь готового решения, которое она сумеет воспринять, хотя бы и с некоторой переработкой. Это решение ей придется выработать и создать по мере ее методологического роста и развития. Этим, конечно, мы вовсе не думаем сказать, что все предлагавшиеся до сих пор решения данного вопроса не представляют никакого интереса для новой психологии и могут быть отброшены с порога или что все они имеют одинаковую ценность с точки зрения новой психологии. Во все нет.

Путь решения этой проблемы лежит через тщательное исследование всего того материала, который накоплен в этом отношении наукой, и эти исследования, в свою очередь, покажут всю сложность исторических

тенденций, управлявших развитием психологии, всю неоднородность ее научного здания, все контраверсы ее современного кризиса, а следовательно, они укажут путь исторического и дифференцированного подхода к наследию прошлого в решении этой проблемы.

Мы сейчас не имеем намерения затрагивать хотя бы в самой схематической форме эту проблему во всем ее объеме, хотя предварительное выяснение основных моментов в постановке данной проблемы было бы совершенно необходимо для анализа интересующей нас более частной темы. Дело в том, что не только психология в целом выдвигает перед нами проблему о ее взаимоотношениях с другими науками, но и отдельные частные психологические дисциплины требуют от нас выяснения их взаимоотношений со смежными и родственными дисциплинами.

К числу таких частных психологических дисциплин относится и психология ребенка, которая до самого последнего времени не занимала еще ни в европейской, ни в нашей психологии того серьезного места, которое принадлежит ей по ее методологическому праву. В частности, в практике научно-исследовательской работы вопрос об отношении детской психологии к педологии выдвигается в последнее время как один из насущных, острых, актуальных вопросов, требующих своего принципиального разрешения.

Этому вопросу мы и хотим посвятить настоящую статью.

Как известно, в этом вопросе существует целый ряд разногласий, расхождение во мнениях здесь достигает огромного размера. Так, с одной стороны, совершенно четко намечаются тенденции полного принципиального отрицания педологии психологией и замещения ее рядом частных наук во главе с детской психологией. Имеются и более радикальные в этом отношении попытки просто провести знак равенства между педологией и детской психологией.

С другой стороны, с такой же ясностью обозначались тенденции, идущие от педологии и направленные на то, чтобы отрицать закономерность детской психологии как самостоятельной дисциплины, чтобы рассматривать детскую психологию как интегральную часть педологического исследования. Между этими двумя крайними взглядами, которые, как это бывает с плохими крайностями, сходятся в отождествлении педологии и детской психологии, лишь называя по-разному эту единую науку, располагается целый ряд других мнений, которые объединяет

* Среди основных вопросов психоневрологических наук сейчас особое место занимает проблема взаимоотношения наук и особенно остро ставится вопрос об отношениях психологии и педологии. Данная статья печатается в дискуссионном порядке. — *Ред. ж-ла «Психология»*. Перепечатка осуществляется с разрешения Г.Л. Выгодской и Е.Е. Кравцовой. — *Ред. ж-ла «Культурно-историческая психология»*.

признание как детской психологии, так и педологии. Но и среди этих мнений нет единства. Определение границ и связей, разделяющих и объединяющих обе науки, предмета и метода обеих наук — снова совершается по-разному у разных авторов.

Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе диалектико-материалистического понимания своего предмета. Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития; специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей, отношений, лежащих в основе этого синтеза) и развитие являются двумя основными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном исследовании.

Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в признании объективной реальности того единого процесса развития ребенка, который является предметом ее изучения. Этот момент мы считаем нужным особенно подчеркнуть. Нам думается, что в нем заключено самое зерно проблемы педологии как самостоятельной и единой дисциплины, в отличие от идеалистически ориентированной педологии, которая основание для признания педологии единой самостоятельной наукой видит в своеобразной точке зрения на процесс детского развития, в возможности нового подхода к проблемам этого развития, т. е. в субъективных моментах. Новая педология «стоит и падает» вместе с признанием или отрицанием объективной реальности тех закономерностей и процессов, которые она изучает.

Для Стенли Холла педология не подходит ни под какую классификацию и в некотором смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной. Врач, — говорит он, — взвешивает и измеряет, осматривает уши, глаза и т. д. Филолог изучает в языке ребенка развитие языка человечества, и оба не желают знать один о другом, о развитии чувств ребенка, о страхе, гневе, суеверии, о разных периодах различных интересов, о развитии памяти у детей и т. п. Своеобразие заключается именно в новом направлении и в сосредоточении многих научных дисциплин и методов на одном предмете. Из них многие или по крайней мере некоторые не знали до сих пор такого соединения.

Таким образом, для Стенли Холла в центр внимания выдвигаются два момента: во-первых, возможность нового направления в интересе исследователя, новая умственная комбинация различных методов и подходов к ребенку, новое соединение прежде разрозненных исследовательских установок и, во-вторых, единство того эмпирического объекта, к которому прилагаются все эти соединенные в уме исследователя точки зрения, подходы, интересы.

Таким образом, эмпирическое, но не методологическое единство объекта, изучаемого педологией, и возможность соединения различных точек зрения на единый эмпирический объект — такова основа педологии для Холла. Надо сказать, что в этом отношении методологическая сторона интересующей нас проблемы не является еще выясненной в достаточ-

ной степени. Очень часто педологи, принадлежащие к совсем другим философским позициям, чем Холл, говорят о синтезе как об основном признаке педологического исследования.

Так, Басов определяет педологию как научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека каждая со своей особой стороны. Такое определение, если раскрыть его методологическое основание до самого конца, в сущности, базируется на том же самом основании, что и определение Холла. Дела не спасает и разъяснение относительно того, что ошибочно было бы представлять себе этот синтез как простую совокупность или сумму разнородных сведений, механически объединяемых по признаку их принадлежности. По существу, это должен быть именно синтез, т. е. нечто такое, что образуется на основе органической связи составных частей в одно целое, а не просто их соединение друг с другом. В процессе такого синтеза целый ряд вопросов может и должен возникнуть лишь впервые.

Мы говорим, что эти разъяснения не спасают дела, потому что в основном, в решающем вопросе ставится так же, как и у Холла. Педология есть синтез существенных результатов отдельных научных дисциплин, синтез разнородных сведений. Следовательно, основания для признания педологии усматриваются не в объективной действительности тех закономерностей, которые изучаются педологией, а в возможности особого рода умственных построений, в своеобразном направлении всего процесса обработки и сопоставления разнородных научных сведений. В основе педологии усматривается синтез научных сведений, но не синтез процессов объективной действительности.

А ведь главным, решающим, центральным для всей методологии педологии является вопрос, где происходит этот синтез, который является основным объектом исследования педологии, — в голове исследователя или в объективной действительности, в живой реальности. Существует ли он подобно объектам других наук вне нашего сознания, совершенно независимо от него, задолго до того, как мы пришли к его пониманию, или он представляет собой не что иное, как умственное построение, хотя бы и незаконнейшее со всех точек зрения, но все же построение ума, т. е. синтез, совершающийся в сознании исследователя и являющийся вовсе не редким случаем.

В качестве такого синтеза можно назвать множество теоретических и практических проблем, которые требуют подобного же синтеза, т. е. умственного учета и соединения результатов и сведений из самых разнородных научных областей. Больше того, нельзя вероятно назвать ни одного такого практического вопроса, который не требовал бы подобного субъективного синтеза данных различных наук.

Таким образом, корень вопроса, его гвоздь заключается в природе и следовательно в локализации этого синтеза — синтез объективный или субъективный, синтез, совершающийся в голове исследователя или в объективной действительности? На этот вопрос всякое методологическое исследование в педологии должно дать совершенно прямой и недвусмысленный ответ, ибо только тогда педология может быть признана самостоя-

тельной наукой, когда устанавливается, доказывается, подтверждается, что изучаемые ею закономерности составляют часть объективной действительности.

Во всех иных случаях педология может рассматриваться как своеобразное направление в развитии практической деятельности, как своеобразная область объединения и взаимного сопоставления данных различных наук, но никак не как самостоятельная наука.

Не спасает дела и попытка указать на практическое использование этого синтеза различных научных сведений в целях применения их к каким-либо областям нашей практической жизни. Указание на то, что педология есть синтез различных наук, изучающих ребенка в целях их педагогического использования, не спасает положения вещей с методологической точки зрения, ибо все же основной вопрос о природе этого синтеза и о том, где он совершается, остается в силе. Можно легко представить себе, что педология есть в высшей степени важный в практическом отношении синтез различных научных сведений, используемый в практических целях, и с этой точки зрения педологию нужно разрабатывать. Но она никак не является единой и самостоятельной наукой.

Другие определения педологии, как это показывает методологический анализ, также далеко не до конца разрешили с этой центральной проблемой. Многие просто продолжают ее не замечать. В результате такой неясности в основном методологическом вопросе суровый приговор, вынесенный Блонским в отношении целого ряда педологических курсов, к сожалению, остается в основном верным и до сих пор. Надо сказать правду, гласит этот приговор, и сейчас часто курсы педологии фактически представляют собой винегрет из самых разнообразных отраслей знания, просто набор сведений из различных наук, всего того, что относится к ребенку. Но разве подобный винегрет есть особая самостоятельная наука? — Конечно нет.

Однако сам Блонский, который глубже других осознал несостоятельность методологического решения вопроса о природе изучаемого педологией синтеза явлений, сам в своих определениях педологии, как это вскрывает методологический анализ, не дает принципиально ясного, до конца последовательного и устраняющего всякие обвинения в винегрете, выдвигаемого на место синтеза, решения основного вопроса о природе этого синтеза. Блонский раскрывает свое определение педологии в трех формулах.

Я определяю педологию, говорит он, как науку об особенностях детского возраста. Эту науку, говорит он в другой формуле, я определяю как науку о росте, конституции и поведении типичного массового ребенка в различные эпохи и фазы детства. И, наконец, третья формула гласит: педология изучает симптомо-комплексы различных эпох, фаз и стадий детского возраста в их временной последовательности и в их зависимости от различных условий.

Во всех этих трех определениях, конечно, согласованных между собой и представляющих раскрытие единой мысли, мы видим попытку эмпирического, но не методологического раскрытия содержания и объекта педологического исследования. Особенно детского возраста или симптомо-комплексы, т. е.

совокупности признаков, характеризующих отдельные фазы детства, или рост, конституция, поведение, — все это несомненно изучается педологией, но ни одно из этих понятий не конституирует объекта педологии в научном смысле слова и не определяет объекта педологии методологически.

Начнем с особенностей. Для того чтобы сделаться объектом единой самостоятельной науки, особенности детского возраста должны представлять собой нечто единое с точки зрения того места, которое они занимают в объективной действительности. Их строение и течение, их природа должны быть таковы, чтобы они могли стать действительным объектом единой самостоятельной науки, а не объектом винегрета разнородных знаний. Между тем особенности детского возраста во всем их многообразии, изучаемом самыми различными науками, как раз и не дают повода для признания их объектом единой, новой науки.

Ведь особенности детского возраста изучаются различными науками. Следовательно, спрашивается, что же новая точка зрения на эти особенности, возможность новой мыслительной операции, направленной на их изучение, новый способ обработки, новое умственное построение или новая объективная сторона самих этих особенностей делает их объектом новой науки? Если верно первое, то спрашивается, какова же эта новая мыслительная операция? Если верно второе, то спрашивается, какова же эта новая объективная сторона этих особенностей?

То же самое относится всецело и к понятию роста, конституции и поведения. Ведь и рост, и конституция, и поведение изучаются различными науками. Спрашивается, что же объединяет все эти три момента, делая их в триединстве объектом новой науки? Очевидно, педология изучает не рост как таковой, не поведение как таковое, которые изучаются физиологией и психологией, а изучает их в каком-то новом качестве.

Таким образом, центр тяжести в этом определении очевидно переносится на частицу «и», соединяющую эти три разнородных момента в триединство. Но именно методологическую основу этого триединства и следовало бы выяснять. Иначе, если это «и» понимать эмпирически, то перед нами прекрасная формула для всех тех курсов педологии, которые сам же Блонский называет винегретом разнородных сведений.

Казалось бы, наиболее близко к решению основного методологического вопроса об объекте педологии подходит третье определение, говорящее о симптомо-комплексах как об объекте педологического исследования, ибо такая формулировка предполагает, что существует объективный единый процесс детского развития, обнаружениями, признаками, симптомами которого является то, что выше названо особенностями детского возраста, или ростом, конституцией и поведением. Но тогда педология должна изучать не симптомы, а самый процесс, обнаруживающийся в этих симптомах, и следовало бы полнее раскрыть природу этого процесса.

Мы вообще склонны думать, что не существует наук, изучающих симптомы как таковые, сами по себе, независимо от того, что раскрывается, проявляется или об-

наруживается в этих симптомах. Симптом есть признак, внешнее обнаружение; наука изучает то, симптомом чего является данный признак. Некоторую ясность в этот вопрос вносит второе понятие симптомо-комплекса. Очевидно, методологический центр тяжести лежит именно в нем. Очевидно, предметом педологического исследования, его специфической чертой является комплексирование симптомов, изучение их связей.

В этом смысле и Блонский, развивая до конца свое понимание педологии, принимает определение педологии как синтеза. Что это действительно так и что проблема симптомо-комплекса идентична с проблемой синтеза, мы видим из того, как сам Блонский раскрывает дальше объект своей науки. Конечно, говорит он, изучая возрастные симптомо-комплексы, педология широко пользуется данными всех наук, но это не лишает ее самостоятельности. Никто кроме педолога не изучает возрастных симптомо-комплексов как таковых, со всеми их связями и закономерностями, хотя порознь эволюцию во времени тех или иных отдельных явлений детского роста, детской конституции, детского поведения изучают, конечно, в связи со своими целями и другие науки, но ясно, что это совершенно иное дело. Следовательно, педология есть действительно особая специальная наука с особым предметом изучения.

В «Возрастной педологии» Блонский с окончательной ясностью раскрывает идею комплекса в педологии. Со всей ясностью он говорит (в этом смысле нам представляется, что он методологически стоит на более правильной точке зрения, чем сторонники учения о синтезе различных научных данных) о том, что педология может претендовать на звание науки только «в случае, если она имеет свой специфический предмет изучения».

Добавим от себя — и при этом если этот специфический предмет изучения существует в объективной действительности независимо от сознания исследователя, а не является идеальным объектом, построенным из разнородных научных сведений в голове исследователя и отнесенным к эмпирическому единичному предмету.

«Пока изучаются отдельные свойства ребенка как таковые, в этом изучении нет ничего педологического, так как их могут изучать ученые самых различных специальностей — физиологи, психологи и т. д. Педологическим изучение ребенка начинает становиться лишь с того момента, когда оно сосредоточивается не на отдельных свойствах ребенка как таковых, но на связи этих свойств между собой. Так, например, явления роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, педолог же изучает связь роста и поведения ребенка.

