

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 1 — 2008

Московский городской психолого-педагогический университет

Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника

Д.В. Лубовский

кандидат психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология»
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье проанализировано понятие, ставшее центральным в теории личности, созданной Л.И. Божович. Выделены три аспекта внутренней позиции (аффективный, мотивационный, рефлексивный), показано методологическое и общепсихологическое значение этого понятия, обобщены современные исследования внутренней позиции детей школьного возраста, в том числе проведенные под руководством автора. Намечены дальнейшие перспективы изучения внутренней позиции личности в онтогенезе.

Ключевые слова: внутренняя позиция, единица анализа личности, аффективный аспект, рефлексивный аспект, мотивационный аспект.

Приступая к рассказу о развитии внутренней позиции школьника (ВПШ), прежде всего следует уточнить само понятие. Сделать это действительно необходимо, поскольку понятие внутренней позиции (ВП), введенное Л.И. Божович, парадоксальным образом является как одним из наиболее известных, так и наименее разработанных понятий в отечественной психологии развития. Анализ данного понятия показывает, что, во-первых, сама Л.И. Божович многократно пересматривала его содержание, пытаясь сформулировать его более точно и, во-вторых, несмотря на эти старания, понятие так и осталось скорее интуицией его автора, чем четко сформулированным теоретическим конструктом [16]. Понятие ВП — центральное в теории личности, созданной Л.И. Божович. Это понятие правомерно рассматривать и как основное достижение в ее научной биографии. Анализ работ Л.И. Божович показывает, что данное понятие разрабатывалось ею не менее 30 лет. Впервые это понятие появилось в статье, посвященной мотивации учения школьников [2], упоминается оно и в последней работе Л.И. Божович [3].

Понятие ВП находится в русле культурно-исторического подхода в психологии личности, который Л.И. Божович развивала вслед за Л.С. Выготским. Прежде всего понятие ВП было развитием теоретических положений, сформулированных еще в трудах Л.С. Выготского. Генетически оно восходит к терминам «значимые переживания» (в некоторых работах — «ключевые переживания»), которыми пользовался Л.С. Выготский, объясняя, почему

одни воздействия социума влияют на личность, а другие не оказывают влияния. На наш взгляд, данное понятие развивает представления Выготского о значимых переживаниях как внутренних инстанциях, опосредующих внешние воздействия. Рассматривая ВП как новообразование, опосредующее переход от дошкольного детства к школьному, Л.И. Божович развивает основы культурно-исторической психологии личности, заложенные в работах Л.С. Выготского.

Необходимо проанализировать содержание понятия ВП. Внимательное изучение работ Л.И. Божович показывает, что под ВП она понимала единую систему реально действующих мотивов по отношению к окружению или какой-либо его сфере (например, «широкие социальные мотивы учения» применительно к школьной жизни), осознание себя, а также отношение к себе в контексте окружающей действительности. Понятие подразумевает единство мотивационного, аффективного и когнитивного компонентов. Н.Н. Толстых [21] отмечает, что первоначальная идея «структурной» личности в поздних работах Л.И. Божович уступает место холистической идее «нерасторжимой целостности», функционального образования, позволяющего человеку быть свободным в своих поступках. Внутренняя позиция выступает и как проявление этой нерасторжимой целостности и как функциональный орган свободного поступка или «свободного действия» (В.П. Зинченко).

Введенное Л.И. Божович понятие имеет и еще один важный смысловой аспект. ВП личности — не навязанный внешним окружением, а принятый че-

ловеком выбор своего места в жизни, мотивированный внутренними побуждениями. Такое понимание ВП является, на наш взгляд, эвристичным, позволяющим решить целый ряд как методологических, так и более конкретных проблем психологии личности и психологии развития.

Основное методологическое значение изучаемого понятия заключается в том, что оно дает удачное решение проблемы единиц анализа личности. В отечественной психологии проблема единиц анализа психической реальности была впервые поставлена Л.С. Выготским в работе «Мышление и речь» (1934). Методологические требования к единице анализа, намеченные им, впоследствии позволили сформулировать их более детально [6]. Начиная с Л.С. Выготского, в литературе анализ «по элементам» противопоставляется анализу «по единицам».

Эти два подхода к анализу имеются и в исследованиях личности. А.Г. Асмолов [1] относит к попыткам анализа личности «по элементам» факторные теории личности (Р. Кеттелл, Г. Айзенк) и концепции, в которых личность механически «собирается» из блоков темперамента, мотивации, прошлого опыта и т.д. В других теориях личности выделяется некоторое динамическое образование, в котором сконцентрированы свойства личности как целого. Можно сказать, что в таких подходах к исследованию личности применяется принцип анализа «по единицам». На основе анализа отечественных и зарубежных подходов к изучению личности А.Г. Асмолов сформулировал ряд параметров единиц анализа личности. При создании новой теории личности эти параметры выступают как методологические требования к единице анализа: динамическая природа единиц структуры личности, интенциональная содержательная характеристика единиц структуры личности, взаимосвязь мотивационной и познавательной сфер в единицах анализа личности, преодоление традиционного расщепления личности на мотивационную, волевую и познавательную сферы, возможность операционализации единиц анализа, целостность, т.е. единица анализа должна нести в себе все свойства, присущие личности в целом.

В отечественной психологии и раньше предпринимались попытки использовать ВП как единицу анализа психической реальности человека. Например, Е.О. Смирнова и А.Е. Лагутина [19] предложили ВП в качестве единицы анализа сознания. Не оспаривая возможности такой единицы анализа при изучении сознания, мы предлагаем применить *ВП в качестве единицы анализа личности*, поскольку функции, которые выполняет ВП, традиционно рассматриваются в психологии как личностные. Несмотря на то, что понятие ВП отвечает перечисленным методологическим требованиям, Л.И. Божович, вслед за С.Л. Рубинштейном, единицей анализа личности считала по-

ступок. Развивая теорию личности, сформулированную Л.И. Божович, было бы правомерно предложить в качестве единицы анализа именно ВП, а поступок рассматривать как внешнее проявление внутренней позиции. При этом ВП выступает как детерминанта поступка или деятельности (например, учебной деятельности школьника). Основной функцией ВП является регуляция взаимодействия личности и социального окружения, принятие или отвержение воздействий социума, побуждение к поступкам или, наоборот, к отказу от сознательного действия и т. д. ВП, пользуясь словами С.Л. Рубинштейна, выступает ключевым внутренним условием, опосредующим внешние воздействия.

Общепсихологическое значение данного понятия также очень велико. Поскольку ВП понимается как единство эмоционального, мотивационного и рефлексивного аспектов, введение данного понятия позволяет преодолеть традиционное для психологии личности расщепление ее на аффективную и когнитивную стороны. Понятие, предложенное его автором как удачное название личностного новообразования, стало впоследствии объяснительным принципом для обозначения той психологической реальности, которая затем становится основой субъектности как центральной характеристики жизненного самоопределения человека. Теория личности, созданная Л.И. Божович, относится к функциональным моделям, т.е. таким теоретическим объяснениям личности, в которых некоторое личностное свойство рассматривается как центральное. Сформированность ВП становится у Л.И. Божович центральным свойством личности ребенка, по крайней мере, применительно к возрасту 6–7 лет.

Значение анализируемого понятия для возрастной психологии, на наш взгляд, огромно и отнюдь не исчерпывается задачами изучения того возраста, применительно к которому это понятие было предложено. В возрастную психологию оно вошло как «внутренняя позиция школьника» (ВПШ) и было использовано для анализа формирования психологической готовности к переходу в школу у детей 6–7 лет. Анализ литературы позволяет выявить различные точки зрения на дальнейшее развитие ВПШ. Согласно одной из них, сформулированной Т.А. Нежновой на основе анализа работ Л.И. Божович, ВПШ в дальнейшем распадается, уступая место другим новообразованиям, выполняющим функции произвольной регуляции поведения. Однако, на наш взгляд, анализ утверждений, содержащихся в работах самой Л.И. Божович, дает основания для других выводов.