Педология изучает свойства ребенка во всей их полноте и взаимной связи между собой. Как раз эта особенность педологического изучения дает основание говорить некоторым педологам о педологическом синтезе. Синтезирующая отдельные данные о ребенке идея и есть идея развития. Педолог изучает свойства ребенка, как они связаны между собой в своем развитии. Педология изучает симптомо-комплексы различных эпох, стадий и фаз детского возраста как таковые. Педология имеет свой специфический

предмет изучения, не изучаемый никакой другой наукой кроме нее».

Поэтому Блонский возражает против расширения слова «педология», в результате чего все проигрывают и никто не выигрывает. С одной стороны, педология присваивает себе то, что по праву принадлежит другим наукам — физиологии, психологии, социологии — и добыто именно ими, с другой стороны, как раз вследствие этого педология как самостоятельная наука перестает существовать, ибо оказывается без своего особого специфического предмета.

Поэтому Блонский высказывается за то, чтобы сузить содержание педологии и признать, что педологическое изучение ребенка есть только один из видов изучения ребенка и существует наравне с другими видами изучения — физиологическим, психологическим и т. д. Педология не уничтожает этих наук, как, в свою очередь, и они не уничтожают ее. Педология только одна из наук, имеющих дело с ребенком. Менее всего она должна стремиться поглотить собой все остальные изучающие ребенка науки.

Это последнее положение нельзя не признать совершенно правильным, Основания педологии надо искать в объективном бытии ее специфического объекта, а ее отношение к другим наукам должно быть предметом особого методологического исследования. Но снова возникает вопрос относительно природы того синтеза, тех связей, которые лежат в основе педологии. В этом вопросе опять полной ясности мы не находим.

«Строение тела ребенка изучает анатом, деятельность его обычную и болезненную изучает физиолог, психолог и патолог, положение ребенка в обществе изучает социолог. Спрашивается, что же тогда изучает педолог, не состоит ли работа педолога только в том, что он, не будучи специалистом во всех этих науках, лишь списывает у специалистов все то, что они указали в ребенке. Говорят, что педология синтезирует данные о ребенке, содержащиеся в различных науках, но чтобы этот синтез был действительно синтезом, а не только эклектизмом или компиляцией, надо указать, какой именно принцип кладется в основу его».

Таким образом, здесь Блонский как будто принимает определение педологии как синтеза данных о ребенке, содержащихся в различных науках, т. е. то же определение, из которого исходит Басов. Его только заботит, чтобы этот синтез был действительно синтезом, а не компиляцией, т. е. чтобы умственное построение, умственная обработка различных научных данных, которые составляют содержание этого синтеза, совершались доброкачественно и на известной принципиальной основе. Поэтому Блонский в приведенном уже определении говорит об идее развития как об идее, синтезирующей отдельные данные о ребенке.

Все это вместе взятое снова делает неясным основной вопрос — где же совершается педологический синтез: в голове педолога или в развитии ребенка. А между тем без ответа на этот основной вопрос мы рискуем не найти правильного подхода и к решению всех остальных методологических проблем педологии и, в частности, к основному интересующему нас сейчас вопросу — к вопросу об отношении психологии и педологии.

В самом деле, если этот синтез совершается в голове исследователя, то проблема отношения педологического исследования к другим наукам есть проблема об отношениях различных точек зрения, различных подходов, она есть преимущественно проблема субъективной логики научного мышления. Если же этот синтез совершается в живой действительности, то вопрос об отношении педологии к другим наукам есть проблема объективной логики действительности, т. е. проблема того, как данная часть или данный специфический отрезок действительности относится к другим специфическим отрезкам действительности, изучаемым другими науками.

Как уже сказано выше, только во втором случае педология имеет методологическое право на существование в качестве отдельной науки. В первом случае она есть не что иное, как своеобразный способ использования различных научных данных в теоретических или практических целях. Во втором случае она есть наука. И в этом втором случае, исходя из объективной логики отношений объекта педологии к объекту других наук, мы найдем и верные законы отражения в научном мышлении этой логики объективных отношений, т. е. мы решим тем самым и проблему субъективной логики мышления.

Вот почему педология, как это показывает методологический и исторический анализ, невозможна ни на почве метафизических, формально логических взглядов на детское развитие, допускающих лишь механистическое объединение отдельных сторон развития, ни на почве дуалистических воззрений на человеческую природу, закрывающих путь к изучению того реального единства, которым является процесс детского развития.

Именно поэтому педология как осознающая себя, единая самостоятельная наука фактически умерла на Западе и в Америке, где она родилась, несмотря на то, что стихийно отдельные науки, изучающие ту или иную сторону детского развития, выходят неизбежно за пределы собственной компетенции и фактически становятся, не сознавая этого, на почву педологии. Такова, например, почти вся психология переходного возраста.

В пределах формально логического научного мышления нет места для педологии как особой науки. И в самом деле, глубоко знаменательным является тот факт, что педология, родившаяся первоначально в Америке и в Европе, сейчас настолько заглохла в этих странах, что не только идея, но и самое имя ее являются уже основательно забытыми. И это не случайно, что мощный подъем и расцвет педологического исследования, происходящий одновременно с пересмотром методологических оснований науки, совпадает с перестройкой всей науки на новых основаниях.

Если попытаться вскрыть и в нескольких словах определить, в чем причины такого положения вещей, почему педология, идея ее и имя отцвели, не успев расцвести, надо сказать, что причины эти кроются в том, что методологические основания, на которых американские и европейские исследователи пытались построить здание новой самостоятельной науки, находились в самом вопиющем противоречии с теми стихийными тенденциями, которые толкали отдель-

ные науки, изучающие ребенка, к выходу за собственные границы, к объединению, к созданию педологии.

Эти основания были заложены на зыбкой почве идеалистической философии, биогенетического параллелизма, формально логического понимания связей между отдельными сторонами развития как статистической корреляции, как совпадения в отдельных признаках, на почве непреодоленного дуализма в подходе к ребенку и т. д., а стихийный рост отдельных наук требовал таких методологических точек зрения, которые позволяли бы преодолеть именно все эти предпосылки, которые ставили узкие границы развитию каждой отдельной науки, изучавшей ребенка. Поэтому смертельный кризис педологии в Америке и на Западе являлся неизбежным результатом несоответствия объективного стихийного роста отдельных наук и методологического фундамента для их объединения.

Поэтому замечательным является тот факт, что умершая, потерявшая свое имя педология, как уже указано, продолжает все же фактически существовать и в Америке, и на Западе, но это существование — действительно существование мертвеца. Отчаявшись в возможности найти принципиальный философский, методологический базис для своего осуществления, педология встала на путь чисто эмпирического складывания данных о различных сторонах развития ребенка.

Действительно правильным отражением вещей будет указание на то, что педология умерла методологически, но продолжает развиваться эмпирически, не задумываясь над принципиальными основаниями эмпирического сближения различных областей знания и довольствуясь тем, что синтез этих разнородных знаний достигается распределением этих разнородных сведений по различным главам или частям книги, а объединение их достигается единством брошюровки или переплета. И если, несмотря на это, отдельные работы, выходящие в Америке или на Западе, представляют собой часто действительно высокие образцы эмпирических исследований, это является доказательством того, насколько неотвратимы, исторически неизбежны и методологически правильны те стихийные тенденции, которые приводят к образованию педологии.

Педология не выдумана, она является исторически неизбежным этапом в развитии знания о ребенке. Об этом свидетельствует внимательный анализ современного состояния педологических исследований в Америке и на Западе. В настоящий момент, как уже сказано, проблема методологического осознания самой себя является и для исследовательской практики и для теоретического оформления педологии как науки центральной проблемой.

А в связи с этим и для педологии, как и для психологии, вопрос о взаимоотношениях педологии и ряда смежных и родственных наук является особенно актуальным для всего ее развития вопросом. Это не вопрос отдаленного будущего, без решения этого вопроса педология не сможет правильно определить свой предмет, ибо определить предмет — значит вместе с тем и определить отношение данного предмета к предметам других наук.

Однако в разрешении этого вопроса большинство авторов становится на формально логическую точку зрения, ища абсолютные метафизические границы между областями исследования различных наук и игнорируя бесконечно сложные связи, взаимозависимости и взаимоотношения между различными областями явлений и между различными научными дисциплинами. Диалектическая логика потребует от нас при решении этого вопроса отказаться от этой ложной установки и решать проблему взаимоотношений педологии и других родственных наук не только в плане размежевания и разграничения областей исследования между отдельными науками, но и в плане установления сотрудничества, взаимосвязи и сближения ряда близких дисциплин, так как эти моменты обусловлены взаимным переплетением и связью тех явлений, которые изучаются различными науками.

Поэтому методологическое оформление любой науки — педологии или психологии — неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой. Решая вопрос таким образом об отношении педологии и психологии, мы тем самым решаем вопрос о методологической природе каждой из этих двух наук. Взаимоотношения педологии и психологии как особых самостоятельных научных дисциплин, обладающих каждая своим особым объектом и методом исследования, но взаимно методологически тесно связанных, определяются в основном двумя следующими положениями. Детская психология должна развигиваться как одна из педологических дисциплин, исходя в своих исследованиях и построениях из решающего и целостного, т. е. педологического, определения места и отношения процесса психологического развития к процессу онтогенеза в целом и из общего учения о развитии ребенка в целом.

В этом отношении, думается нам, отношения детской психологии и педологии до некоторой степени и в одном только определенном пункте позволяют провести аналогию с отношениями биологии к частным биологическим наукам. Нам думается, что не только детская психология, но и анатомия и физиология детского возраста, т. е. все частные науки, изучающие те или иные отдельные стороны в развитии ребенка, должны опираться в своих построениях на некоторые общие принципиальные и теоретические положения, определяющие природу и основные законы процесса детского развития.

Подобно тому как отдельные частные науки, изучающие те или иные стороны и части органического мира, должны опираться в своих построениях на общую эволюционную теорию, на общее учение о наследственности, одним словом, на ряд общих положений об органической жизни, так точно отдельные частные дисциплины, изучающие ту или другую сторону в развитии ребенка, могут стать науками в собственном смысле этого слова только тогда, когда они будут опираться на общее представление о природе детского развития.

Изучать ту или другую сторону развития можно только исходя из знания того, что представляет собой тот самый процесс развития, отдельная сторона которого изучается в данном случае. Без знания этого (а это знание дается только педологическим ис-

следованием) ни детская анатомия, ни детская физиология и психология не могут стать подлинными науками в собственном смысле слова.

Против этого пункта очень легко привести, видимо, очень сильное возражение, ссылающееся на фактическое положение вещей. Часто против него выдвигается сокрушительная, по мнению критиков, неотразимая и вместе с тем простая историческая справка о возрастном развитии наук. Нам говорят: в то время как педология является относительно молодой, до конца еще не оформившейся, не осознавшей себя наукой, анатомия, физиология и психология детского возраста — эти частные науки, которые вы хотите поставить в подчиненное по отношению к педологии положение, являются уже мощными, развитыми, насчитывающими сотни лет своего существования науками.

Ссылка на фактическое положение вещей без анализа этого фактического положения, как всегда, в принципиальном вопросе оказывается несостоятельной и, в сущности, опровергает тех, кто вздумал бы ею воспользоваться как средством опровержения. На этот убийственный довод можно было бы ответить: вся беда в том, что анатомия, физиология и психология детского возраста не существуют еще как отдельные, осознавшие себя, оформившиеся научные дисциплины и не существуют именно потому, что необходимая для их существования методологическая предпосылка в виде педологии является еще исторически не созревшей.

Анатомия, физиология и психология детского возраста существуют лишь как приложения общей анатомии, физиологии и психологии к детскому возрасту, как чисто эмпирические дисциплины, которые — что особенно верно по отношению к анатомии и физиологии детского возраста — не смогли, несмотря на мощное развитие соответствующих общих дисциплин, сформулировать даже основные проблемы применительно к детскому возрасту.

Это факт, что анатомия детского возраста как самостоятельная научная дисциплина не существует, что анатомия не разработала даже основной проблематики этой своей частной дисциплины, что, по верному замечанию Бюлера, в анатомии изучаются одни только эмбрионы, т. е. существует анатомия утробного детского развития, или эмбриология, но не существует анатомии внеутробного детского развития.

Это факт, что такое же положение вещей мы имеем и в физиологии детского возраста. И, наконец, несколько более трудно осознаваемым, но все же столь же неоспоримым фактом является это положение и в применении к детской психологии. И детская психология существует сейчас лишь как придаток к общей психологии или как система чисто эмпирических исследований, не имеющих даже систематически разработанной проблематики.

В подтверждение этого достаточно было бы проанализировать детский раздел в основных современных психологических направлениях, например в структурной психологии, в психологии поведения, реактологии и т. д. Этот анализ показал бы нам, что детская психология находится на том же уровне своего развития, что и анатомия детского возраста, т. е. на уровне донаучного своего существования.

Если вдуматься в это положение, мы увидим, что перед нами совершенно законный и последовательный исторический процесс развития общей и частных наук, который опять допускает в одном определенном пункте аналогию с развитием биологии и частных биологических наук.

Положение является аналогичным в том смысле, что общая биология стала развиваться тогда, когда отдельные биологические науки накопили уже огромный эмпирический материал. Таким образом, частные биологические науки, как ботаника, зоология, несомненно, древнее биологии, старше ее. Именно опираясь на их завоевания, и могла развиваться биология как общая наука. Но, однако, эти частные биологические науки — ботаника, зоология и др. — стали науками в истинном смысле слова только тогда, когда питаемая их же материалом возникла и оформилась биология.

То же самое в процессе исторического развития неизбежно должно произойти и с педологией. Педология возникает на основе завоеваний анатомии, физиологии и психологии детского возраста. Поэтому многим кажется, что она является просто компиляцией или в лучшем случае синтезом этих различных наук. Но сами эти науки станут науками в истинном смысле слова только тогда, когда они будут опираться на исторически возникшую на их основе, но методологически являющуюся их основой педологию.

Это последнее положение вызывает часто возражения. Обычно указывают на то, что при таком решении вопроса об отношении детской психологии к педологии получается чрезвычайно сложное переплетение отдельных психологических наук с другими смежными науками, получается многократное перекрещивание психологии в отдельных ее ответвлениях с рядом других наук. Обычно спрашивают: как же так, детскую психологию вы определяете как педологическую науку, а зоопсихология есть, очевидно, наука биологическая. Этническая психология и психология социальная суть науки социологические и т. д.

При таком положении дел опасаются того, что психология как таковая растворится в ряде смежных наук, превратившись просто в ответвление ряда отдельных дисциплин, и что исчезнет единство психологии как науки. Такая опасность, как показывает развитие нашей науки, реально существует и с ней нужно считаться, но основы ее заложены не в методологическом положении вещей, а скорее в неправильном понимании этих методологических исходных точек.