Иная точка зрения на развитие ВП состоит в том, что данное новообразование в процессе онтогенеза претерпевает ряд существенных изменений и становится основой других новообразований. Так, например, в исследованиях Е.Д. Божович ВП рассматривается как основа для субъектного отношения школьника к учению. Дру-

гими словами, подлинное превращение школьника из ученика в учащегося (Д.Б. Эльконин) возможно только при развитой ВПШ. Базируясь на второй точке зрения, мы предприняли ряд исследований развития ВП в школьном возрасте.

Приступая к изучению ВП, мы опирались на теоретический анализ понятия, проведенный в работах ряда авторов. Н.Г. Салмина и И.Г. Тиханова [18] связывают данное понятие со становлением субъектности в учебной деятельности и социальных отношениях. Исследование Т.А. Нежной [16] посвящено прежде всего претпосылкам учебной деятельности. Изучение ВПШ проводилось ею в рамках исследования готовности 6-летних детей к школьному обучению. Исследование позволило выделить существенные аспекты ВПШ и наметить пути для операционализации понятия. Итак, благодаря тому, что накануне поступления в школу у ребенка сформировалась ВП, меняется его психический облик. Возрастает целеустремленность, ребенок перестает быть ситуативным существом, у него появляются предпосылки для произвольной регуляции деятельности. Сформированная ВПШ обнаруживает себя в устойчивости предпочтения ребенком школьных занятий играм, в предпочтении ситуации «учитель — ученики» ситуации индивидуального общения со взрослым и т. д. На выявление этой особенности ребенка направлены многие существующие методики диагностики сформированности внутренней позиции (например, Н.И. Гуткина [8]). Правоммерно утверждать, что это предпочтение будет обнаруживать себя в позитивном отношении к школе, проследить которое можно при помощи методик, направленных на диагностику эмоционального отношения к школе. Итак, одна из сфер, в которых проявляется сформированность внутренней позиции, — эмоциональная.

Другой сферой, в которой проявляется сформированная ВПШ, является мотивационно-смысловая. Здесь ВПШ проявляется в значимости для ребенка положения школьника и направленности на поддержание своего социального статуса школьника. Проведенный Т.А. Нежной теоретический анализ показал, что Л.И. Божович под ВП понимала систему потребностей и стремлений ребенка. «Стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнить новую, важную не только для них самих (детей. — Д.Л.), но и для окружающих людей деятельность» [4, с. 214] можно рассматривать как мотивационный аспект ВП.

Анализ работ Л.И. Божович позволяет утверждать, что третьим аспектом ВП является рефлексия как осознание ребенком противоречия между его социальным статусом и его психологическими особенностями, которые сформировались у него в результате его прошлого опыта. Очевидно, что осознание несоответствия между своими интеллектуальными и волевыми качествами, с одной стороны,

и своим статусом дошкольника, с другой, требует от 6—7-летнего ребенка достаточно высокого уровня развития рефлексии. Этот уровень развития и был назван Л.С. Выготским «открытием ребенком своего внутреннего мира». Выделение основных аспектов ВП школьника позволяет наметить подходы к эмпирическому изучению ВП как психологической реальности, обнаруживающей себя в наблюдаемом поведении детей и в данных психодиагностических методик.

Социально-психологические аспекты ВПШ проанализированы в работах М.Г. Елагиной и Г.А. Цукерман. Так, М.Г. Елагина считает, что понятие «ВПШ» должно быть определено как позиция «социального функционера». По ее мнению, в период кризиса 7 лет идет активное установление контактов детей с социальными взрослыми и сверстниками. Возникающие взаимоотношения опосредствованы правилами, которые формируют обращенные к ребенку ожидания и существуют в форме конкретной социальной роли. «Вступая в контакты с окружающими, включаясь в разнообразные общности, выполняя определенные роли, ребенок в то же время остается собой, ощущает себя существом в чем-то неизменным... Возникающая при этом рефлексия переживаний, их сознание и обобщение имеют источником помимо интеллектуального момента... ролевую практику, практику воплощения роли в жизни» [9, с. 40]. Позиция «социального функционера» как личностное новообразование критического периода, выражающееся в способности действовать в рамках роли, осуществляя общественно значимую деятельность, складывается, по мнению М.Г. Елагиной, в процессе отношений ребенка с другими людьми, с предметным миром, с самим собой.

Г.А. Цукерман, соглашаясь с Л.И. Божович в описании ВПШ как интегративного личностного новообразования конца дошкольного детства, феномена внутреннего мира ребенка 6—7 лет, расходится с ней «чисто терминологически». Она считает, что новое место в мире, глобально определяющее деятельность ребенка, его отношение к миру, себе и людям — это статус школьника, а не его позиция [22]. По мнению Г.А. Цукерман, статусное «Я-школьник» — это интерпсихическая характеристика места (и соответствующего образа жизни) ребенка в социуме. По предположению автора, возникновение «статуса школьника» — одно из важнейших условий культурного оформления кризиса 7 лет. В представлении Г.А. Цукерман становление собственно позиции школьника начинается с построения отношений с самим собой, что в принципе невозможно до 6—7 лет, до тех пор, пока в самосознании ребенка не сложится различие *Я-реального* и *Я-идеального* [22].

Н.Г. Салмина и И.Г. Тиханова, соглашаясь с тем, что ВПШ имеет социально-психологические аспекты, различают ВПШ как преимущественно мотивационно-аффективное образование и соци-

альную желательность как не только осознанное желание действовать в соответствии с социальными нормами, но и осознанный способ социального действия. Итак, большинство авторов, анализирующих понятие ВПШ, едины в том, что это новообразование возникает при необходимости выполнять новую социальную роль и предполагает рефлексивное различие Я-реального и Я-идеального. Выполнение социальной роли школьника, длительное пребывание в социальной системе с жестко фиксированными ролями и четко регламентированным ролевым поведением требуют того, чтобы у ребенка сформировался функциональный орган произвольной регуляции поведения. Необходимым условием такой регуляции является рефлексия своего поведения в социуме, протекающая в плане сравнения Я-реального с Я-идеальным. Очевидно, рефлексивный аспект ВПШ, имея социально-психологическую природу, становится основой для рефлексии учебной деятельности, развивающейся на всем протяжении младшего школьного возраста.

Проведенный анализ различных трактовок ВПШ показывает, насколько велика роль этого новообразования в жизни младшего школьника. Представляется необходимым проследить развитие ВПШ и в более старшем возрасте.

Прежде всего было необходимо соотнести ВП с другими свойствами личности. Например, правомерно предположить, что ВПШ, являясь, по сути, проявлением психологической готовности к жизнетворчеству, может быть соотнесена с креативнос-

тью как характеристикой, имеющей личностные предпосылки.

Для проверки этого предположения в дипломном исследовании Е.В. Короленко [10], проведенном под нашим руководством, было изучено соотношение между уровнем развития ВПШ и креативностью первоклассников. Уровень развития ВПШ оценивался при помощи структурированной беседы Г.А. Нежной, а уровень развития креативности — при помощи краткого теста творческого мышления (КТТМ) и теста «Необычное использование». Исследование показало, что существует определенная взаимосвязь между ВПШ и креативностью ребенка: для школьников с развитой ВП типичен средний уровень вербальной креативности и средний или низкий уровень невербальной креативности, а единственный на всю выборку случай высокого уровня развития обоих видов креативности отмечен у ребенка с высокоразвитой ВПШ.

Различия между группами детей с высоким уровнем развития ВПШ и с низким уровнем развития ВПШ оценивались при помощи критерия Хи-квадрат и были значимы на уровне $p = 0,01$. Таким образом, в исследовании показано, что развитая ВПШ встречается у детей в сочетании с более высокой, чем у детей с несформированной ВПШ, вербальной креативностью. Вместе с тем данное исследование оставило многие вопросы без ответа. Например, правомерен вопрос о том, в какой мере вербальная креативность, измеренная с помощью теста, является результатом лучшей подготовки к школе. Для ответа на этот вопрос необходимо исследование, в котором креативный потенциал детей

Таблица

Соотношение уровня развития внутренней позиции школьника и креативности у первоклассников

ВПШ	Вербальная креативность			Невербальная креативность		
	Уровень	Испытуемые		Уровень	Испытуемые	
		Число детей	%		Число детей	%
+	Низкий	3	12	Низкий	7	28
	Средний	13	52	Средний	9	36
	Высокий	1	4	Высокий	1	4
±	Низкий	2	8	Низкий	3	12
	Средний	2	8	Средний	1	5
	Высокий	—	—	Высокий	—	—
—	Низкий	1	4	Низкий	2	8
	Средний	3	12	Средний	2	8
	Высокий	—	—	Высокий	—	—

Примечание. ВПШ — внутренняя позиция школьника; + — высокоразвитая ВПШ; ± — ВПШ, сформированная на среднем уровне, — несформированная ВПШ.

оценивался бы с помощью методик экспериментального типа, позволяющих смоделировать процесс творчества, подобно методикам Д.Б. Богоявленской и В.Н. Дружинина — Н.В. Хазратовой.

Для изучения динамики развития ВПШ под руководством автора было проведено дипломное исследование М.Е. Кривец [1]. Изучалась динамика мотивационного и эмоционального компонентов ВПШ. Внутренняя позиция школьника исследовалась с помощью опросника школьной мотивации Н.Г. Лускановой, эмоциональные аспекты — с использованием проективного интервью «Волшебный мир» и списка незаконченных предложений, включенного в диагностический комплекс проективного интервью [14]. Развитие рефлексивных компонентов ВП оценивалось по данным методики незаконченных предложений. Исследование показало, что 15% первоклассников не имели сформированной ВПШ, тогда как среди 4-классников таких детей не было.

Результаты, полученные в данном исследовании, отражают динамику развития ВПШ и в известном смысле предсказуемы. Тем не менее данное исследование также оставило ряд вопросов без ответа. Во-первых, неясным остается, насколько правомерно исследовать ВПШ первоклассников и четвероклассников при помощи одних и тех же методик, при том что за время обучения в начальной школе это новообразование претерпевает структурную перестройку. Не менее важен и вопрос о том, какова индивидуальная динамика развития ВПШ. Для ответа на этот вопрос, очевидно, необходимо проведение лонгитюдного исследования.

Одно из направлений в изучении ВП, намеченное еще несколько лет назад, — типологизация вариантов развития ВПШ. Первым в данной области было проведенное под руководством О.В. Дашкевича диссертационное исследование Л.Г. Бортниковой [5]. В исследовании на основании ряда параметров, относящихся к мотивационным, эмоциональным и рефлексивным проявлениям ВПШ, были выявлены три типа этого новообразования — определенный сформированный, неопределенный сформированный и несформированный (инфантильный). На основании результатов автор делает вывод о том, что отношения между различными компонентами самооценки и типами ВП неоднозначны. Так, например, школьники, обладающие неопределенной сформированной ВП, обнаруживают тенденцию к заниженной самооценке, проявляют повышенную тревожность, зависимы от мнения других. Л.Г. Бортникова выявила также связь между типом учебного заведения и особенностями ВПШ. Выяснилось, что незрелая ВПШ больше всего распространена в альтернативных учебных заведениях (в частных школах и лицеях — у 31% школьников), но почти не характерна для пятиклассников (только у 4% учеников).

Данное исследование оставляет многие вопросы открытыми, в частности, вопрос о содержании и

проявлениях ВП в подростковом возрасте. Несмотря на то что учебная деятельность перестает быть ведущей, ВПШ от этого не исчезает, а преобразуется. Для одних детей, у которых в результате обучения в школе сформировалась субъектность школьника, она становится внутриличностной основой субъектного отношения к учению. Важно было бы узнать, что происходит в тех случаях, когда не формируется осознанная направленность на освоение содержания учебной деятельности, характерная для детей с развитой ВПШ при переходе из начальной школы в среднюю.

Для изучения этой проблемы под руководством автора было проведено дипломное исследование Е.А. Макеевой, посвященное изучению вариантов развития ВПШ при переходе из начальной школы в среднюю. По данным методик, выбранных как аналоги диагностических средств, с помощью которых изучается ВПШ у 6–7-летних детей, среди четвероклассников были выделены две группы школьников, получивших условное название «учащиеся» и «младшие подростки». Их ВПШ имела существенные различия по критериям уровня школьной мотивации и содержательным особенностям. Так, для «учащихся» был характерен более высокий уровень школьной мотивации по данным опросника Н.Г. Лускановой. Средние показатели были почти в два раза выше, чем у «младших подростков». Стремление к освоению нового учебного содержания и рефлексивность по отношению к своим способам учебной деятельности проявлялись также в ответах по методике «Незаконченные предложения». В отличие от них, «младшие подростки» гораздо больше говорили об атрибутах будущей взрослой жизни (женитьба, самостоятельное зарабатывание денег), но не о получении образования как жизненной перспективе.

Таким образом, у исследований ВПШ огромные перспективы, поскольку множество вопросов о развитии ВПШ в школьном возрасте пока остаются без ответа. В частности, предстоит еще изучить формирование зрелых вариантов позиции учащегося в старшем школьном возрасте, когда впервые появляется сознательное отношение к учению. Предстоит исследовать и характеристики внутренней позиции подростка как субъекта отношений со сверстниками. Для диагностики ВП могут быть использованы многие известные психодиагностические методики. В то же время, очевидно, нужна и разработка новых психодиагностических средств, которые позволят понять, как формируется ВП, благодаря которой ребенок, подросток, юноша или девушка становятся не только субъектом своей учебной деятельности, но и субъектом своего жизнетворчества.

Средством изучения ВП, сочетающим в себе исследовательские и развивающие возможности, может стать психологический тренинг, получивший в последние годы культурно-историческую трактовку [10].

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996 (серия «Психологи Отечества»).
2. *Божович Л.И.* Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. М., 1951. Вып. 36.
3. *Божович Л.И.* Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995.
5. *Бортникова Л.Г.* Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2000.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. 1982.
7. *Гордеева Н.Д., Зинченко В.П.* Функциональная структура действия. М., 1982.
8. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М., 2000.
9. *Елагина М.Г.* Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1979. № 1.
10. *Зайцева Т.В.* Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.; М., 2002.
11. *Короленко Е.В.* Соотношение развития внутренней позиции школьника и креативности у детей 6–7 лет: Дипломная работа. М. 2005.
12. *Кривец М.Е.* Динамика развития внутренней позиции школьника у учащихся начальной школы: Дипломная работа. М., 2004.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. *Лубовский Д.В.* Диагностический комплекс проективного интервью. М.; Ростов-н/Д, 1992.
15. *Макеева Е.А.* Соотношение внутренней позиции школьника и уровня учебной мотивации учащихся четвертых классов: Дипломная работа. М., 2004.
16. *Нежнова Т.А.* «Внутренняя позиция школьника» — понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе // Сборник научных трудов/ Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.
17. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
18. *Салмина Н.Г., Тиханова И.Г.* Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
19. *Смирнова Е.О., Лагутина А.Е.* Осознание детьми своего опыта в детском доме // Вопросы психологии. 1991. № 4.
20. *Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983.
21. *Толстых Н.Н.* Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
22. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Inner Position: Cultural-Historical Perspectives of Exploring Pupil's Personality

D.V. Lubovsky

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

The paper analyses the central concept of L.I. Bozhovich's theory of personality. The author describes three aspects of inner position (affective, motivational and reflective), focuses on its methodological and general psychological meaning, and summarises current studies on inner position in school-age children (including those conducted under the guidance of the author). Further perspectives of exploring inner position in ontogenesis are outlined as well.

Key words: inner position, unit of analysis of personality, affective aspect, reflective aspect, motivational aspect.