Здесь нужно принять во внимание три момента, без выяснения которых путаница действительно неизбежна.

Первый момент заключается в том, что психологические явления действительно чрезвычайно многообразны, сложно вплетены в самые разнородные области действительности. Таким образом, источник сложного перекрещивания психологии со смежными науками лежит в самой действительности. Это надо твердо усвоить. Он не является результатом какой-то методологической схемы, какой-то научной классификации, он обусловлен природой вещей.

То, что изучает психология, возникло некогда в процессе эволюции как известная часть явлений ор-

ганической жизни, и в этих своих истоках психологические явления не могут быть изучаемы иначе, как с точки зрения эволюционной теории, как в связи с общим процессом органической эволюции, иначе как неотъемлемая, внутренне необходимая часть этого сложного целостного процесса. Отсюда понятно, что психология животных или эволюционная психология не может строиться иначе как на основах биологии, подобно другим биологическим наукам.

Но вместе с тем психология человека переплетена целым рядом очень сложных связей со всеми сторонами и формами общественной жизни человека, и отсюда понятно, что мы снова встречаемся с психологическими явлениями везде там, где имеет место деятельность общественного человека. Так возникает проблема исторической психологии, посвященной изучению того, как развивалась психология человека в процессе исторического развития человечества, и совершенно ясно, что эта психологическая наука не может строиться иначе как на основе методологии истории, т. е. на основе теории исторического материализма.

Психологические явления встречаются далее в процессе онтогенеза, в процессе развития ребенка. Здесь биологические и социальные факторы психологического развития даны в сложном динамическом синтезе, и снова психологические явления не составляют чего-то самостоятельного, они являются интегральной частью более общего, более целостного процесса развития ребенка. Следовательно, детская психология должна строиться на учете общих законов этого развития, т. е. должна стать одной из педологических наук.

Основа этой сложности взаимоотношений психологии и смежных наук заложена в самой действительности, и, следовательно, то, что нами было сказано выше о детской психологии, никак не является специфической особенностью детской психологии и педологии. Те же методологические отношения существуют между зоопсихологией и биологией, между исторической психологией и историей. Это первый момент.

Возникает вопрос: чем же обусловлено такое положение вещей и как при этом возможно единство психологии как науки? Может быть, каждая из наук — биология, история, педология — должна иметь свою особую психологию, и психологии как единой науки может действительно не оказаться при последовательном логическом анализе намеченного выше положения. На самом деле это не так.

Источником того положения вещей, о котором мы говорим все время, является одно в высшей степени важное обстоятельство. Оно заключается в несамостоятельности тех явлений, которые изучает психология, в том, что, говоря языком Спинозы, этим явлениям принадлежит не субстанциональное, но атрибутивное бытие. Они реальны, они составляют часть живой объективной действительности, но они реальны не как субстанция, а как, атрибут, и в силу этого они могут быть включены и реально оказываются включены в самые различные сферы действительности и ее изменения.

Таким образом, вопрос о единстве психологии может быть решен двояким путем. Либо, признавая такое

сложное переплетение психологических явлений с другими областями действительности, изучаемыми другими науками, мы становимся на путь фундаментальной абстракции и начинаем изучать психологические явления, отвлекаясь от всех конкретных связей этих явлений с теми сферами действительности, которые мы наметили выше. Это путь абстрактной психологии, изучающей психологические явления как таковые независимо от биологической эволюции, от исторического развития, от онтогенетического развития, это путь, испытанный психологией и, по существу, путь, приведший ее к метафизическим построениям, к учению о неподвижности, изначальности и полной изолированности психических явлений от всей материальной действительности, от самых ее низших до самых высших форм. Ясное дело, что этот путь, исторически доказавший свое бесплодие, не есть путь к построению единой психологии.

Другой путь заключается в том, чтобы, признавая всю сложность переплетений психологических явлений с другими сферами действительности, брать эти явления во всей их конкретной сложности, во всех их конкретных связях, во всей целостности тех процессов, часть которых они составляют, но вместе с тем попытаться охватить все основные формы изменения психологических явлений некоторыми общими закономерностями, которые, как всякое диалектическое, а не формально логическое обобщение, содержат в себе не только общее, но общее, частное и единичное в их сложном синтезе.

Такие обобщения общей психологии глубже, вернее и полнее отражали бы действительность, ибо основания для таких обобщений заложены в том, что психологические явления, как бы сложно они не переплетались с отдельными сферами действительности, все же остаются по своей природе психологическими явлениями, и природа их не только не затемняется, но во всем своем богатстве и во всей своей полноте только и может раскрыться тогда, когда мы увидим и учтем все многообразие их реальных связей со всей остальной действительностью.

Чем глубже, разностороннее и своеобразнее связи тех явлений, которые изучает данная наука, со всей остальной действительностью, тем сложнее задачи исследователя, но тем богаче раскрывается и само явление.

Таким образом выходит, что и там и здесь единая психология оказывается общей психологией, но только в одном случае речь идет об общей психологии в смысле абстрактной, в смысле формально логической схемы, в смысле тощей абстракции, в другом речь идет о диалектических обобщениях, лежащих в основу общей единой психологии. Таким образом, мы получаем право сказать, что все отдельные ветви психологии, в том числе и детская психология, прежде всего и главным образом являются психологическими науками, и только как бы во вторую очередь являются науками педологическими, биологическими и т. д.

И, наконец, третий момент, который должен быть принят во внимание во избежание путаницы, заключается в том, что традиционная, идущая издавна схема классификации наук, которая пытается втиснуть

психологию в узкое место между биологией и социологией, является неправильной классификацией, слишком упрощенно представляющей взаимоотношения психологии и других наук. Очевидно, новой психологии придется выработать новую схему взамен данной.

Мы, таким образом, можем считать, что первый из интересовавших нас вопросов об отношении детской психологии и педологии может считаться выясненным. Нас интересует сейчас второй вопрос, именно вопрос о том, в какой мере педология опирается на психологию.

Применение психологического метода в педологическом исследовании при изучении развития личности ребенка и его поведения необходимо и законно должно иметь место лишь в той мере, в какой это требуется специальными задачами педологического исследования. Например, в целях целостной характеристики возрастного симптомо-комплекса, в целях разрешения общих проблем развития или соотношения его сторон, в разработке проблем практической или прикладной педологии и т. д.

Вне этих пределов преследующее самодовлеющие цели психологическое исследование не должно подменять собой педологическое, но в этих законных пределах применение психологического метода в педологии не превращает этой последней в детскую психологию, как применение математического метода в физике не превращает физику в алгебру. Как физик применяет алгебру для решения собственных физических, а не математических задач, так точно педолог применяет психологический метод для решения собственных задач педологического исследования.

Изучение развития поведения входит необходимой органической составной частью в систему педологического исследования, которое в этом отношении опирается на общую психологию, как в других отношениях педология опирается на физиологию и анатомию. Прежде чем изучать, как изменяется поведение в процессе возрастного развития ребенка, надо знать, что такое поведение вообще. Прежде чем определять, какое место в общем возрастном симптомо-комплексе семилетнего ребенка занимают возрастные особенности его памяти, надо знать, что такое вообще представляет собой память, каковы основные законы ее строения и течения. Отсюда понятно, что педология должна опираться в данном конкретном исследовании на общее учение о памяти, или, говоря вообще, на общую психологию.

С такой же естественной необходимостью педология вынуждена изучать психологические явления, поскольку она имеет с ними дело, психологическими методами, ибо невозможно изучать эти явления каким-либо другим методом, т. е. методом, не соответствующим природе данного явления. Память и внимание, мышление и эмоцию, поскольку с ними имеет дело педология как с интегральными моментами возрастной эволюции ребенка, она может изучать только с помощью психологических методов, но, повторяем еще раз, эти методы она должна применять для разрешения своих собственных, а не психологических задач.

Это изучение развития поведения в возрастном разрезе ведется, однако, педологией со своей специ-

фической точки зрения, с точки зрения изучения целого, синтеза, представляемого детским развитием в целом, вследствие чего изучение того же эмпирического объекта (поведения ребенка данного возраста) приводит обе науки к обобщениям, законам, системам научного знания, лежащим в двух различных методологических планах, соответствующих основным методологическим установкам педологии и психологии.

Здесь в оговорке нуждается допущенное нами выше выражение о специфической точке зрения, исходя из которой педология изучает поведение. Нужно ли после всего сказанного выше добавлять, что эта специфическая точка зрения, обязательная для исследователя, является лишь отражением объективно других связей, других отношений, других опосредствований, которые составляют прямой объект педологического исследования.

Мы могли бы сказать, что педология и психология, сталкиваясь даже на одном и том же эмпирическом объекте исследования, изучают этот эмпирический объект в других объективных связях. Отсюда возникает и специфическая, особая точка зрения у каждой науки.

Мы могли бы сказанное только что подтвердить двумя конкретными примерами. Во-первых, оговариваясь насчет рискованности всякой аналогии, которая, будучи верна в одном каком-нибудь определенном пункте, оказывается неверной и несостоятельной гораздо в большем числе пунктов, мы могли бы все же прибегнуть к подобной конкретной аналогии.

Сравнив отношения зоологии и зоогеографии, мы легко увидим, что очень часто обе эти науки сходятся в своем изучении на одном и том же эмпирическом объекте, но каждая берет тот же самый эмпирический объект в его особых связях, являющихся прямым объектом каждой науки в отдельности. География, изучая земную поверхность, в числе моментов, которые она изучает, непременно изучает и фауну земной поверхности. Естественно, что, изучая животный мир, география не может изучать его иными методами, чем те, которые выработаны зоологией, не может иными методами классифицировать животных и т. д. Но вместе с тем она изучает этот животный мир в его совсем других связях.

Нам думается, что Ивановский в своем «Методологическом введении в науку и философию» совершенно справедливо выделяет особую группу наук, которые он обозначает как науки о естественных целях, относя сюда науку о вселенной, изучающей мир как целое, астрономию, космологию, космографию.

«Другой такой наукой является наука о планете Земля и геология, которая изучает этот объект с точки зрения наук математических, физических, химических и также биологических. Поскольку геология изучает также и растения и животных минувших эпох, остатки которых сохранились в пластах земной коры и, так сказать, сами стали землей и вошли в состав планеты Земля, точно так же в геологию входит и исторический момент, поскольку один из отделов этой науки занимается рассмотрением истории земли».

Мы оставим в стороне сейчас вопрос о том, насколько правильны те общие основания, в пределах которых выделяются эти науки, но нам думается, что

автор прав, когда говорит: «я предпочитаю понимать астрономию и геологию как науки о вселенной и о земле как целых со всех приложимых к ним как к целым точек зрения, и тогда такие дисциплины, как небесная механика, астрономия, физика, астрохимия, история вселенной и др., будут отделами этой единой общей науки о целом объекте».

Третий цельный объект, интересный для человечества, — это поверхность земли в ее взаимодействии с окружающей землю атмосферой и все те физические, химические, биологические, отчасти и психологические и социальные, поскольку они зависят от физических, химических и биологических факторов, явления, среди которых протекает жизнь человечества. Все это составляет содержание обширной конкретной науки — географии.

Само собой понятно, что география использует весьма разнообразный материал и совмещает в себе весьма различные научные точки зрения в их взаимодействии и совокупном применении их к изучению определенной конкретной совокупности объектов и явлений. Можно сказать, что география изучает распределение в пространстве, зависимость от общих условий и взаимодействие различных факторов, действующих на земной поверхности, их размещение и содружество. Как ботаника изучает растительные сообщества, связанные с типическими сочетаниями естественных данных (флора болот, сухих степей и т. д.), так и география занимается различными сообществами разнообразных факторов земной жизни».

Отсюда совершенно ясно, что география и зоология, изучая один и тот же эмпирический объект, скажем, животный мир Африки, изучают, по существу, различные объективные связи, связывающие данный эмпирический объект со всей остальной действительностью.

Нечто подобное, правда, в одном только отношении, представляет собой и разграничение связей эмпирического объекта, изучаемого педологией и психологией, когда они перекрещиваются на одном и том же эмпирическом явлении. В этом отношении, думается нам, приведенная выше аналогия с науками о естественных целях может быть в высшей степени поучительна для методологии педологии и, не допуская вовсе, что педология принадлежит к группе таких наук, как география и астрономия, мы все же думаем, что внимательное изучение той методологической проблемы, которая заключена в этих науках, могло бы по аналогии оказаться не бесплодным для уяснения многих спорных сторон педологии.

Второй пример, который мог бы пояснить нашу мысль, мы найдем не в аналогии, а в конкретном исследовании. Представьте себе, что педология и психология обе изучают один и тот же эмпирический объект, скажем, процессы запоминания у семилетнего ребенка. Ясное дело, что процессы запоминания могут изучаться только теми методами, которые созданы для их изучения, т. е. методами психологическими. Таким образом, и психолог и педолог будут пользоваться в данном случае одними и теми же методами, но, спрашивается, совпадают ли из-за этого их исследования?

Психолог, изучающий память семилетнего ребенка, интересуется прежде всего памятью и законами ее деятельности, но не семилетним возрастом как известным этапом в целостном процессе развития ребенка и становления человека. Изучая память во всем многообразии ее конкретных проявлений, психолог находит в памяти семилетнего ребенка целый ряд таких моментов, которые освещают общие законы памяти, обогащают его представления о ее структуре и деятельности, которые позволяют сравнивать эти процессы запоминания с другими и т. д. В результате всего изучения выводы, которые из него сделает психолог, будут выводами не относительно природы семилетнего возраста, но относительно природы памяти, обобщение, которое он создаст на основе ряда таких исследований, законы, которые он выведет на основании этого обобщения, теории, которые будут построены на основе этих законов, — все это будут обобщения, законы и теории, обогащающие наше представление о природе памяти, следовательно, это будут психологические законы.

Не то педолог. Изучая память семилетнего ребенка, он интересуется, по существу, не памятью и ее природой, но законами возрастной эволюции ребенка. Память является одним из симптомов, одним из реальных моментов, участвующих в том общем изменении, которое лежит в основе этой эволюции. Изучая память семилетнего ребенка, педолог будет ее сопоставлять не с другими явлениями памяти, а с другими явлениями семилетнего возраста. Вывод, который он делает, обобщение, которое он строит, закон, который он сформулирует, теория, которая возникнет на основании этих законов, — все это будут законы и теории, охватывающие семилетний возраст как таковой, но не память ребенка.

Так разве не ясно, что если взять не эмпирическое столкновение психологии и педологии на одном и том же объекте исследования, а динамику их исследований, мы увидим, что оба исследования идут каждое своим путем.