References

1. *Asmolv A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov. M.; Voronezh, 1996 (seriya «Psihologii Otechestva»).
2. *Bozhovich L.I.* Otnosheniye shkol'nikov k ucheniyu kak psihologicheskaya problema // *Izvestiya APN RSFSR*. M., 1951. Vyp. 36.
3. *Bozhovich L.I.* Znachenie kul'turno-istoricheskoi koncepcii L.S. Vygotskogo dlya sovremennykh issledovaniy psihologii lichnosti // *Nauchnoye tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya*. M., 1981.
4. *Bozhovich L.I.*
5. *Bortnikova L.G.* Dinamika razvitiya refleksivnosti i obosnovannosti samoocenki v zavisimosti ot osobennosti vnutrennei pozicii shkol'nika: Avtoref. ... dis. kand. psihol. nauk. M., 2000.
6. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 2. M., 1982.
7. *Gordeeva N.D., Zinchenko V.P.* Funkcional'naya struktura deistviya. M., 1982.
8. *Gutkina N.I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. M., 2000.
9. *Elagina M.G.* Krizis 7 let i podhod k ego izucheniyu // *Novye issledovaniya v psihologii i vozrastnoi fiziologii*. 1979. № 1.
10. *Zaiceva T.V.* Teoriya psihologicheskogo treninga. Psihologicheskii trening kak instrumental'noe deistvie. SPb.; M., 2002.
11. *Korolenko E.V.* Sootnosheniye razvitiya vnutrennei pozicii shkol'nika i kreativnosti u detei 6–7 let: Diplomnaya rabota. M., 2005.
12. *Krivets M.E.* Dinamika razvitiya vnutrennei pozicii shkol'nika u uchashihsya nachal'noi shkoly: Diplomnaya rabota. M., 2004.
13. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. *Lubovskii D.V.* Diagnosticheskii kompleks proektivno-go interv'yu. M.; Rostov-n/D, 1992.
15. *Makeeva E.A.* Sootnosheniye vnutrennei pozicii shkol'nika i urovnya uchebnoi motivacii uchashihsya chetvertykh klassov: Diplomnaya rabota. M., 2004.
16. *Nezhnova T.A.* «Vnutrennyaya poziciya shkol'nika» — ponyatie i problema // *Formirovaniye lichnosti v ontogeneze* // *Sbornik nauchnykh trudov*/ Pod red. I.V. Dubrovnoi. M., 1991.
17. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshei psihologii: V 2 t. M., 1989.
18. *Salmina N.G., Tihanova I.G.* Vnutrennyaya poziciya shkol'nika i social'naya zhelatel'nost' u detei starshego doshkol'nogo i mladshhego shkol'nogo vozrastov // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2007. № 1.
19. *Smirnova E.O., Lagutina A.E.* Osoznanie det'mi svoego opyta v detskom dome // *Voprosy psihologii*. 1991. № 4.
20. *Stolin V.V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
21. *Tolstyh N.N.* Vozmozhnost' svobody // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2007. № 1.
22. *Cukerman G.A.* Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.

Развитие высших психических процессов в городской и сельской популяциях детей

В.М. Поляков

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией нейропсихосоматической патологии детского возраста НИИ педиатрии и репродукции человека ГУ НЦ медицинской экологии ВШНЦ СО РАМН

В статье представлены результаты нейропсихологического исследования детских популяций. Репрезентативная выборка составила 2253 ребенка в возрасте от 4 до 11 лет, проживающих в разных городах и районах сельской местности. Изучались особенности формирования функциональной межполушарной асимметрии и высших психических процессов в зависимости от места проживания детей. Показано, что городская и сельская популяции различаются по степени латерализации функций, особенностям развития движений и действий, речи, зрительно-пространственных процессов. Поэтому в каждой из популяций устанавливается своя норма развития. Сельская популяция на исследуемом этапе онтогенеза опирается преимущественно на развитие правополушарных структур мозга, городская демонстрирует форсированное развитие функциональных систем левого полушария. Это обуславливает специфику их когнитивной деятельности, адаптации к социальным факторам и школьному обучению, разнонаправленных расстройств и отклонений в психической сфере.

Ключевые слова: детские популяции, городские и сельские дети, особенности формирования межполушарной асимметрии и психических процессов, нейропсихологический профиль популяции.

Знание популяционных закономерностей формирования психических процессов необходимо для понимания механизмов, оказывающих влияние на психическое развитие детей. Изучение этих закономерностей позволит более полно представить особенности нормального онтогенеза в устойчивых детских сообществах, развивающихся в разных условиях среды, а также проследить ту роль, которую играет популяционная принадлежность ребенка в его нормальном и отклоняющемся развитии.

Популяционные закономерности могут быть обнаружены только при нейропсихологическом скрининге больших выборок детей, развивающихся в определенных условиях онтогенеза. При отсутствии общепринятых нормативов развития для всей совокупности проживающих в настоящее время детей основным методом интерпретации получаемых в скрининговых исследованиях результатов является сравнение полученных данных об особенностях формирования высших психических процессов и процессов латерализации функций в отдельных детских популяциях. Такой сравнительный анализ, особенно на первом этапе работы, лучше проводить между популяциями, базирующимися на единых культуре и языке.

В скрининговом нейропсихологическом исследовании основным объектом изучения выступает

не конкретный ребенок, а обобщенный нейропсихологический «портрет» выборки (популяции), включающий в себя максимально возможное разнообразие вариантов индивидуального развития и отражающий уже на популяционном уровне особенности формирования высших психических функций (ВПФ) и процессов латерализации в изучаемой популяции. Можно предположить, что выявляемая в таком исследовании направленность психического развития, характерная для той или иной популяции, будет, в свою очередь, оказывать влияние на конкретный онтогенез. В итоге психическое развитие ребенка всегда будет являться сочетанием его индивидуальных возможностей с особенностями развития популяции, к которой он принадлежит.

Теоретико-методологической основой популяционных исследований являются представления А.Р. Лурии о социальном происхождении ВПФ, их системном строении и динамической локализации [9, 10, 17]. Естественно, что ведущим здесь остается принцип синдромного анализа. Методической базой и источником новых научных разработок для данного направления исследований остается детская нейропсихология и нейропсихология индивидуальных различий, в рамках которых они и развиваются [2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21].

В качестве модели для исследования были выбраны городская и сельская популяции детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих разную среду обитания. Факторы городской среды связаны с усилением специфической средовой нагрузки на городского ребенка, включающей в себя информационные перегрузки, усиление коммуникативных процессов и процессов регуляции поведения, распространение феномена субъективной нехватки пространства и утраты контроля над средой [24, 26, 22]. Адаптация к этим факторам и является существенным моментом формирования особенностей психических процессов в городской популяции детей. Описание средовых взаимодействий в сельской местности в литературе практически отсутствует, можно лишь предполагать, что здесь основным моментом является адаптация к реальному (плохо структурированному) пространству, усиление процессов, связанных с симультанным способом отражения средовых воздействий и более слабой стимуляцией вербальной деятельности.

Первые исследования, затрагивающие вопросы развития психических процессов у городских и сельских детей, проводились еще в 20-х гг. прошлого столетия Л.С. Выготским и А.Р. Лурией при изучении проблемы социально-исторической детерминации высших психических функций [20, с. 129]. Ими было установлено, что речевые процессы у этих групп детей различаются по характеру ассоциаций и ряду других параметров. В дальнейшем различия в речевом развитии городских и сельских детей были подтверждены и в ряде других, более современных исследований [18, 19, 23]. Так, Л. Кинтанар с соавторами [5] нашел достоверные различия в результатах выполнения заданий на повторение слов, слогов и фонем у городских и сельских первоклассников. Кроме того, сельские дети уступали и по кинетической организации движений и действий, регуляции и контроля деятельности, пространственного анализа и синтеза. У школьников, проживающих в сельской местности в условиях высокогорья, отмечалось преобладание конкретно-образного мышления, основывающегося на пространственно-образном восприятии, а усвоение новой информации опиралось преимущественно на подключение зрительных и тактильных, то есть невербальных стимулов [18, 23]. Данные о процессах латерализации функций в детских сообществах представлены в основном в работах, посвященных изучению действия климатических условий на формирование межполушарной асимметрии [1, 7, 8, 19]. Однако выборки для сравнения составлялись не только по климато-географическим параметрам, но и по принадлежности детей к городской или сельской популяции. При этом на Севере и в высокогорье обследовались, как правило, сельские дети, а контрольные группы формировались из городских детей. Из этих исследований следует, что в город-

ских популяциях большинство составляли дети с праволатеральными показателями и абсолютные правши, а среди сельских детей преобладали лица со скрытым левшеством и амбидекстрией. Кроме того, были найдены различия в формировании межполушарной асимметрии у детей города и села в зависимости от пола [8, 4, 25].

Учитывая, что имеющихся литературных данных явно недостаточно для получения более или менее полного представления о развитии городских и сельских детей, мы поставили цель — изучить особенности формирования функциональной межполушарной асимметрии и высших психических процессов у городских и сельских детей в процессе онтогенеза.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

- 1) нейропсихологическое исследование детей в возрасте от 4 до 11 лет, проживающих в разных городах и сельских районах Иркутской области;
- 2) проведение сравнительного анализа развития ВПФ в городской и сельской выборке детей;
- 3) описание нейропсихологических профилей городской и сельской популяций детей.

Метод

Исследовалась генеральная совокупность детей Иркутской области в возрасте от 4 до 11 лет. Использовалась бесповторная выборка (исключение возможности повторного попадания единицы генеральной совокупности в выборку) при известном объеме генеральной совокупности и известном распределении контролируемого признака. Объем репрезентативной выборки (при нормированном отклонении $t = 2,33$ и допустимой ошибке 2,5%) равнялся 1599.

Исследование продолжалось в течение 10 лет, применялся метод поперечных срезов. Было обследовано 7 городов (от 100 до 700 тысяч человек) и 23 сельских района. Города и сельские районы располагались в одинаковых климато-географических зонах (рис. 1).



Рис. 1.

В реальную выборку вошли 2253 ребенка, из них 1362 городских, в том числе 653 мальчика и 709 девочек, а также 891 сельский ребенок, из них 392 мальчика и 499 девочек (рис. 2). В городе более 90% всех детей, а в сельской местности — около 80% посещали детские дошкольные учреждения. Сельские дети представляли третье—четвертое поколение сельских жителей, а городские — второе—третье поколение городских жителей.

В городах сначала определялись дошкольные учреждения и школы, расположенные в разных городских районах, в которых затем проводилось сплошное нейропсихологическое обследование детей соответствующего возраста. После этого обследовались дети, воспитывающиеся или обучающиеся дома. В сельских районах обследовались все дети, проживающие в том или ином населенном пункте.

Применялся комплекс нейропсихологических методик А.Р. Лурии [20], адаптированных для массовых (скрининговых) исследований, куда вошли пробы, направленные на изучение состояния праксиса, гнозиса, памяти и речи. К ним относились пробы на реципронную координацию, динамический праксис и праксис позы пальцев, пространственный праксис (Проба Хэда), оценка и воспроизведение ритмических структур, тактильный гнозис (Пробы Тойбера и Ферстера), восприятие предметных реалистических изображений, исследование речевых функций (фонематический слух, речевая артикуляция и кинетика, логико-грамматические конструкции), запоминание двух групп по три слова и пяти слов в порядке предъявления и запоминание пяти геометрических фигур. Кроме того, в исследовании использовались 10 методик, выявляющих функциональную межполушарную асимметрию в двигательной, зрительной и слуховой сферах.

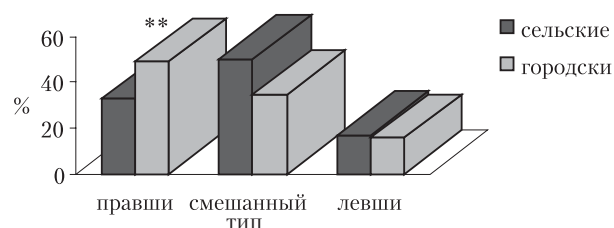
Все задания предъявлялись в одном и том же, строго фиксированном порядке. В случае успешного выполнения сразу переходили к следующему заданию. На выполнение пробы ребенку отводилось не более трех попыток. Время обследования ребенка зависело от его возраста и индивидуальных характеристик и составляло в среднем около 20 ми-

нут. По каждой методике разрабатывались нормативные показатели по всей выборке с использованием уже имеющихся данных в литературе. Затем для каждого обследованного ребенка составлялась система оценок успешного (неуспешного) выполнения предъявляемых заданий. Полученные результаты суммировались по подвыборкам «сельские дети» — «городские дети» и сравнивались между собой. При обработке данных использовались методы статистического анализа.

Результаты и обсуждение

При проведении сравнительного анализа развития двух популяций детей один из первых вопросов, на который необходимо дать ответ, связан с определением возраста, когда появляются отчетливые межпопуляционные различия, которые можно зафиксировать с помощью нейропсихологического исследования. В нашем исследовании было показано, что особенности психического развития в популяциях начинают складываться к концу четвертого года жизни, а к 5—6 годам становятся уже достаточно выраженными (рис. 4, 5, 6). Обращает внимание, что первые отчетливые популяционные различия между городскими и сельскими детьми проходят по двум параметрам — степени развития речевой функции

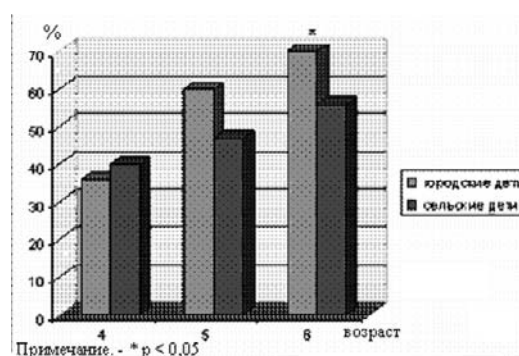
Распределение типов латеральной организации у городских и сельских детей (%)



Примечание ** - различия значимы при $p < 0,001$

Рис. 3.

Успешность выполнения проб на динамический праксис у детей разного возраста



Примечание. - * $p < 0,05$

Рис. 4.



Рис. 2.

(сукцессивная обработка информации) и восприятия целостных структур (симультантный синтез).

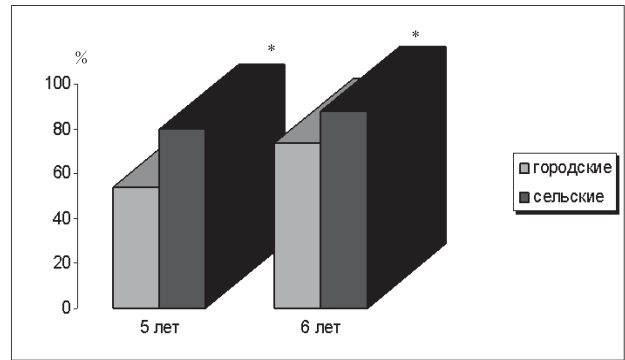
Становление межполушарной асимметрии у детей разных популяций имеет ряд различий (рис. 3). Анализ распределения типов латерализации показал, что в городской популяции детей в старшем дошкольном возрасте и младшем школьном отмечалось появление «правого сдвига». Число правшей стало преобладать в популяции на статистически достоверном уровне. Это соответствует известным исследованиям М. Аннет (1996), которые она использовала для построения моделей межполушарной асимметрии. Она считала этот сдвиг закономерным для всех детей данной возрастной группы. Однако в сельской выборке детей такого «правого сдвига» не отмечалось.

Несмотря на то что среди сельских детей несколько увеличилось число правшей, дети с леволатеральными признаками и со слабовыраженной асимметрией по-прежнему доминировали в популяции. Таким образом, сельскую популяцию в целом характеризовало относительно слабое развитие процессов латерализации, незначительная динамика в формировании функциональной межполушарной асимметрии — даже начало школьных занятий не приводило к заметному накоплению праволатеральных признаков и изменению профиля асимметрии. Интересно, что различия в степени латерализации функций между городской и сельской популяциями детей формировались в основном за счет

выборки мальчиков, тогда как у девочек они были выражены меньше.

Развитие движений и действий у городских и сельских детей в рассматриваемый отрезок онтогенеза также имело ряд особенностей. Реципрокная организация движений, начиная с 5 лет, лучше развивается у городских детей. Они демонстрируют лучшее овладение этой функцией с меньшим количеством ошибок, что может свидетельствовать о лучшем развитии межполушарного взаимодействия при выполнении движений и действий.

Эффективность развития зрительно-пространственных функций в разных популяциях детей



Примечание.* - различия значимы при $p < 0,05$

Рис. 7.



Примечание.* - различия значимы при $p < 0,001$

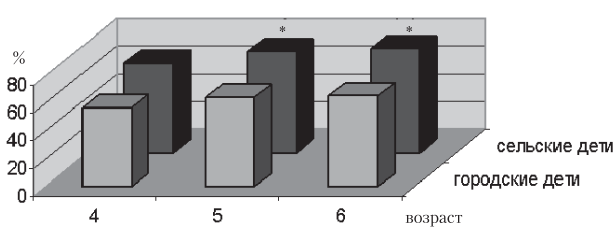
Рис. 5.