Едва ли есть надобность после всего сказанного выше повторять, что при этом разграничении не существует абсолютных метафизических границ между двумя родственными исследованиями, и новая психология должна обратить внимание, как уже сказано выше, не только на моменты, разграничивающие и отделяющие сферы отдельных научных дисциплин, но и на моменты их сотрудничества, сплетения, обусловленные реальным объективным сплетением, имеющим место в действительности между теми явлениями, которые изучаются каждой из этих наук.

Положение в данном случае оказывается совершенно такое же, как и в том случае, когда физик пользуется математическим методом: можно сказать, и алгебра и физика решают одни и те же уравнения, но алгебра разрабатывает самую теорию решения уравнений и ищет закономерности, лежащие в основе всевозможных форм этих уравнений, а физика применяет эти закономерности, найденные другой наукой, как способ для решения собственных физических задач.

Нам остается только подвести итоги несколько затянувшегося рассмотрению проблемы о взаимоотношениях педологии и психологии. Эти итоги было

бы правильнее всего начать, думается нам, с указания на два основных отклонения от намеченной нами линии решения этого вопроса, которые наиболее четко кристаллизовались в нашей педологии.

С одной стороны, мы имеем в виду борьбу против психологизма в педологии — мнение, что главнейшая опасность педологии грозит со стороны заполнения ее психологическими проблемами, со стороны выдвигания на первый план проблемы психологического развития ребенка. С другой стороны, мы имеем в виду также достаточно четко кристаллизовавшееся, противоположное по внешности и тождественное по сути мнение, что педология может обойтись вовсе без психологических понятий, методов, терминов, заменяя их своей особой педологической системой понятий, охватывающих поведение ребенка и его развитие.

Первая точка зрения наиболее ясно представлена в работах Блонского, вторая — в работах Моложавого; обе они представляются нам неправильными.

Разберем первую.

Если под опасностью психологизма в педологии разуметь смешение педологии, ее специфических задач и объекта исследования с психологией и отсюда подмену педологии детской психологией, то такая опасность является, во-первых, реальной, а во-вторых, с полным правом может быть названа опасностью. Если мы возьмем то определение педологии, которое дает ей проф. Корнилов, говоря, что это есть наука о совокупности реакций организма ребенка на окружающую среду, если мы встанем на эту точку зрения, мы увидим, что этот психологический «империализм», подменяющий педологию детской психологией, только и может быть назван опасностью психологизма в педологии.

Но как мы уже указывали выше, он в своих крайних выводах совершенно совпадает с другим мнением, с педологическим «империализмом», который склонен отрицать детскую психологию вовсе и считать, что педология поглощает ее совсем наряду со всякими частными науками, изучающими ребенка. Это, как мы уже видели, приводит с другого конца к тому же выводу. Педология отождествляется с детской психологией, и спор идет только о том, каким именем назвать эту смешанную науку.

Но так как ясно для всякого, что дело не в имени, а в сути дела, то опасность психологизма, как это ни странно на первый взгляд, исходит, с одной стороны, от психологов, отрицающих педологию, а с другой — от педологов, отрицающих детскую психологию. Такие крайности сходятся.

Если же под психологизмом в педологии понимать нечто иное, именно выдвигание на первый план моментов психологического развития ребенка, попытку установить иерархию в возрастном симптомокомплексе и признать ведущую роль в развитии ребенка за развитием его сознательного поведения, его личности (а именно это имеют в виду обычно, когда говорят о психологизме в педологии), то, нам думается, здесь поступают совершенно неправильно, говоря об опасности психологизма, ибо такая точка зрения представляется нам совершенно справедливой.

Дело ведь заключается в том, чтобы найти решающее, определяющее, ведущее, главенствующее звено в

той цепи фактов, которую мы называем возрастным симптомо-комплексом и из которой складывается реальный процесс развития ребенка. Ведь не может педология удовлетвориться чисто описательной точкой зрения и выстроить все симптомо-комплексы в ряд — ее должна интересовать внутренняя структура этого комплекса, законы его строения и изменения, и, естественно, перед педологией встает вопрос о существовании, определяющем, главном в этой структуре.

Само собой понятно, что эта структура изменчива по возрастам, что она динамична, но все же мы можем указать и в возрастной эволюции ребенка ряд моментов, из которых складывается как бы лейт-линия детского развития. По этому вопросу в нашей педологии нет единого мнения, что является основным. Одни отвечают — рост, материальное нарастание массы тела ребенка, которое лежит в основе всего детского развития в целом. Это есть принципиально последовательная попытка поставить во главу угла всей структуры возрастного симптомо-комплекса факт роста.

«Чем детский возраст, — спрашивает Блонский, — отличается от других возрастов человеческой жизни — зрелости и старости? По моему, тем, что этот возраст — возраст роста. Ребенок — маленькое существо, постепенно становящееся большим. Этим он отличается от зрелого человека, который уже больше не растет, и от старика, который растет в землю. Масса ребенка с каждым годом увеличивается, у взрослого при прочих равных условиях масса держится все время на одном уровне. Масса старика становится с каждым годом все меньше.

Оказывается, что количественный рост материи в организме вызывает ряд изменений в этом организме, в его конституции, в его доведении, причем тот или иной рост материи определенно связан с теми или иными изменениями в конституции и поведении. Совокупность этих изменений я называю возрастным симптомо-комплексом». Таким образом, в подобной системе педология ясно и четко за основное принимает первичное.

Количественный рост материи в организме ребенка объявляется основным, определяющим, ведущим во всем процессе детского развития. С этой точки зрения, процесс формирования личности ребенка, его сознательного поведения является сложно-производной величиной, не играющей существенной роли.

Таким образом, вопрос поставлен со всей методологической ясностью. Вопрос об опасности психологизма в педологии есть вопрос об удельном весе, о роли и значении формирования личности ребенка в общей системе его возрастных изменений. И ошибка, которую совершает в данном случае Блонский, нам кажется, заключается в том, что **первичный он принимает за основное**, что никогда не оказывается правильным, если принять во внимание диалектический характер развития и диалектическую логику его изучения.

Рост, по существу, есть форма развития, характеризующая растительный мир. И те, по выражению Гезела, ботанические аналогии, которые пронизывают собой современную педологию, выдвигают на

первый план в сущности многократно снятую в процессе дальнейшего развития категорию, не учитывая того обстоятельства, что главенствующим, определяющим, специфическим для развития человеческого ребенка моментом является не рост как количественное увеличение материи в организме, но процесс становления человека, процесс развития социального существа.

Более того, сами по себе процессы роста оказываются, как и всякая снятая в истории развития категория, многократно измененными и преломленными через закономерности более высокого порядка, напластовавшиеся в истории развития поверх этой побочной формы движения, сохранившейся в снятом виде в процессе развития ребенка. Таким образом, то, что часто называют психологизмом в педологии и что на самом деле не заслуживает этого имени, является по существу верным, с методологической точки зрения, решением вопроса о главных и побочных формах движения в процессе развития ребенка.

Другое отклонение от предлагаемого нами решения мы находим, как уже сказано, в попытке выдвинуть на первый план именно формирование сознательной личности ребенка как момент социальный и психологический. Но эта попытка, которая последовательнее всего проведена в работах Моложавого, на деле приводит к тому, что психологическое развитие ребенка, выдвигаемое на первый план, изучается без психологии, с помощью либо рефлексологических и физиологических понятий, вроде дифференцировки, установки и т. д., либо с помощью суррогата психологических понятий, созданных для данного случая и обладающих в лучшем случае описательной ценностью.

Таким образом, как попытка отодвинуть значение психологических моментов в педологии на задний план, так и попытки выдвинуть их на первый план, но без признания их психологическими моментами, одинаково уводят нас от правильного решения данного вопроса. Уже из всего сказанного выше ясно, что вопрос упирается в проблему того синтеза, который является объектом изучения педологии. В сущности, изучение синтеза не является привилегией педологии. Строго говоря, объект всякого научного исследования является уже продуктом синтеза, поскольку он является продуктом развития.

И поэтому многих смущает, что те принципы, которые мы кладем в основу педологии, принципы целостности и развития, являются и принципами современной психологии, которая, как известно, также строится на идеях целостности и развития. Но суть дела заключается в том, чтобы эти общие для логики всякой науки понятия целостности, развития, синтеза конкретизировать в применении к объекту каждой данной науки.

Дело не в целостности и развитии вообще, но в **педологической целостности и в педологической концепции развития, охватывающей все стороны развития ребенка в их синтезе**.

Отсюда ясно, что и выдвигавшаяся часто у нас идея педологии взрослого человека, которая требовала то самое соотношение, которое намечается для изучения ребенка, перенести и на науки, изучающие

взрослого, является ложной идеей, ибо в основе этого допущения лежит идея, что ребенок — это маленький взрослый, и что процессы детского развития не представляют собой качественного своеобразия, и что, следовательно, то соотношение, тот новый узел, новый синтез, новая форма связи, которые характеризуют движение морфологических, физиологических и психологических признаков в детском возрасте, сохраняют свою силу и для зрелого возраста.

Такая идея может оказаться состоятельной только в том случае, если мы сами синтез будем понимать в его субъективном, а не объективном значении. Если, как это сделал в своем недавнем докладе Залкинд, мы будем определять педологию как синтез трех различных наук с точки зрения четвертой, т. е. синтез анатомии, физиологии и психологии для использования этих наук педагогией, мы неизбежно придем к идее педологии взрослого человека.

Подчеркивание момента практики и практического использования этого синтеза в ущерб моменту объективности явлений, изучаемых педологией, приводит к своеобразному педологическому прагматизму и забвению того, что в новой методологии практика играет совершенно иную роль, выступая как критерий истины. Выходит так, что нет педологических фактов, а есть своеобразная мыслительная работа, прodelьваемая над чужими фактами.

Представление о педологе-исследователе как об эмиссаре педагогики в смежных областях науки, являющееся выводом из такой постановки вопроса, разрешает весь вопрос не на его философской высоте, а делает попытку организационного разрешения принципиального вопроса.

Здесь остается без ответа основной вопрос: в чем синтез? Прodelьваем ли мы его в мыслях, или он существует в действительности? Синтез — это обработка материала или объект исследования? И наконец, где этот синтез: в голове исследователя или в развитии ребенка? Без ответа на этот основной вопрос, как мы уже говорили, мы не можем правильно подойти ко всей проблеме взаимоотношений педологии и смежных наук в целом.

Предложенное нами сейчас решение вопроса является, конечно, в высшей степени суммарным, приблизительным и непрочным и представляет собой, в сущности говоря, просто первую попытку разобраться в основных моментах, дающих возможность хотя бы первичной постановки интересующей нас проблемы.

Само собой разумеется, что не существует отношений психологии и педологии раз навсегда данных, нужно было бы проследить в истории развития обе-

их наук эти соотношения, нужно было бы проанализировать современное состояние каждой науки. Все это дело дальнейшего исследования.

Не забудем, что интересующий нас методологический вопрос о взаимоотношениях педологии и смежных наук может быть разрешен не иначе как в результате целого ряда исторических, критических и методологических исследований. Уже и сейчас мы видим, что целый ряд частных наук, изучающих человека, все больше и больше силой своего материала, его внутренней логикой наталкивается на то, чтобы искать источник находимых закономерностей в раннем возрасте, в развитии. Внутреннее развитие этих наук, в том числе и детской психологии, толкает за пределы собственной компетенции.

И та любовь к прямым линиям, та прямолинейность в разграничении наук, которая досталась нам в наследство от формальной логики, оказывается бесспорно перед реальной сложностью и реальным сплетением тех явлений, которые изучаются каждой из этих наук.

Но, разумеется, в настоящей работе мы можем только подойти к интересующей нас проблеме синтеза, не раскрыв даже первой страницы интересующей нас книги. Как правильно отмечает Вольфсон, которая поставила себе задачу в особой работе сопоставить два педологических конгресса — I Всемирный педологический конгресс в 1911 г., происходивший в Брюсселе, и I Всесоюзный педологический съезд, происходивший в 1928 г. в Москве, — проблема связей и соотношений встала уже перед педологией с самого начала ее развития.

«Конгресс, — говорит она, — уделял наибольшее внимание корреляции между отдельными способами, строил особые типы и теории способностей, искал соотношения между памятью и одаренностью, устанавливал корреляцию между сенсорной остротой и интеллектуальным развитием ребенка». Проще говоря, первый конгресс поставил проблему соотношений и связи отдельных сторон в детском развитии формально логически, аналогически, механистически как проблему корреляции и соотношения.

Мы сейчас переживаем новый этап в развитии нашей науки, который характеризуется как раз обратным подходом к этому же вопросу. Мы подходим от синтеза, от целостного развития ребенка, и если синтез есть не пустое слово, а обозначает реально существующий в природе детского развития факт, то педология приобретает в признании этого факта свою незыблемую объективную прочную основу.

On the Question of Psychology and Pedagogy

L.S. Vygotsky

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) Часть 3*

Л.И. Божович, Л.С. Славина

Продолжение публикации ранней работы Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Подражание рассматривается в контексте развития высших психических функций. Представлены результаты эмпирического исследования развития подражания в детских возрастах. Подражание исследуется с помощью парной методики. Особенность методики заключается в том, что исследуется способность к подражанию опосредствованию. Теоретически обосновано существование трех стадий в развитии подражания. Описана вторая стадия подражания — наивная психологическая стадия.

Ключевые слова: подражание, высшие психические функции, стадии культурного развития, наивная, магическая стадия.

5**

Перейдем теперь к следующей фазе в развитии процесса подражания, названной нами его наивно психологической стадией. Генетически эта стадия представляет собой переходный момент между предшествовавшей только что нами описанной, в которой отсутствуют даже простые попытки, направленные к овладению культурными формами поведения, и стадией последующей, направленной на овладение собственными приемами поведения, и несущие на себе все характерные черты инструментального акта (...). Ребенок, стоящий на наивно-психологической стадии развития в отношении процесса подражания, видит и понимает, что при помощи рисунка запоминание значительно облегчается. Он замечает, что его партнер, ребенок А, прекрасно справляется с поставленной перед ним психологической задачей и для него подражание становится способом, средством, при помощи которого он пытается овладеть приемом, применяемым ребенком А. Следовательно, ребенок В подражает ребенку А для того, чтобы овладеть известным приемом. Интересным здесь является момент сознательно поставленной цели и осмысленное употребление подражания для разрешения поставленной задачи. Но характерным для всякого инструментального акта является то, что наружу вынесена лишь известная часть всего процесса, остальной же процесс протекает скрыто для постороннего взгляда. Когда мы предлагаем ребенку А запомнить что-то при помощи рисунка, то внешним остается, с одной стороны, стимул задачи, с другой — рисунок ребенка, с помощью которого он запоминает и который выносится им на бумагу как законченный продукт его внутренней психологической работы. Вычленение признака, планирование, произвольное установление обратной связи между рисунком и фразой для запоминания — все это представляет внутренний процесс, остающийся скрытым для ребенка В. Кроме того, ребенок В, стоящий на стадии наивной психологии, еще не обладает такой степенью развития анализа, которая позволила бы ему

вскрыть скрытый для него внутренний процесс. В результате оказывается, что внешняя, ничем не характерная связь между стимулом и средством понимается им как внутренняя. Ребенок В начинает верить, что рисунок помогает запоминанию не в силу известных психологических приемов, ставящих рисунок на службу памяти, но что в самом рисунке, безотносительно к личности, заключены эти возможности. Создается как бы магическое отношение и наивно-психологическая стадия подражания на этой ступени трудности задачи окажется уже пройденной ребенком. Исходя из этого положения, мы можем говорить, что подражание магического типа встречается у детей при подражании сверхтрудной по отношению к ним ситуации. Когда мы имеем такие случаи магического отношения к рисунку, подражание, естественно, направляется на всю внешнюю ситуацию, ребенок копирует эффект без понимания процесса.

Поставленный в только что описанные нами условия, ребенок не понимает психологического смысла рисунка, а потому считает, что весь рисунок без исключения, каким его нарисовал ребенок А, служит для запоминания, и что для того, чтобы он помог запомнить ребенку В, надо его скопировать как можно тщательнее. Ребенок не может выделить того, что является наиболее существенным (структурный центр) в подражаемом объекте, и потому мы имеем случаи точного копирования этой ситуации, желание как можно ближе и детальнее нарисовать все, что нарисовал ребенок А.

Перед нами **протокол № 20**.

Испытуемый Юра Д., 7;6, ученик нулевой группы. Ребенок В тоже мальчик **Юра**, 5 лет, дошкольник. Инструкция обычная для наших опытов. Для запоминания дается слово «базар» (рис. 5). Ребенок А рисует, ребенок В заглядывает:

— Дай посмотреть, а то я не могу.., как он? и т. д. Ребенок В все время заглядывает, рисует тщательно, стараясь скопировать все детали. — «Ах, ах, уже...»

Э к с п.: Что ты нарисовал?

Ребенок В: Палочки.

* Продолжение. Начало см.: Культурно-историческая психология. 2007. № 2–3. — Прим. И.К.

** В рукописи этот параграф пронумерован как «2». Мы его нумеруем в соответствии с общей нумерацией, разделяя вслед за авторами две главы «Постановка проблемы» и «Экспериментальная часть». — Прим. И.К.

Эксп.: А что надо было запомнить?

Ребенок В: Базар.

Эксп.: А ты запомнишь по своему рисунку?

Ребенок В: Запомню.

Экспериментатор обращается к ребенку А: А ты что нарисовал?

Ребенок А: Корзина, яблоки.

После этого детям дается следующее слово. Когда ребенок А начал уже рисовать, ребенок В вдруг переворачивает свой листик, смотрит на законченный им уже первый рисунок, затем заглядывает к ребенку А и пририсовывает еще одну палочку.

Эксп.: Зачем ты это сделал?

Ребенок В: Как у Юры.

При воспроизведении ребенок А дает плюс, ребенок В отвечает — забыл.

Возьмем следующий протокол.

Испытуемые девочки Женья 9;3 и Тома 7 лет. Для запоминания дается фраза — «на улице холодно».

Тома смотрит на Женю, ждет, пока та начнет рисовать. Женья рисует, Тома смотрит.

Женья: Сейчас, тут ветки, тут побольше.

Тома тоже начинает рисовать, часто заглядывая к Жене. Рисуют молча.

Эксп. (обращаясь к Томе): Что ты нарисовала?

Тома: На улице холодно.

Эксп.: А по чему ты запомнишь?

Тома: Вот по этим штучкам (рис. 6).

Эксп.: А это что?

Тома: Елочки.

Эксп. (обращается к Жене): А ты?

Женья: По снегу и ветки осыпались.

Тома начинает быстро пририсовывать.

Эксп.: Что ты рисуешь?

Женья: Снег.

Экспериментатор дает следующую фразу для запоминания — «Большой рынок».

Женья рисует, все время сопровождая рисунок речью: *Вот лотки, много лотков, люди ходят, покупают.* Тома смотрит, потом начинает рисовать. Рисует, часто заглядывая в рисунок Жени. Женья кончила. Тома продолжает рисовать. Рисует долго. Жене надоело сидеть, она пририсовывает еще кусочек (рис. 7, справа). Тома кончает рис. 7 (слева) и принимается за рис. 7 (справа). Когда Женья кончила, Тома берет ее рисунок, кладет около себя и начинает точно срисовывать.

Воспроизведение. В первом случае Тома говорит: На улице холодно.

Эксп.: По чему ты узнала?

Тома: Наизусть помнила.

Женья: На улице холодно, снег лежит.

Во втором случае Тома говорит: рынок.

Эксп.: По чему ты узнала?

Тома: По рынку.

Женья: Большой рынок, много лотков стоит.

Мне кажется излишним разбирать приведенные протоколы, они слишком ясно говорят сами за себя. Ребенок В, веря в магическую силу рисунка как такового, старается как можно старательнее скопировать все его детали, часто не понимая их значения (...). До сих пор

мы рассматривали тщательное копирование рисунка А, являющееся следствием магического отношения, но мы имеем ряд случаев, когда магическое отношение распространяется не только на рисунок, но и на всю ситуацию, и мы видим, как объектом подражания становится не только рисунок как таковой, но даже слова и жесты, продуцируемые ребенком А. Получается как бы синкретическое отношение ко всем элементам ситуации. Характерной чертой синкретизма, говорит Л.С. Выготский, является то, что ребенок не расчленяет еще элементов действительности, не приводит их в новые, более сложные связи, в роде причинных и других абстрактных связей, устанавливаемых отвлеченным мышлением. Оно опирается исключительно на те конкретные связи, которые ему даны в личном опыте. Ребенок воспринимает мир синкретически. Это значит, что он еще не может освободиться от тех связей, в которых ему представляются вещи. Он воспринимает явления и вещи в их нерасчлененном единстве*. По очень меткому определению Пиаже, синкретизм — это тенденция «связывать все со всем». Анализируя в данном случае подражательную деятельность с позиции синкретизма, мы находим в ней следующие элементы: ребенок видит, что для достижения известной цели его партнером был проделан ряд манипуляций. Не расчленяя и не анализируя характер истинных связей между целью и средствами, ребенок принимает внешние видимые им связи за действительные и таким образом впадает в глубокую логическую ошибку: для достижения цели, с его точки зрения, становится видно все, что при этом находилось в ситуации.

Для пояснения и иллюстрации этой мысли нам кажется более удобным воспользоваться серией опытов, поставленных по иной методике. Если в пиктограмме мы имеем подражание в овладении собственными приемами поведения, подражание функциональному употреблению знака, то в опытах, которые мы сейчас проведем, подражанию подвергались способы овладения внешним объектом, т. е. функциональное употребление орудия. Методика опытов была нами заимствована у К. Келера, она применялась им для исследования разумного поведения обезьян** и модифицирована нами в соответствии с нашими задачами. Принцип этих экспериментов заключается в том, что перед испытуемыми ставится задача, к решению которой можно прийти лишь обходным путем, употребляя функционально одни вещи по отношению к другим. Для эксперимента мы брали двух детей, стоящих, так же как и в опытах с пиктограммой, на разных стадиях культурного и интеллектуального развития. Сначала эту задачу мы предоставляли решить ребенку В, если ему это не удавалось, то на его глазах ту же самую задачу решал ребенок А, и только затем мы снова давали возможность решать ее ребенку В, стараясь уловить то влияние, какое на него оказало произведенное на его глазах решение. В соответствии со стоящими перед нами задачами: вскрыть магическое отношение к подражаемому объекту и наличие синкретического отношения ко всем элементам ситуации, мы построили наши эксперименты по специальному типу. Специфичность их конструкции заключалась в том, что для решения известной ситуации испытуемому

* Выготский Л.С. Педология школьного возраста. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1928. Задание 5-е, с. 14.

** Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.

с самого начала предоставлялось два пути. Один, более непосредственный, должен был в результате привести к неукладу, второй же, гораздо более опосредствованный и сложный, в результате приводил к достижению цели. При таких условиях мы рассчитывали, что ребенок А раньше сделает ложную попытку и затем, убедившись в ее несостоятельности, предпримет правильный способ решения. Проблема заключалась в том, воспроизведет ли ребенок В всю виденную ситуацию, повторит ли ложную попытку или же воспользуется непосредственно правильным приемом решения. Совершенно ясно, что в целом ряде случаев мы получали сразу правильное решение, но нас интересовала, главным образом, другая возможность, иллюстрацией которой и послужит нижеследующий протокол.

Ситуация. Цель подвешена к потолку с помощью блока; следовательно, на одном конце веревки висит конфета, другой конец с помощью кнопки прикреплен к стене (рис. 8).

Почти под целью стоит скамейка, использование которой ведет к неукладу. Задача решается тем, что открепляется конец веревки, прикрепленный кнопкой к стене, в этом случае цель падает.

Испытуемые Тимоша, 12 лет, интеллектуально совершенно нормальный, **Коха**, 9 лет, с диагнозом монголоидная идиотия. Интеллектуальное развитие на стадии Imbicilitus. Вначале попытку достать цель делает Коха, он прыгает, протягивает руки, пытается схватить цель непосредственно. Свои попытки он сопровождает речью: *Не могу... не могу достать сам.... Ах, ах.... Нет, не могу* и т. д. Убедившись, что других попыток ребенок не делает, экспериментатор приводит Тимошу. Тимоша делает несколько непосредственных попыток: прыгает, протягивает руки. Смотрит на экспериментатора: *Нет, не достать никак*. Оглядывается, указывает на табурет. *Можно на табуретке?* Берет табуретку и пытается достаться с ее помощью: *Нет, с табуретки нельзя, высоко*. Слезает, смотрит на цель.

Э к с п.: Решай как-нибудь иначе.

Тимоша: Сейчас подумаю. Через полминуты — Я ее спущу. — Идет к кнопке и открепляет веревку. Цель падает.

Коха смеется: И я достану, и я достану.

Ситуация приводится в прежнее состояние. Коха быстро бежит, становится под цель и начинает прыгать, протягивая руки, затем бежит к скамейке, подставляет ее со словами: «Достану, достану». Некоторое время подскакивает на скамейке, затем оборачивается. Смотрит на экспериментатора, затем на кнопку, слезает со скамейки и решает задачу.

(...). Несколько модифицируя после того как ребенок А решил задачу, мы включали в ситуацию новые, облегчающие решение элементы и смотрели, воспользуется ли испытуемый ими или нет, и часто получали отрицательный результат. Так, например, Коха, подражая, составлял два невысоких ящика, вместо того чтобы самостоятельно использовать стул, и т. д. В этих протоколах мы видим, как ребенок подражает буквально всей ситуации, как он синкретически связывает все со всем. Для того чтобы прийти к решению, он употребляет все манипуляции, проделанные на его глазах предшественником, вплоть до непосредственных попыток.

Если мы возьмем протоколы того же Кохи через 6—7 дней, нас поразит чрезвычайный консерватизм его поведения в отношении раз выработанных путем подражания приемов. Часто ребенок снова, уже без соответствующего приема, продолжает действовать старым способом даже в тех случаях, когда ситуация оказывается совершенно видоизменной. Безусловно, такой консерватизм, такое настойчивое персеверативное построение раз усвоенного приема является следствием магического отношения к подражаемому объекту. Причиной этого служит вера в абсолютное значение приема, в его магическую силу, вера, что прием должен помочь во что бы то ни стало, независимо от его отношения ко всей ситуации. Специально поставленный эксперимент очень хорошо выявляет ту персеверативную тенденцию ребенка, стоящего на наивно-психологической стадии развития процесса подражания, в отличие от отсутствия такового у ребенка, стоящего на более высокой ступени культурно-исторического развития.

Мы с двумя девочками — Верой 8 лет и Лилей 6 лет произвели следующий опыт. Сначала мы давали обычную инструкцию, при которой процесс подражания развивается нормально. Вера рисует, Лиля механически подражает ее рисунку (рис. 9). Затем экспериментатор затрудняет ситуацию тем, что запрещает рисовать, предложив испытуемым пользоваться для запоминания только палочками и кружочками. Вера, так же, как и Лиля, не могла сразу приспособиться к новому приему и просто на каждую новую фразу ставила значки нового типа.

После записи двух фраз экспериментатор снова разрешил зарисовывать, и Вера, категорически относившаяся к своему новому приему, сейчас же отказалась от него и перешла к более действенному способу изображения. Лиля же, поверив в абсолютную силу кружочков и палочек, не оставила этого неадекватного приема, повторяя его даже в том случае, когда изображения оказывались недействительными вследствие большого сходства. Прием кружочков и палочек девочка не бросила вплоть до окончания опыта (10 фраз).

Постараемся теперь свести воедино только что описанные нами симптомы, характерные для первого этапа в развитии наивно-психологической стадии подражания. Прежде всего рисуется в глаза отсутствие структурного центра рисунка, точное копирование всех деталей, синкретичное отношение ко всем элементам ситуации без исключения, персеверация. Однако не всегда мы можем ожидать наличие всех этих явлений. Часто те же самые психологические причины дают нам совершенно иную фенотипическую картину.

Возьмем один пример, который на первый взгляд находится как бы в прямом противоречии с теми положениями и теми иллюстрациями, которые были приведены нами выше, но который, как мы увидим из анализа, лишь фенотипически совершенно своеобразен, по существу же является представителем той же качественной ступени в развитии подражания и скрывает под собой тот же самый психологический механизм. Правда, в известном смысле этот механизм является несколько модифицированным и эволюционировавшим под влиянием речи и отдельных ее элементов.

Испытуемыми являются уже встречавшиеся нам девочки **Женя 9;3** и **Тома 7 лет**. Для запоминания дается фраза «Девочка заблудилась».

Женя рисует, Тома смотрит. Затем Тома начинает рисовать, почти не глядя на рисунок Жени.

Э к с п. (обращаясь к Томе): Что надо было запомнить?

Т о м а : Девочка заблудилась.

Э к с п. : А по чему ты запомнишь?

Т о м а (долго молчит, потом смотрит на рисунок Жени): Это конец поля, кончилось.

Э к с п. : А что это за палочки? (рис. 10).

Т о м а : Рожь.

Э к с п. (обращаясь к Жене): А ты?

Женя: А я нарисовала такое большое, большое поле, а там далеко, далеко девочка, только точка видна.

Женя при воспроизведении дает плюс.