Примечание.* - различия значимы при $p < 0,01$

Рис. 8.

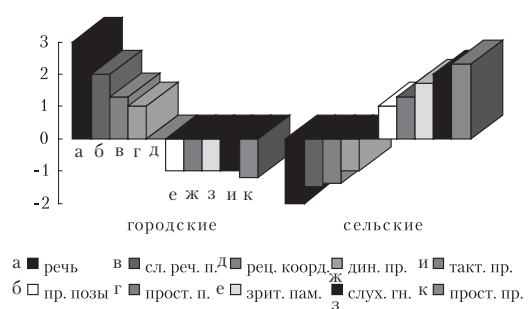
Успешность восприятия и воспроизведения ритмических структур детьми разного возраста



Примечание.* - различия значимы при $p < 0,01$

Рис. 6.

Нейропсихологические профили детских популяций



Примечание. Уровень успешности развития ВПФ относительно другой популяции в баллах

Рис. 9.

Сельские дети выполняют эту пробу с заметными трудностями, с большим количеством ошибок, часть из которых характерна для этой выборки. Поэтому можно выдвинуть предположение о более быстрых темпах созревания в городской популяции передних комиссур. Характер выполнения проб на серийную организацию движений свидетельствует также о лучшей сформированности функций передних отделов у городских детей — они быстрее своих сельских сверстников справляются с соответствующими заданиями, допуская при этом меньшее количество ошибок. Число детей, успешно выполнивших пробы на динамической практике, достоверно больше было в городской выборке (рис. 4). В то же время кинестетическая и пространственная организация движений лучше развивалась в сельской популяции детей.

Преимущество в степени развития речевых функций городские дети обнаруживали достаточно рано: уже в 5 лет различия достигали степени статистической достоверности (рис. 5). Оно распространялось практически на все обследованные параметры и носило «глобальный» характер. Тем не менее наиболее выраженные различия между группами городских и сельских детей наблюдались в развитии экспрессивной речи.

В отличие от произвольных движений и речи, сельская популяция детей демонстрировала лучшие показатели по большинству исследуемых параметров гнозиса. В первую очередь это относилось к тактильным, зрительно-пространственным функциям и акустическому гнозису (рис. 6, 7). Его развитие (по анализу восприятия и воспроизведения ритмических структур) в популяциях городских и сельских детей имеет, вероятно, разные стратегии. Более низкая успешность в выполнении тактильных проб у городских детей связана в том числе и с ухудшением оценки тактильных стимулов в левой половине тела. Различие между популяциями по этим компонентам психической деятельности, так же как и по речи, начинает формироваться довольно рано.

Состояние и динамика процессов памяти у городских и сельских детей имеют ряд отличий. Большинство сельских детей в своей когнитивной деятельности опирались в основном на зрительную память и непосредственные формы запоминания (рис. 8). В городской популяции на фоне относительной сбалансированности зрительной и слуховой памяти появлялись признаки ухудшения непосредственного запоминания и воспроизведения зрительно-пространственных стимулов. Это могло быть расценено как начало появления у городских детей новых приоритетов в развитии памяти в изучаемый возрастной период. Различия между выборками касались также объема воспроизведения запоминаемого материала, в первую очередь слухоречевого, и его структуры (запоминание и воспроизведение стимулов в порядке их предъявления), а также прочности удержания следов.

Различия между результатами девочек из разных популяций были всегда выражены меньше, чем у мальчиков. Например, как видно из рис. 8, разница в успешности запоминания зрительных и слухоречевых стимулов достигала степени достоверности только у мальчиков. Такая закономерность прослеживается во всех возрастных группах и по всем исследуемым характеристикам. Это позволяет предположить, что среда и популяционные характеристики больше отражаются на когнитивном развитии мальчиков, выступающих своеобразным индикатором специфики популяционного развития, в то время как девочки меньше подвержены конкретным популяционно-средовым влияниям и их когнитивное развитие в большей степени отражает общие межпопуляционные закономерности.

Анализ нейропсихологических профилей (рис. 9) показал, что вектор развития городской популяции детей направлен на преимущественное развитие психических процессов, связанных с речью и опирающихся на речевую деятельность и произвольную регуляцию функций. Относительно «слабое» развитие получают процессы, непосредственно отражающие действительность — зрительно-пространственный, акустический, тактильный гнозис. В сельской популяции детей, напротив, вектор развития направлен в сторону преимущественного развития невербальных функций (слухового, зрительного, тактильного гнозиса, зрительно-пространственной организации движения и т. д.) с относительным отставанием в развитии вербальных и произвольных форм психической деятельности.

Интерпретируя полученные данные, можно представить следующую схему развития мозговых систем в изучаемых популяциях детей: наибольшее различия в динамике развития мозговых структур в возрасте 5—9 лет в городской и сельской популяциях детей приходится на функциональное развитие височных и теменных отделов левого и правого полушарий. По-видимому, более интенсивное использование речи и тесно связанных с ней психических процессов у городских детей приводит к более раннему созреванию в онтогенезе левых височно-теменных структур. В то же время по механизму реципрокных взаимоотношений между полушариями созревание соответствующих структур правого полушария замедляется. Особенности влияния городской среды также снижают нагрузки на правополушарные системы мозга. Совместное действие этих факторов и приводит к относительному снижению функциональных возможностей теменно-височных систем структур правого полушария в городской популяции детей. Наиболее отчетливо этот эффект начинает проявляться в 7—9 лет, когда по терминологии М. Аннетт, в популяции происходит «правосторонний сдвиг», т. е. появляется отчетливое доминирование левого полушария. В сельской популяции детей речевое развитие не интенсифицируется, сре-

довые влияния оптимальны для созревания правополушарных функций, динамика формирования межполушарной асимметрии не приводит в этом возрасте к отчетливой межполушарной асимметрии, и латерализация функций остается относительно слабой. В результате большая активность височно-теменных систем правого полушария у преобладающего числа сельских детей может, в свою очередь, оказывать ингибирующее влияние на функциональное состояние височно-теменных структур левого полушария, сдерживая функциональное развитие речи и опирающихся на нее психических процессов. Таким образом, при наличии общей стратегии развития городская и сельская популяции детей имеют ряд особенностей в формировании функциональной межполушарной асимметрии и высших психических процессов. На рассматриваемом этапе онтогенеза психическое развитие в популяциях отличается разной направленностью и опирается преимущественно на разные мозговые системы.

Специфика формирования межполушарной асимметрии и психических процессов у городских и сельских детей не может не затрагивать вопроса о популяционных закономерностях в отклонениях и задержках психического развития. Большое значение в этом возрасте имеют и эмоционально-личностные особенности, распространенные в том или ином детском сообществе.

Формирование эмоциональной сферы в сельской выборке происходило на фоне относительной социальной (семейной) депривации и слабости эмоциональных контактов, затрудняющих решение возникающих у ребенка внутренних проблем. Поэтому здесь распространены такие типичные для сельской популяции симптомы, как эмоциональная неустойчивость, повышенная раздражительность, склонность к аффективным реакциям и эмоциональная ригидность. Достаточно часто (32% наблюдений) встречались проблемы личного роста: трудности саморегуляции, отклонения и задержки в становлении системы «Я». В когнитивной деятельности почти половина всех нарушений и задержек в психическом развитии сельских детей так или иначе определяется слабым развитием речи и тесно связанных с ней психических процессов — вербальной памяти и мышления, произвольного внимания и т. п.

Городская выборка продемонстрировала в целом достаточно хорошее развитие речи, произвольных форм психической деятельности. Однако

интенсивность психического развития приводит к дополнительному увеличению нагрузок на городского ребенка. Это может сопровождаться некоторым ухудшением «правополушарных» функций, широким распространением в популяции эмоциональных расстройств, связанных с утомляемостью, повышенным уровнем тревожности, расстройствами сна, чрезмерной агрессивностью. Быстрый темп психического развития, возрастание стрессовых воздействий на городских детей приводят к снижению их адаптационных возможностей и ухудшению состояния нервно-психического здоровья. Это открывает прямой путь к накоплению в городской популяции психосоматических нарушений, «психосоматизации» детской популяции города.