На этом примере мы видим не только отсутствие точного копирования образца, хотя в другом месте этот же ребенок старался вырисовывать видимые им детали с возможной тщательностью, но мы видим как бы структурное изображение рисунка, копирование лишь двух основных существенных признаков: девочка и точка, в которую обратилась заблудившаяся девочка. На этом рисунке Тома уже не копирует все в точности, например кружок, который должен изображать поле (вспомним ее рисунок «Большой рынок»), но даже допускает вольность, давая самостоятельные вариации копируемого образца («Рожь»). Весь этот эксперимент на первый взгляд создает впечатление разумного подражания высшего психологического типа, однако, анализируя глубже, мы с необходимостью приходим к совершенно обратным выводам. Прежде всего Тома не знает, что должна изображать точка, в связи с какими субъективно установленными связями она должна стать средством для запоминания и воспроизведения. Ее ответ: «Это конец поля, кончилось», данный после того, как она посмотрела на рисунок ребенка А, явно свидетельствует об этом. Мы имеем достаточно оснований предполагать, что этот ответ надуман потом, для того чтобы дать объяснение экспериментатору. Если это так, то точка и девочка не имеют для ребенка инструментального значения. И в этом мы можем убедиться так же и по воспроизведению. Ее отношение к скопированному знаку чисто магическое: точка должна помочь ей запомнить, так, как она помогает запомнить другому ребенку. Таким образом, мы здесь видим, как магическое отношение проявляется не ко всему рисунку в целом, но к одному определенному выделенному признаку, отсюда такое вольное отношение ко всему рисунку, отсутствие точного копирования всех деталей, даже вариация копируемого образца. Но при этом возникают вопросы: «Почему же из всего комплекса вычленяется именно данный признак, а не какой-либо другой? Почему Тома, не понимая значения точки, все же выделяет ее как основной и принципиальный момент, могущий помочь при воспроизведении?» К этим вопросам мы еще вернемся в дальнейшем изложении, здесь же постараемся ответить очень кратко. В эксперименте с Томой роль механизма, помогшего вычленить существенное, сыграла оптическая структура рисунка. Рамка, сделанная ребенком А, производит впечатление оправы, резкая же обозначившаяся точка имеет особое структурное значение хотя бы даже тем, что никакого прямого отношения ко всей ситуации не имеет. В данном случае, следовательно, основную роль для вычленения признака сыграла оптическая структура ри-

сунка. В других случаях, как мы увидим это ниже, роль вычленяющего механизма может играть речь или указание. Здесь, на стадии наивно-психологического подражания, вычлененные признаки остаются непонятными и нерасшифрованными ребенком, однако объективно здесь мы уже имеем все элементы, делающие рисунок пригодным для инструментального использования. Если бы эти выделенные признаки были расшифрованы ребенком и интерпретированы, мы получили бы рисунок инструментального значения. Следовательно, вычленение признака даже без его дальнейшей расшифровки — объективно более высокая ступень по сравнению с синкретическим воспроизведением всех деталей.

В примере с Томой мы видели, что при таком магически-структурном подражании появляются свои признаки, самостоятельная вариация рисунка, что придает особое фенотипическое сходство с подражанием, стоящим на высшей психологической стадии. Но иногда мы можем наблюдать такие случаи, когда наряду с изображением действительного признака мы имеем увлечение рисунком как таковым, отвлечение побочными ассоциациями, т. е. картину, фенотипически очень близкую к подражанию натурального типа. Теперь нам становится понятным это явление. Ребенок, убежденный, что он скопировал основной элемент, служащий гарантирующим средством при воспроизведении, позволяет себе, не заботясь больше об этом моменте, заняться интересным для него процессом рисования. Такой рисунок представляет собой любопытную полноту, когда ребенок продолжает еще интересоваться рисунком как таковым и уже может относиться к нему как к знаку (...).

Кроме обычных наших выводов, касающихся магического отношения, мы можем сделать еще один очень важный для подражания вывод: здесь, как и в предшествующей примитивной фазе подражания, речь не несет планирующей функции в развертывании всего процесса. Но речь на стадии примитивного подражания, так же как и речь на стадии наивно-психологического подражания, функционально глубоко отличны друг от друга. В том и другом случае речь включена в процесс совершенно своеобразно. В обоих случаях она имеет различную связь со всеми психологическими функциями, участвующими в общем процессе подражания. В первичной примитивной фазе подражания мы не находим еще сознательно поставленной задачи, решению которой должен был служить весь подражательный процесс, и которая соответствующим образом должна бы была организовывать и всю его структуру, определив до известной степени взаимоотношения между отдельными функциями. Отсутствие такой организующей цели определяет роль и структуру речи при подражании. На данной ступени подражания речь абсолютно не несет функции планирующей и организующей мышления. Обычно она является просто сопровождающей процесс рисования, иногда пополняющей рисунок, причем рисунок, в свою очередь, не является субъективным средством для решения задачи. В соответствии с этим там мы наблюдали эгоцентрические компоненты, речевые и побочные ассоциации. Другими словами, речь не была поставлена на службу мышления, но являлась связанной с эмоциями игрового типа. На стадии наивно-психологического подражания речь становится уже в функциональное отношение к рисунку и к процессу запомина-

ния. Весь процесс подражания на этой ступени развития направлен на решение задачи. Правда, для этого под влиянием целого ряда уже описанных нами условий употребляются далеко не адекватные средства, но отношения отдельных функций, в том числе и речи, все же группируются и изменяются особым способом в зависимости от этого момента. В действительности же речь не становится этим фактором, так как она включена в наивно-психологическую систему поведения, магическое отношение мешает ей сделаться таковым. Однако даже в таком отношении ребенка к речи мы видим громадный шаг вперед.

На предыдущей стадии подражания мы не смогли бы встретить своеобразных «ножниц» в отношении рисунка и речи, которые являются чрезвычайно характерными для наивно-психологической стадии подражания.

Чтобы получить чистые случаи подражания только рисунку с наличием разрыва между рисунком и речью, мы создали две серии. Одна серия экспериментов заключалась в том, что ребенку В не разрешалось смотреть на рисунок ребенка А, в то время как ребенку А разрешалось объяснять и комментировать свой рисунок. Другая серия представляла собой обратную ситуацию. Ребенок В мог смотреть на рисунок ребенка А, но последнему запрещалось говорить. Мы не будем нагромождать статью слишком частными протокольными выписками, укажем только, что в результате мы действительно получили крайние случаи такого подражания с наличием «ножниц».

Вместе с тем речь здесь направляется на интерпретацию своего рисунка, а это, как мы увидим ниже, является основным рычагом перевода данной стадии развития подражания в следующую высшую психологическую его форму.

Итак, мы установили основные черты наивно-психологической стадии подражания. Прежде всего мы выяснили основную предпосылку, заключающуюся в том, что на данной ступени развития ребенок делает попытку овладеть путем подражания высшей формой знаковой деятельности. Другими словами, он направляет свое подражание на решение известных задач. Подражание конвергируется здесь планирующей речью. Но ребенок является еще недостаточно психологически к этому подготовленным, он проявляет черты магического отношения к подражаемому объекту, а потому подражание выливается у него в подражание эффекту без понимания процесса. Магическое отношение может проявляться у него ко всему рисунку, и тогда мы получаем вырисовывание всех деталей, копирование по элементам всей ситуации, синкретическое отношение к этим элементам, отсутствие структурного центра в рисунке, наконец, консерватизм к однажды усвоенному через подражание приему. Но могут быть и другие случаи, когда магическое отношение направляется только на известную часть подражаемого объекта, и тогда мы получаем фенотипически совершенно иную картину: с видимым структурным центром с собственной вариацией подражаемого образца, иногда комбинирующейся с увлечением рисунком как таковым и с явлениями разрыва между рисунком и речью.

Со стороны эффекта мы получаем здесь крайне отрицательные результаты. Рисунок при всех тех условиях, которые были нами описаны, конечно, не может быть знакомым. На наивно-психологической стадии подражания ре-

бенок не использует рисунок как знак (вспомним воспроизведение в приведенных нами протоколах. Обычный ответ — «забыл», «не знаю»). Интересно, что здесь мы гораздо меньше встречаем такие ответы, как, например: «Эта девочка пошла гулять», «Этот дом около большого города стоит, и люди гуляют», т. е. ответы, очень характерные для примитивной стадии подражания, ибо там ребенок и не пытался использовать рисунок как знак. Мы видим, что он говорил не то, что должен был запомнить, но то, что он в действительности нарисовал. Здесь при воспроизведении ребенок уже пытается использовать рисунок как средство, но это ему не может удастся, так как никаких психологических предпосылок для этого нет, и он отдает себе отчет в прискорбном, он знает, что рисунок не помог, что он забыл. Не встречаем мы здесь по тем же самым причинам и воспроизведения «с потолка» или встречаем его крайне редко. Следовательно, рисунок, использованный ребенком путем подражания, находящегося на наивно-психологической стадии, не является вспомогательным средством для запоминания, больше того, объективно мы имеем снижение коэффициента запоминания. Исходя из психологических предпосылок, мы должны были быть готовы к такому эффекту, так как здесь мы имеем, с одной стороны, критический поворотный пункт, переходный момент, который ломает старые установившиеся приемы поведения, уже хорошо приспособленные к выполнению возложенных на них функций и к переходу к новым молодым и еще лабильным формам приспособления, с другой — то магическое отношение к средствам запоминания, употребляемым с помощью подражания, не может не снизить эффект запоминания. Ребенок, у которого отсутствуют какие-либо вспомогательные приемы для запоминания, заучивает предложенный материал при помощи естественных механизмов натуральной памяти, т. е. он будет направлять соответствующим образом свое внимание, повторять материал для запоминания много раз и т. д. В случаях же, описанных нами, мы видим, как ребенок, применяя неадекватным способом известные средства и веря в их абсолютную силу, одновременно отказывается от натуральных способов и, таким образом, память оказывается совершенно не обслуженной.

Однако можем ли мы рассматривать такое временное снижение приема, свойственное историческому развитию всякой психологической функции только как отрицательное явление? Безусловно, нет. Так же как мышление, переходя от внешне-опосредствованной через речь стадии к мышлению внутреннему, претерпевает временное снижение и даже повторяет те ошибки, которые были уже изжиты им во внешне-опосредствованной стадии (например, явление синкретизма), — все же выигрывает от этого перехода в дальнейшем, точно так же и в развитии подражания этот период временного снижения содержит в себе как задатки такие элементы, из которых развивается следующая стадия высшего психологического типа, несущая в себе широкие возможности доступного только человеку приспособления к внешнему и внутреннему миру.

Слабая сторона того или иного явления тогда получит правильное толкование, когда кроме негативной характеристики ему будет дана и положительная оценка. Описывать явление лишь с отрицательной стороны — значит подходить к нему не диалектически, толковать его значение только для данной ступени развития, упус-

кая генетический анализ, который дает возможность понять, почему такое, на первый взгляд, отрицательное с психологической или биологической точки зрения явление имеет место в процессе развития индивидуализма. Только те элементы, которые мы находим на данной ступени развития как остаток от прошлой, которые не успели еще инволюционировать окончательно и тормозят дальнейшее развитие, могут быть охарактеризованы отрицательно, и то опять-таки только с точки зрения данной и последующей ступени развития, но никак не в общем историческом контексте.

Какую же положительную характеристику можем мы дать данной стадии в развитии процесса подражания? Какие элементы, находящиеся в ней, создают предпосылку для перехода на следующую стадию психологического развития? И, наконец, при помощи каких психологических механизмов создается этот переход?

Обратимся прежде всего к синкретизму в явлениях детской подражательности. Мы уже говорили, что психологически это явление создается в результате слабости детского анализа, неумения устанавливать им причинные логические связи между явлениями. Однако объективно в этой синкретичности детского мышления заложены возможности ее преодоления. Не умея устанавливать действительной причинной связи между двумя явлениями, ребенок создает громадное количество связей, «связывает все со всем» (Пиаже). На вопрос: «Почему камень тонет?» ребенок отвечает: «Потому что он большой, потому что он желтый, твердый, тяжелый*» и т. д. Это перепроизводство связей дает ему возможность постепенно вычленивать из всего этого многообразия те причинные связи, которые являются истинными. При подражании мы наблюдаем такого же рода явления. Не понимая, почему рисунок помогает запомнить или почему такая именно сумма манипуляций помогает достигнуть цели, ребенок считает, что все элементы ситуации являются причинными, и старается воспроизвести весь их комплекс. В результате мы получаем в созданном через подражание объекте наличие того элемента, который действительно является причиной, дающей возможность решить ситуацию. Точно скопированный рисунок ребенка В объективно содержит в себе возможность стать знаковым и не является таковым только потому, что субъективное отношение ребенка В не стоит в соответствующем плане. То же самое, но уже в сильно эволюционировавшей форме, мы видим и при подражании частичной ситуации, т. е. при магическом отношении к определенному выделенному ее элементу. Ребенок правильно подражает уже не всей сумме наличных в ситуации элементов, но одному из них; он воспроизводит его в своем рисунке, и этим данная часть ситуации становится объективно наличной уже в чистом выделенном состоянии; но она остается вне функционального употребления, так как ребенок еще не расшифровал ее для себя. Возьмем для примера рис. 5, на котором изображен «Большой рынок»: объективно в скопированном

рисунке содержатся все необходимые элементы, чтобы он был знаком, и теперь нужен лишь известный психологический механизм, переводящий этот рисунок из стадии («знака в себе»)** знака, существующего лишь объективно, в стадию («знака для себя», т. е.) знака, используемого ребенком в помощь известным внутренним процессам. То же самое и рисунки «На улице холодно», «Девочка заблудилась» и др.

Механизм, который совершает этот перевод, заключается, как показывают наши экспериментальные исследования***, в речи, несущей планирующую и организующую поведение субъекта функцию. Мы все время старались подчеркнуть в нашем изложении, что ни на примитивной стадии подражания, ни на стадии наивной психологии речь, не являясь планирующей функцией, лишь сопровождает или дополняет процесс подражания. Дальше роль речи усложняется, и мы переходим к тому периоду, когда речь становится интерпретирующей. Ребенок В видит рисунок ребенка А, импульсивно его копирует, но не останавливается на этом, а подвергает его интерпретации. Мы видим, как речь и подражание входят здесь уже в другую психологическую систему, руководящую роль в которой играет мышление. Вся эта система направлена на разрешение известной интеллектуальной задачи, и все отдельные психологические функции, входящие в нее, организуются мышлением. Речь здесь сплетается с мышлением и подражанием, становится средством, с помощью которого совершаются все сложные подражательно-мыслительные операции.

Правильная интерпретация скопированного объекта и составляет тот недостающий психологический элемент, который переводит наивно-психологическую стадию подражания в стадию высшую психологическую.

Для пояснения нашей мысли мы приводим один исключительный по своей яркости протокол (рис. 11).

Испытуемые Женя 13 лет и Лиза 12 лет. Лиза является несколько запоздавшим в своем развитии ребенком.

Для запоминания дается фраза «Девочка голодная».

Лиза: Девочку, что ли, нарисовать? — Смотрит, как рисует Женя. — Женька-то умеет рисовать, а я не умею. Сейчас нарисую без рук (рисует).

Когда обе девочки закончили рисовать, экспериментатор спросил у Лизы, указывая на кружок: Что это?

Лиза молчит.

Эксп.: Женя, а у тебя что?

Женя: Девочка голодная.

Эксп.: Из чего это видно?

Женя указывает на кружок.

Лиза (после повторного вопроса): Девочка голодная.

Эксп.: (указывает на кружок): А это что?

Лиза: Хлеб, что ли? Хлеб, да?

Эксп.: Я не знаю, ведь ты рисовала.

Лиза: Хлеб. Что, неправильно?

* Piaget.

** Написанное в скобках зачеркнуто синей перьевой ручкой. — Прим. И.К.

*** Справедливости ради заметим, что исследования велись не только авторами статьи, но всеми участниками психологического кружка при 2-м МГУ, руководимом А.Р. Лурией, всеми сотрудниками Л.С. Выготского. Действительно, как уже неоднократно упоминалось, специальная экспериментальная работа о планирующей функции речи была опубликована Р.Е. Левиной «Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001. — Прим. И.К.

Для запоминания дается следующая **фраза «Бабушка глухая»**.

Лиза: Как ее, бабушку-то, рисовать? — Рисует, не глядя на рисунок ребенка А (рис. 11).

Эксп.: Что ты нарисовала?

Лиза: Бабушка глухая, это бабушка, а это (указывает на кружок) она глухая.

Эксп.: А почему же это глухая?

Лиза: А как нарисовать глухая?

Женя: А у меня очень тонкая рука получилась.

Эксп.: А что ты хотела нарисовать?

Женя: Бабушка глухая, руку так (показывает жестом) к уху приложила, не слышит.

Пока Женя говорит, Лиза смотрит на ее рисунок.

Лиза: Я неверно нарисовала, надо было так, что ли? Прикладывает руку к уху. Зачеркивает свой рисунок (рис. 11), говорит: Бабушка глухая, вот так руку к уху приложила.

Эксп.: Лиза, ну а что у тебя раньше было? (указывает на кружок).

Лиза: Не знаю, вот как здесь (указывает на первый рисунок).

Фраза «У дедушки голова болит»

Лиза рисует, заглядывая к Жене. Рисует повязку.

Эксп.: Лиза, а что ты рисуешь?

Лиза: Волосики, у дедушки голова болит.

Эксп. (указывая на повязку): А это что?

Лиза: Это повязка, голова болит.

Эксп.: Женя, а ты что нарисовала?

Женя: Компресс.

Фраза «Мальчик глупый»

Лиза: Мальчика-то я нарисую, только глупый! А! Кружок — это глупый!

Женя: У меня мальчик глупый, что не скажешь, все смеется.

Обе рисуют. Женя спрашивает Лизу: Что ты нарисовала?

Лиза: Мальчик глупый, он смеется, только я не так нарисовала.

Эксп.: А что ты хотела раньше нарисовать?

Лиза: Мальчика и вот такой кружок (показывает на первый рисунок).

Воспроизведение. Лиза: первая фраза — «Девочка голодная, вот это хлеб» — Указывает на кружок № 2 — «Бабушка глухая, рука тут». Далее — «Дедушка больной, голова завязана». Последняя фраза — «Дяденька смеется, вон он смеется» — указывает на рот. Женя дает все плюсы.

Здесь мы видим, как на стадии высшего психологического подражания через указание рождается примитивный знак магического характера. Лиза механически срисовывает весь рисунок ребенка А. Через указание (вот девочка, а вот она голодная, указывает на кружок) Лиза вычленяет кружок как магический знак, являющийся средством запоминания предиката. Далее, активизируемая экспериментатором, девочка пытается интерпретировать свой рисунок и тем самым переходит со стадии «объективного знака» на стадию знака «субъективного». Таким образом, Лиза расшифровывает знак и при воспроизведении пользуется им как средством. Но первичное отношение к кружку как к магическому знаку, должествующему по каким-то магическим своим свойствам помочь запоминанию предиката, остается, и девочка

пытается его использовать при следующем задании. Фразу «Старуха глухая» она рисует сама, отказываясь от подражания и пользуясь приобретенным ею приемом. Лиза рисует старуху, а что она глухая, отмечает при помощи кружка. Настойчивое требование интерпретации со стороны экспериментатора снова приводит испытуемую к сомнению, заставляет обратиться к подражанию и отказаться от первоначального приема. Основной признак в изображении следующей фразы «У дедушки болит голова» опять механически копируется ребенком В, но в силу того, что задача является сомнительно простой, она легко поддается расшифровыванию и анализу со стороны испытуемой, и потому процесс без затруднений переводится в следующую фазу. Зато фраза «Мальчик глупый», которая является более сложной для опосредствования ее через рисунок и передается в рисунке ребенка А без ярко выделенного признака, снова возвращает Лизу назад и заставляет обратиться к рожденному ею через подражание магическому знаку: «Я нарисую мальчика, а что он глупый — поставлю кружок». На этом заканчивается апелляция ребенка В к усвоенному ею через подражание магическому знаку. Зарисовывание следующих фраз идет при помощи сознательного подражания высшего психологического типа, причем в конце эксперимента Лиза начинает давать, правда, очень примитивные ситуационного характера, но все же самостоятельные признаки. Как мы видим из анализа, приведенный нами случай является ярким примером пограничной стадии. Ребенок начинает с подражания магического типа, отличающегося всеми его характерными моментами, затем через указание он рождает магический знак, который постепенно переводится через его интерпретацию в действительный инструментальный признак, и постепенно при помощи все той же интерпретации происходит отход от магического знака и изобретение своего собственного культурного приема.

Однако, как нетрудно было заметить из протокола, причиной, заставляющей ребенка интерпретировать, являлся экспериментатор, ставящий ребенка при помощи целого ряда вопросов перед затруднениями и необходимостью рассуждать. Затруднение порождает мышление — этот психологический закон, впервые сформулированный Э. Клапаредом, до сих пор оставался для науки совершенно незбылемым. Оправдывается он и в наших экспериментах. (...) Затруднение может создаваться любым другим способом, в частности при помощи известного построения задачи, а также под влиянием общей ситуации опыта. Желая проверить только что полученные данные и исходя из высказанной выше предпосылки, мы следующим образом организовали наш опыт.

Методика эксперимента, созданная по типу В. Келера и уже однажды нами описанная, заключалась в следующем: цель (конфета) привязана к одному концу веревки, другой перекинут в виде блока через крючок, вделанный в потолок, и прикреплен к стенке кнопкой. Тут же стоит скамейка (рис. 12).

Испытуемый Соломон 12 лет, имбецил. За несколько минут до настоящего эксперимента Соломон решил задачу, в которой цель нужно было достать при помощи скамейки. Инструкция в данном эксперименте заключалась в следующем: если хочешь конфету, достань ее. Когда достанешь, можешь ее взять себе или съесть

(рис. 12). Соломон оглядывает комнату, становится под целью и пытается достать ее непосредственно. Смотрит на скамейку: «Вот», — указывает на нее. Становится на скамейку, но достать конфеты не может.

Соломон: Ну как мне достать? — тынется. Как я могу достать? Не могу никак. Не буду я доставать. Высоко очень (снова вылезает на скамейку).

В таком же духе опыт продолжается еще 10 минут. Видя, что испытуемый не может самостоятельно решить задачу, экспериментатор подходит к кнопке и откалывает ее. Соломон приходит в некоторое возбуждение, подпрыгивает, говорит: «Теперь и я достану, достану».

Ситуация приводится в первоначальное состояние.

Соломон быстро выходит со словами: Достану, достану, надо кнопку. — Идет под цель, смотрит на нее, не делает попыток непосредственно, затем круто поворачивается, подходит к кнопке и откалывает ее. Цель падает.

Эксп.: Отчего она упала?

Соломон: Кнопка.

Ситуация изменяется в следующей плоскости. Конец веревки, к которой привязана цель, переносится на противоположную стену и прикрепляется к ней при помощи кнопки. Другая веревка, ложная, так как она не соединяется с целью, а идет от крючка, вделанного в потолок рядом с тем, что служит для образования блока, прикреплена к той стене и к тому месту, на котором раньше был прикреплен конец веревки, непосредственно соединенной с целью.

Соломон входит (рис. 13), идет прямо к старой кнопке со словами: Опять то же самое.

Случайно его взгляд падает на другую кнопку, он останавливается в нерешительности. Идет к новой кнопке: Эту?

Отходит к окну: Что это? И тут кнопка, и тут кнопка. — Смотрит: Какая кнопка правильная?

Эксп.: Какую кнопку надо отколоть?

Соломон смотрит на связь: Эту. — Подходит к правильной кнопке, опять смотрит на соединение, качает утвердительно головой. — Эту. — Откалывает кнопку. Цель падает.

В этом примере раскрывается механизм перехода от стадии магического подражания на следующую, более высокую стадию, причем фактором этого перехода является мышление, данное в форме планирующей речи (И тут кнопка, и тут кнопка. Что это? Какая кнопка правильная? И т. д.) и возникшее из затруднения. Весь эксперимент был построен нами с расчетом на затруднение, которое, в свою очередь, должно было создать торможение

непосредственного импульса и возбуждение деятельности размышления и планирующей речи. При помощи затруднения мы заставили испытуемого остановиться и понять, интерпретировать свою деятельность. Мы разрушили у него синкретического типа связь, установившуюся между одним непосредственно данным явлением и другим, заменили ее пониманием внутренней причинной зависимости. Однако возможность такого перехода, возможность интерпретации заключалась в самой наличной ситуации, в которой магическое подражание создало все необходимые предпосылки.

Если теперь мы сравним наши утверждения, что реальное затруднение является одной из основных причин, заставляющих ребенка отойти от стадии наивно-психологического подражания, что подражание сверхтрудной ситуации рождает магическое отношение и, наконец, что абсолютно чуждое, стоящее за пределами интеллектуальной зоны, совсем не может служить объектом подражания, то мы убедимся, как хрупки и лабильны те условия, которые рождают осмысленное подражание, стоящее на высшей психологической стадии, и как легко простым утрированием этих условий привести подражание к диаметрально противоположным результатам (...).

Итак, оба приведенных нами примера — девочка, создавшая магический знак предиката, и мальчик-имбецил, придавший через подражание магическую силу кнопке, расшифровавший затем ее значение, свидетельствуют о том, что, кроме чисто отрицательной характеристики, которую должна получить наивно-психологическая стадия подражания со стороны непосредственного эффекта и структуры всего процесса, она заслуживает и положительной оценки. Наивно-психологическая стадия подражания содержит в себе основную предпосылку к дальнейшему культурному развитию самого процесса подражания, заключающуюся в том, что в результате наивно-психологического подражания уже наличествуют все объективные данные, необходимые для инструментального его использования, лишь не осознанные субъективно. При затруднении ребенок начинает размышлять, интерпретируя полученный результат, и это является психологическим механизмом перевода объективного существующего знака в знак, могущий быть использованным субъективно. Такова в своих главных чертах переходная ступень между наивно-психологической стадией подражания и его высшей психологической формой.

(Окончание следует)

Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research Conducted in 1929)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

This is the second part of an early work by L.I. Bozhovich and L.S. Slavina. Imitation is considered within the context of higher mental functions development. The paper presents the results of the empirical research on imitation development in children of different ages. The research was carried out using a special technique (applied in pairs) for studying children's ability to imitate mediation. The authors substantiate that there are three stages in the development of imitation in children, and the second, "naive psychological stage" is described in this part of the publication.

Key words: imitation, higher mental functions, stages of cultural development, naive and magic stages.

Отчет о научной поездке в Бразилию

Б.Г. Мещеряков

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Л.Ф. Обухова

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Краткий отчет о поездке сотрудников кафедры культурно-исторической психологии МГППУ в Бразилию для участия в работе Международного конгресса в университете г. Маринга (штат Парана) и специально организованном двухдневном семинаре в университете г. Кампинас. Состоявшиеся контакты с бразильскими коллегами свидетельствуют о большом их интересе к идеям научной школы Л.С. Выготского.

Ключевые слова: III Международный конгресс по психологии, университеты Бразилии, культурно-историческая психология.

В Бразилии в университете города Маринга (штат Парана) с 18 по 21 сентября 2007 г. проводился III Международный конгресс по психологии с символической темой «Коллективность и субъективность в современном обществе» (III International Congress of Psychology – Maringa, Parana, Brazil). На конгресс были приглашены авторы данного отчета. Организаторы предоставили нам возможность выступить по два раза. 18 сентября сначала состоялась 4-часовая лекция Л.Ф. Обуховой на тему «Сходство и различия между двумя психологическими теориями: Выготский и Гальперин», во второй половине того же дня с 4-часовой лекцией выступил Б.Г. Мещеряков («Культурно-исторический подход Выготского к проблеме психического развития: история, методология и теория»). 19 сентября российские представители в течение трех часов провели совместное выступление. Если в первый день большинство слушателей составляли преподаватели, аспиранты и научные работники, то на второй день в рядах слушателей преобладали студенты. Следует заметить, что в бразильских университетах студентам засчитывается в качестве учебной работы даже «пассивное» участие в научных конференциях.

Согласно информации организаторов, они стремились на этом конгрессе собрать известных исследователей из Бразилии и из-за границы, студентов, изучающих психологию и родственные области, специалистов из сфер здравоохранения и образования, а также всех заинтересованных представителей гуманитарных наук. Одна из самых важных целей Конгресса формулировалась как проведение разговора

между представителями различных отраслей человеческого знания с ориентацией на конструирование междисциплинарного знания. Организаторы конгресса выражали намерение направить этот многосторонний диалог на разрушение барьеров, которые разъединяют знание и мешают междисциплинарному сотрудничеству при решении проблем современного общества. Действительно, тематика докладов была очень пестрой: «Марксизм и обучение», «Психология и спорт», «Особенности клинического взаимодействия с пациентами, страдающими болезнью Альцгеймера», «Бытие и смерть в современном обществе», «Здоровье и работа сегодня», «Что есть ребенок?», «Групповая терапия: современные подходы». Основным языком конгресса был португальский (выступления россиян переводились с русского на португальский), на кафедре культурно-исторической психологии имеется CD с материалами конференции. Во время работы конгресса ректор университета Маринги — проф. Десио Сперандио — принял иностранных гостей (помимо нас, на встрече были два преподавателя из Франции и один из Испании). Ректор рассказал о своем университете и выразил пожелание устанавливать международные связи (обмен студентами, аспирантами, преподавателями).

После этой конференции мы посетили другой университет Бразилии — в городе Кампинас (штат Сан-Паулу), где также в течение двух дней выступали перед преподавателями, научными работниками и студентами (лекции и дискуссии), обсуждали трудности перевода работ Л.С. Выготского на иностранные языки (английский, испанский, порту-

гальский), знакомилась с этим грандиозным университетом. Наиболее тесные контакты у нас были с преподавателями Института обучения — Аной Смолкой и Ангелом Пино, которые в своей научной и педагогической деятельности опираются на идеи российской культурно-исторической психологии и в настоящее время готовят материалы для публикации в журнале «Культурно-историческая психология». По результатам общения со многими преподавателями, исследователями, студентами двух университетов Бразилии можно сделать вывод о большом интересе бразильских коллег как к истории российской психологии, так и к современным исследованиям психологов научной школы Л.С. Выготского, а также их практическим применениям, в частности в сфере образования.

В интервале между пребыванием в двух университетах состоялось краткое посещение Центра Консциенциологии (исследований сознания) в Игуасу,

основателем и руководителем которого является Вальда Вейра. На территории центра расположены десятки лабораторных домиков, библиотека, лекционные аудитории. В библиотеке центра мы обнаружили своеобразный культ научных словарей и энциклопедий в области человекознания, включая психологию. Здесь мы познакомились с говорящим по-русски практическим психологом Улиссом Шлоссером, который в 1980-е гг. учился в московском институте физической культуры.

В заключение мы должны выразить благодарность Марилде Фасси (Marilda Goncalves Dias Facci) из университета в г. Маринга и Ане Смолке (Ana Smolka) из университета в г. Кампинос за большой вклад в организацию нашей поездки в Бразилию, а также нашему добровольному гиду в Игуасу — историку Герману Стерлингу, который изучает историю европейского завоевания индейских народов в Бразилии.

Report on a Scientific Trip to Brazil

B.G. Meshcheryakov

Ph. D. in Psychology, professor at the Dubna International University of Nature, Society and Man

L.F. Obukhova

Ph.D. in Psychology, professor, head of the Chair of Age Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The authors (teaching staff members of the Chair of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education) give a brief report on their trip to Brazil where they participated in the International Congress at the State University of Maringa (Parana State) and in a specially organised two-day workshop at the State University of Campinas. The authors state that Brazilian researchers express great interest in the ideas of L.S. Vygotsky and his disciples.

Key words: 3rd International Congress on Psychology, Brazilian universities, cultural-historical psychology.

НАШИ АВТОРЫ

- Бойд Джон** — доктор психологических наук, директор отдела по проектированию исследований Yahoo! Inc. (США)
jboyd@yahoo-inc.com
- Глебкин Владимир Владиславович** — кандидат философских наук, зав. Отделением теории и истории мировой культуры гимназии 1514 г. Москвы
gleb1514@gmail.com
- Гончаров Олег Анатольевич** — научный сотрудник каф. психологии Сыктывкарского государственного университета
oleggoncharov@inbox.ru
- Давыдова Ирина Сергеевна** — магистрант РГГУ, педагог-психолог ГОУ СОШ № 199 Департамента образования г. Москвы
irikuchis@mail.ru
- Журкова Евгения Алексеевна** — сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог ГОУ школа-интернат «Интеллектуал»
zhurkova_jane@mail.ru
- Зимбардо Филипп** — доктор психологических наук, почетный профессор Стэнфордского университета, факультет психологии (США)
zim@psych.stanford.edu www.zimbardo.com
- Калуцкая Ирина Николаевна** — аспирант факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики
kirina80@yahoo.com
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
iakorepanova@gmail.com
- Кошельков Дмитрий Александрович** — старший лаборант Института возрастной физиологии РАО
koshelkovda@mail.ru
- Леонтьев Дмитрий Алексеевич** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
- Мачинская Регина Ильинична** — доктор биологических наук, старший научный сотрудник, зав. лабораторией Института возрастной физиологии РАО
regina_home@inbox.ru
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
borlogic@orexovo.net
- Митина Ольга Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
omitina@yahoo.com
- Непряхо Татьяна Леонидовна** — зав. лабораторией психодиагностики факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета
himmeltan@mail.ru www.psytvr.3dn.ru
- Никитина Екатерина Александровна** — аспирант Центра социологии образования Российской академии образования
NikitinaCV@mail.ru
- Обухова Людмила Филипповна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

- Осин Евгений Николаевич** — преподаватель Государственного университета — Высшая школа экономики
- Поддьяков Александр Николаевич** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики, заместитель декана по научной работе
alpod@gol.ru
- Пола М. Тоуси** — магистр педагогики (специализация «Психология образования»), Университет Витватерсранда (Южная Африка)
- Пономарев Илья Вячеславович** — младший научный сотрудник Института Африки РАН
proteus@list.ru
- Руссита Татьяна Эйженовна** — аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета
tanja_russit@mail.ru
- Семенова Надежда Сергеевна** — аспирант Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
nadsem@gmail.com <http://consult.psytalk.ru>
- Семенова Ольга Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института возрастной физиологии РАО
semenova_neuro@yahoo.com
- Сырцова Анна** — аспирант факультета психология образования Московского городского психолого-педагогического университета (Латвия)
anna.sircova@gmail.com www.psytalk.ru
- Тяповкин Юрий Николаевич** — зав. психологической лабораторией Сыктывкарского государственного университета
yribas@mail.ru
- Фьёлен Николя** — доктор психологических наук, доцент, сотрудник исследовательской группы по социальной психологии Института психологии Университета Лион 2. (Франция)
Nicolas.Fieulaine@univ-lyon2.fr
- Хухлаев Олег Евгеньевич** — кандидат психологических наук, зав. каф. этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета
huhlaev@mail.ru
- Янгирова Гульнара Фанзиловна** — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Башкирского государственного педагогического университета
- Ясная Вера Александровна** — старший преподаватель факультета юридической психологии, Московского городского психолого-педагогического университета
verrabbea@yandex.ru

OUR AUTHORS

- John Nathan Boyd** – Ph.D., Director of Design Research at Yahoo! Inc. (USA)
jboyd@yahoo-inc.com
- Glebkin Vladimir Vladislavovich** – Ph.D. in Philosophy, head of the Department of Theory and History of World Culture at Gymnasium № 1514
gleb1514@gmail.com
- Goncharov Oleg Anatolyevich** – researcher at the Chair of Psychology, Syktyvkar State University
oleggoncharov@inbox.ru
- Davydova Irina Sergeevna** – MA student at the Russian State University for the Humanities, school psychologist at Secondary Comprehensive School № 199
irikuchis@mail.ru
- Zhurkova Yevgeniya Alekseyevna** – assistant at the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems in Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, school psychologist at the «Intellectual» Boarding School
zhurkova_jane@mail.ru
- Philip G. Zimbardo** – Ph.D., Professor Emeritus at Stanford University, Department of Psychology (USA)
zim@psych.stanford.edu www.zimbardo.com
- Kalutskaya Irina Nikolayevna** – postgraduate student at the Faculty of Psychology, State University – Higher School of Economics
kirina80@yahoo.com
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Chair of Age Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
iakorepanova@gmail.com
- Koshelkov Dmitry Aleksandrovich** – senior laboratory assistant, Institute of Age Physiology of the Russian Academy of Education
koshelkova@mail.ru
- Leontiev Dmitry Alekseyevich** – Ph.D. in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University
- Machinskaya Regina Ilyinichna** – Ph.D. in Biology, senior researcher, head of laboratory at the Institute of Age Physiology of the Russian Academy of Education
regina_home@inbox.ru
- Meshcheryakov Boris Guryevich** – Ph. D. in Psychology, professor at the Dubna International University of Nature, Society and Man
borlogic@orexovo.net
- Mitina Olga Valentinovna** – Ph.D. in Psychology, lecturer, senior research associate at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University
omitina@yahoo.com
- Nepryaho Tatiana Leonidovna** – head of psychodiagnostic laboratory at the Faculty of Psychology and Social Work, Tver State University
himmeltan@mail.ru, www.psytyver3dn.ru
- Nikitina Ekaterina Aleksandrovna** – postgraduate student at the Center of Educational Sociology, Russian Academy of Education
NikitinaCV@mail.ru
- Obukhova Lyudmila Filippovna** – Ph.D. in Psychology, professor, head of the Chair of Age Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
- Osin Yevgeniy Nikolayevich** – lecturer at the State University – Higher School of Economics
- Poddiakov Aleksander Nikolayevich** – Ph.D. in Psychology, professor and vice-dean for research at the Faculty of Psychology, State University – Higher School of Economics
alpod@gol.ru

- Paula M. Towsey** – M. Ed. (Psychology in Education), University of the Witwatersrand
Ponomaryov Ilya Vyacheslavovich fellow at the Institute of Africa of
the Russian Academy of Sciences
proteus@list.ru
- Ponomaryov Ilya Vyacheslavovich** – fellow at the Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences
proteus@list.ru
- Russita Tatiana Eizhenovna** – postgraduate student at the Chair of Ethnopsychology and Psycholog-
ical Problems in Polycultural Education, Moscow State University of
Psychology and Education
tanja_russit@mail.ru
- Semyonova Nadezhda Sergeevna** – postgraduate student at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow
State University
nadsem@gmail.com, <http://consult.psytalk.ru>
- Semyonova Olga Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, senior researcher at the Institute of Age Physiolo-
gy of the Russian Academy of Education
semenova_neuro@yahoo.com
- Sircova Anna** – postgraduate student at the Faculty of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education (Latvia)
anna.sircova@gmail.com, www.psytalk.ru
- Tyapovkin Yuri Nikolayevich** – head of laboratory at the Syktyvkar State University
yribas@mail.ru
- Nicolas Fieulaine** – Ph.D., Lecturer in Social Psychology, Groupe de Recherche en
Psychologie Sociale (GRePS), Institut de Psychologie,
Universite Lyon 2. (France)
Nicolas.Fieulaine@univ-lyon2.fr
- Khukhlayev Oleg Yevgenyevich** – Ph.D. in Psychology, head of the Chair of Ethnopsychology and
Psychological Problems in Polycultural Education, Moscow State
University of Psychology and Education
huhlaev@mail.ru
- Yangirova Gulnara Fanzilovna** – Ph.D. in Psychology, senior lecturer at the Chair of Psychology, Bashkir
State Pedagogical University
- Yasnaya Vera Aleksandrovna** – senior lecturez at the Faculty of Yuridical Psychology, Moscow State
University of Psychology and Education
verrabbea@yandex.ru

Содержание

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Культурные и экологические факторы восприятия перспективы у коренных жителей тундры <i>О.А. Гончаров, Ю.Н. Тяповкин</i>	2
Этническая идентичность и значимое социальное окружение индивида (исследование русскоязычного юношества Латвийской Республики) <i>О.Е. Хухлаев, Т.Э. Руссита</i>	11
Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTP1) <i>А. Сырцова, О.В. Митина, Дж. Бойд, И.С. Давыдова, Ф. Зимбардо, Т.Л. Непряхо, Е.А. Никитина, Н.С. Семенова, Н. Фьёлен, В.А. Ясная</i>	19

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Коллекционирование – феномен культурный и психологический <i>И.А. Корепанова, Е.А. Журкова</i>	32
Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте <i>О.А. Семенова, Д.А. Кошельков, Р.И. Мачинская</i>	39

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Советская культура 20–30-х годов: поиск методологических ориентиров <i>В.В. Глебкин</i>	50
Дискуссионные вопросы cross-культурных исследований влияния грамотности на когнитивное развитие и концепция симпрактического общества <i>И.В. Пономарев</i>	59
Смыслоутрата и отчуждение <i>Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев</i>	68

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Представления о макиавеллизме: разнообразие подходов и оценок <i>И.Н. Калуцкая, А.Н. Поддьяков</i>	78
Влияние образов массовой культуры на формирование у детей 6–7 лет предпочитаемого образа учительницы <i>Г.Ф. Янгирова</i>	91
Исследуя «бат», «дек», «роц» и «муп» в новом тысячелетии <i>Пола М. Тоуси</i>	96

АРХИВ

К вопросу о психологии и педологии <i>Л.С. Выготский</i>	101
Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование). Часть 3 <i>Л.И. Божович, Л.С. Славина</i>	113

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Отчет о научной поездке в Бразилию <i>Б.Г. Мещеряков, Л.Ф. Обухова</i>	121
<i>Наши авторы</i>	123

Contents

CROSS-CULTURAL AND ETNOPSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Cultural and Ecological Factors of Perception of Perspective in the Indigenous People of the Tundra <i>O.A. Goncharov, Yu.N. Tyapovkin</i>	2
Ethnic Identity and Significant Social Environment: A Research on Russian-Speaking Youth in the Republic of Latvia <i>O.Ye. Khukhlayev, T.E. Russita</i>	11
The Phenomenon of Time Perspective across Different Cultures: Review of Researches Using ZTPI Scale <i>A. Sircova, O.V. Mitina, J. Boyd, I.S. Davydova, P. Zimbardo, T.L. Nepryaho, E.A. Nikitina, N.S. Semyonova, N. Fieulaine, V.A. Yasnaya</i>	19

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Collecting as a Cultural and Psychological Phenomenon <i>I.A. Korepanova, Ye.A. Zhurkova</i>	32
Age-Specific Changes of Activity Self-Regulation in Preschool-Age and Early School-Age Children <i>O.A. Semyonova, D.A. Koshelkov, R.I. Machinskaya</i>	39

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Soviet Culture in the 1920–30s: In Search of Methodological Orienting Points <i>V.V. Glebkin</i>	50
Debatable Questions Concerning Cross-Cultural Researches on Effect of Literacy on Cognitive Development and the Concept of Sympractical Society <i>I.V. Ponomaryov</i>	59
Estrangement and Loss of Meaning <i>Ye.N. Osin, D.A. Leontiev</i>	68

EMPIRICAL RESEARCHES

The Concept of Machiavellianism: A Diversity of Approaches and Evaluations <i>I.N. Kalutskaya, A.N. Poddiakov</i>	78
The Influence of Mass Culture Images on Preferable Image of Female Teacher in 6–7-Year-Old Children <i>G.F. Yangirova</i>	91
Exploring 'cev', 'bik', 'mur', and 'lag' in the New Millennium <i>Paula M. Towsey</i>	96

ARCHIVE

On the Question of Psychology and Pedagogy <i>L.S. Vygotsky</i>	101
Psychology of Child's Imitation (Experimental - Psychological Research) (part 3) <i>L.I. Bozhovich, L.S. Slavina</i>	113

SCIENTIFIC LIFE

Report on a Scientific Trip to Brazil <i>B.G. Meshcheryakov, L.F. Obukhova</i>	121
<i>Our authors</i>	125