Таким образом, нейропсихологический анализ, проведенный на популяционных выборках, позволяет более полно представить протекание нормального онтогенеза межполушарной асимметрии и ВПФ у городских и сельских детей, описать особенности возрастной динамики сравниваемых групп, получить нормативные данные. Вместе с тем сопоставление распространенных отклонений в развитии городских и сельских детей позволяет выявить характер и особенности в их психическом онтогенезе и предложить специфические системы профилактических мер в этих детских сообществах.

Выводы

1. Городская и сельская популяции детей, основываясь на общих закономерностях развития, имеют и ряд особенностей в формировании психических процессов. Это позволяет каждой из них устанавливать свою популяционную норму.

2. Сельская популяция на исследуемом этапе онтогенеза опирается преимущественно на развитие правополушарных отделов мозга, а городская — на форсированное развитие левополушарных структур.

3. Разный тип психического развития детей в популяциях обуславливает особенности их адаптации к социальным факторам и школьному обучению и приводит к появлению разнонаправленных расстройств и отклонений в психической сфере.

4. Полученные данные могут быть использованы в профилактике психосоматических нарушений, школьной дезадаптации и неуспеваемости, а также в разработке нормативов дошкольного и школьного обучения у городских и сельских детей.

Литература

1. *Аршавский В.В.* Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (К проблеме адаптации человека в приполярных районах Северо-Востока СССР). Владивосток, 1988.
2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М., 2003.
3. *Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н.* Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е.Д. Хомской, В. А. Москвина. М.; Оренбург, 2000.
4. *Бианки В.Л., Филитов Е.Б., Шрам В.А., Магнитская Е.В., Харитонов Е.В.* Слухо-речевая и зрительно-пространственная память у младших школьников с различным латеральным профилем // Физиология человека. 1996. Т. 22, № 3.
5. *Кинтанар Л., Соловьева Ю., Лазаро Э.* Луриевский подход в нейропсихологическом обследовании школьников города и деревни в Мексике // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2002. № 4.
6. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.* Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2001.
7. *Леутин В.П., Николаева Е.И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб., 2005.
8. *Леутин В.П., Ройфман М.Д., Пичкуров А.М., Кривошеиков С.Г.* Половые различия структуры распределения латеральности у тувинских школьников // Физиология человека. 1997. Т. 23.
9. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. М., 1969.
10. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
11. *Манелис Н.Г.* Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. 1999. Т. 6.
12. *Микадзе Ю.В.* Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии. 2002. № 4.
13. *Москвин В.А.* Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.; Оренбург, 2002.
14. *Московичюте Л.И.* Асимметрия полушарий мозга на уровне коры и подкорковых образований // 1-я Международная конференция памяти А.Р. Лурии: Сб. докладов. М., 1998.
15. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2007.
16. *Симерницкая Э.Г.* Доминантность полушарий // Нейропсихологические исследования / Под ред. А.Р. Лурии. М., 1978. Вып. 10.
17. *Симерницкая Э.Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.
18. *Тыналиева Б.К.* Межполушарная асимметрия головного мозга жителей горных районов Кыргызстана. Автореф. дис. ... докт. мед. наук. Бишкек, 2003.
19. *Тыналиева Б.К.* Межполушарная асимметрия головного мозга жителей горных регионов Кыргызстана // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. Материалы Второй всероссийской научной конференции. М., 2003.
20. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: 4-е изд. СПб., 2005.
21. *Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В.* Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
22. *Штейнбах Х.Э., Еленский В.И.* Психология жизненного пространства. СПб., 2004.
23. *Бжикова Е.А.* Психофизиологическая и морфофункциональная характеристика подростков 14–15 лет алтайской и русской национальности: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 2000.
24. *Calhoun J.B.* Population Density and Social Pathology // Scientific American. 1962. Vol. 206.
25. *Hardyck C., Petrinovich L.F., Goldman R.D.* Left-handedness and cognitive deficit // Cortex. 1976. Vol. 12. № 3.
26. *Schmidt D.E., Keating J.P.* Human Crowding and Personal Control // Psychological Bulletin. 1979. Vol. 86. № 4.

Development of Higher Mental Processes in Urban and Rural Children

V.M. Polyakov

Ph.D. in Psychology, senior researcher, head of the Laboratory of Neuropsychosomatic Pathology in Children,
Research Institute of Pediatrics and Human Reproduction

The article presents results of a neuropsychological study of child populations. Representative sample consisted of 2253 children aged 4–11 years, living in different towns and rural areas. The study focused on developmental features of functional brain asymmetry and higher mental processes and their dependence on the child's place of residence. It shows that the urban and rural populations differ in the degree of functional lateralisation, in the development of movements and actions, speech, and visuospatial processes. Therefore each population has its own developmental norms. In the ontogenetic stage explored in the study the right hemisphere was developed better in the rural population, whereas functional systems of the left hemisphere developed quicker in the urban population. This results in the specificity of children's cognitive activity, adaptation to social factors and school education, and mental disorders.

Key words: child populations, urban and rural children, functional brain asymmetry, mental processes, neuropsychological profile of population.

References

1. *Arshavskii V.V.* Mezhpolusharnaya asimmetriya v sisteme poiskovoi aktivnosti (K probleme adaptatsii cheloveka v pripolyarnykh raionakh Severo-Vostoka SSSR). Vladivostok, 1988.
2. *Ahutina T.V., Pylaeva N.M.* Diagnostika razvitiya zritel'no-verbal'nykh funktsii. M., 2003.
3. *Ahutina T.V., Yablokova L.V., Polonskaya N.N.* Neiropsihologicheskii analiz individual'nykh razlichii u detei: parametry ocenki // Neiropsihologiya i psihofiziologiya individual'nykh razlichii / Pod red. E.D. Homskoi, V.A. Moskvina. M.; Orenburg, 2000.
4. *Bianki V.L., Filippov E.B., Shram V.A., Magnitskaya E.V., Haritonov E.V.* Sluho-recheyaya i zritel'no-prostranstvennaya pamyat' u mladshikh shkol'nikov s razlichnym lateral'nym profilem // Fiziologiya cheloveka. 1996. T. 22. № 3.
5. *Kintanar L., Solov'eva Yu., Lazaro E.* Lurievskii podhod v neiropsihologicheskom obsledovanii shkol'nikov goroda i derevni v Meksike // Vestn. Mosk. un-ta. Ser 14. Psihologiya. 2002. № 4.
6. *Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova E.Yu.* Neuspevayushie deti: Neiropsihologicheskaya diagnostika trudnostei v obuchenii mladshikh shkol'nikov. M., 2001.
7. *Leutin V.P., Nikolaeva E.I.* Funktsional'naya asimmetriya mozga: mify i deistvitel'nost'. SPb., 2005.
8. *Leutin V.P., Roifman M.D., Pichkurov A.M., Krivoshekov S.G.* Polovye razlichiya struktury raspredeleniya lateral'nosti u tuvinskiykh shkol'nikov // Fiziologiya cheloveka, 1997. T. 23.
9. *Luriya A.R.* Vysshie korkovye funktsii cheloveka. M., 1969.
10. *Luriya A.R.* Ob istoricheskom razvitiu poznavatel'nykh processov. M., 1974.
11. *Manelis N.G.* Neiropsihologicheskoe zakonomernosti normal'nogo razvitiya // Shkola zdorov'ya. 1999. T. 6.
12. *Mikadze Yu.V.* Differentsial'naya neiropsihologiya det'skogo vozrasta // Voprosy psihologii. 2002. № 4.
13. *Moskvin V.A.* Mezhpolusharnye otnosheniya i problema individual'nykh razlichii. M.; Orenburg, 2002.
14. *Moskovichyute L.I.* Asimmetriya polusharii mozga na urovne kory i podkorkovykh obrazovaniy // 1-ya Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A.R. Luriya: Sb. dokladov. M.1998.
15. *Semenovich A.V.* Neiropsihologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshayushhego ontogeneza. M., 2007.
16. *Simernickaya E.G.* Dominantnost' polusharii // Neiropsihologicheskoe issledovaniya / Pod red. A.R. Luriya. M., 1978. Vyp. 10.
17. *Simernickaya E.G.* Mozg cheloveka i psihicheskie processy v ontogeneze. M., 1985.
18. *Tynaliev B.K.* Mezhpolusharnaya asimmetriya golovnogogo mozga zhitelei gornykh raionov Kyrgyzstana: Avtoref. dis. ... dokt. med. nauk. Bishkek, 2003.
19. *Tynaliev B.K.* Mezhpolusharnaya asimmetriya golovnogogo mozga zhitelei gornykh regionov Kyrgyzstana // Aktual'nye voprosy funktsional'noi mezhpolusharnoi asimmetrii. Materialy Vtoroi vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. M., 2003.
20. *Homskaya E.D.* Neiropsihologiya: 4-e izd. SPb., 2005.
21. *Homskaya E.D., Efimova I.V., Budyka E.V., Enikolopova E.V.* Neiropsihologiya individual'nykh razlichii. M., 1997.
22. *Shteinbah H.E., Elenskii V.I.* Psihologiya zhiznennogo prostranstva. SPb., 2004.
23. *Yzhikova E.A.* Psihofiziologicheskaya i morfofunktsional'naya harakteristika podrostkov 14–15 let altaiskoi i russkoi nacional'nosti. Avt. dis. kand. biol. nauk. Novosibirsk, 2000.
24. *Calhoun J.B.* Population Density and Social Pathology // Scientific American. 1962. Vol. 206.
25. *Hardyck C., Petrinovich L.F., Goldman R.D.* Left-handedness and cognitive deficit // Cortex. 1976. Vol. 12. № 3.
26. *Schmidt D.E., Keating J.P.* Human Crowding and Personal Control // Psychological Bulletin. 1979. Vol. 86. № 4.

Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода

В.В. Нуркова

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

В статье проведен анализ представленных в литературе исследований, в которых показана роль социокультурной детерминации процесса становления и функционирования автобиографической памяти как специфической личностно-когнитивной системы, в сопоставлении с результатами собственных исследований автора, свидетельствующими о возможности углубления разработки этой тематики на основе идей школы Л.С. Выготского.

Ключевые слова: автобиографическая память, детская амнезия, эффект «пика» воспоминаний, культурно-исторический подход

Рост психологических знаний о специфике человеческой памяти, являющихся достоянием культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, З.М. Истомина, В.Я. Лядис), обуславливает необходимость разработки концепции автобиографической памяти — особого типа памяти, позволяющего личности хранить историю своей жизни.

Автобиографическую память (АП) можно определить как подсистему памяти, оперирующую воспоминаниями о лично значимых событиях и состояниях [7, 9]. Выбор культурно-исторического подхода в качестве методологии анализа АП объясняется тем, что данный подход обеспечивает продвижение в понимании того, как с помощью формирующейся и развивающейся в рамках конкретных социокультурных реалий «субъективной картины личного прошлого» личность обретает возможность сознательной регуляции своей жизнедеятельности [13]. АП как высшая психическая функция (специфически человеческая система организации памяти) является необходимым условием существования временного аспекта самосознания и источником самодетерминации личности [8, 31].

Перспективность взгляда на АП с позиций культурно-исторического подхода признается все большим числом современных исследователей [17, 18, 23, 26, 32]. «Теоретическая оптика» культурно-исторического подхода фокусируется на проблемах возникновения и развития АП в онто- и персоногенезе, ее функциональном репертуаре и особенностях системной организации (единицах анализа и уровнях работы), а также формах опосредствования (социокуль-

турные средства различны: нарративные структуры, меморативные практики, жизненные сценарии).

Целью данной статьи является анализ социокультурной детерминации условий развития и механизмов функционирования АП на примере ряда феноменов, исследованных с позиций концепции Л.С. Выготского.

Возникновение автобиографической памяти в онтогенезе

Память как общая когнитивная способность фиксации и использования прошлого опыта в текущей деятельности обнаруживает свое действие уже с первых мгновений жизни человека [7]. При этом взрослый, располагающий сложившимися формами речевой памяти, сохраняет возможность доступа к информации, зафиксированной на натуральной стадии ее развития (например, мы воспроизводим двигательные навыки, которые были усвоены до появления сознания). В отличие от этого, личностно отнесенный опыт, который составляет содержание автобиографической мнемической системы, оказывается доступным для осознания, т. е. для воспоминания (непроизвольного или произвольного) и активного преобразования (анализа, структурирования и переинтерпретации), только с определенного возраста.

Классические работы в данной области показывают, что в среднем взрослые относят свое первое воспоминание к возрасту трех с половиной лет. В одной из ранних работ [см.: 24] проводится опрос 123 взрослых испытуемых. Никто из них не смог сообщить никаких

автобиографических воспоминаний, относящихся к возрасту до 2 лет, 29% помнили себя только с возраста старше 4 лет и большинство (71%) были убеждены, что помнят события, произошедшие в период, когда им было 2–4 года. В дальнейшем в многочисленных исследованиях были получены аналогичные результаты.

Для обозначения того факта, что события первых лет жизни человека «ускользают» из памяти, З. Фрейдом был введен специальный термин «детская амнезия» [14]. Однако АП не возникает одновременно. Даже после преодоления гипотетической «границы» детской амнезии количественные и качественные характеристики воспоминаний о детстве значительно уступают воспоминаниям о любом другом временном отрезке прошлого. Согласно данным Зиглера и Джоржа, воспоминания, относящиеся к периоду до 10-летнего возраста, не превышают 5% от общего числа [30]. В крупномасштабном исследовании Рубина и Бертсен (более 1000 участников) число воспоминаний о детстве варьировалось от 5 до 15% в зависимости от возраста респондентов, значительно сокращаясь по мере увеличения временной дистанции до момента опроса [17].

Феномен «детской амнезии» имеет два классических объяснения, построенных З. Фрейдом и Ж. Пиаже на совершенно разных основаниях. Психоанализ в качестве причины этого феномена указывает на активное забывание травматичного опыта за счет работы защитных механизмов — вытеснения и подавления социально табуированных содержаний. В традиции, восходящей к Ж. Пиаже [12], ограниченность доступа к опыту детства связывается с ограниченностью социализации и различием в когнитивном функционировании ребенка и взрослого, что, соответственно, вызывает непреодолимые «трудности перевода» содержаний, зафиксированных на дооперациональной стадии развития, на язык стадии формальных операций. Пользуясь как основным понятием «схема», Пиаже считал, что для ребенка до определенного возраста все события его жизни приблизительно равнозначны, рядоположены, синкретичны, поэтому ребенок не может выстроить линию своей судьбы, и АП возникает только при формировании обратимости операций и осмысленной ретроспективы. Позже Э. Шахтель утверждал, что «схемы памяти взрослого — неподходящее вместилище для переживаний раннего детства, а потому они не подходят для хранения этих переживаний и не позволяют их воспроизвести» [15, с. 387]. Другими словами, несмотря на принципиальные различия теорий развития психики, разработанных З. Фрейдом и Ж. Пиаже, в обеих используется термин «амнезия» и предполагается, что автобиографическая информация о событиях раннего детства содержится в памяти, но недоступна для осознания и воспроизведения.

Рассматриваемый феномен не может быть сведен и к обычному забыванию под воздействием временного или интерференционного факторов. С. Ветцлер и Дж. Суини при помощи статистических методов доказали, что эмпирически обнаруживаемая доступ-

ность воспоминаний о периоде до 7-летнего возраста значимо ниже, чем предсказывает основной закон забывания, фиксирующий снижение доступности материала в зависимости от временного интервала между фиксацией и воспроизведением [34]. Таким образом, факт относительно позднего появления автобиографических воспоминаний в онтогенезе, бесспорно, нуждается в разработке более адекватной интерпретации.

Следуя логике концепции Л.С. Выготского (и в первую очередь идеям его полемики по проблеме последовательности стадий развития — аутистической, эгоцентрической и реалистической), можно принять за основу гипотезу, альтернативную позиции З. Фрейда и Ж. Пиаже, и говорить об отсутствии (несформированности) механизма сохранения автобиографической информации в раннем периоде жизни, а не о ее имплицитном хранении в памяти без возможности эксплицитного осознания. Существуют данные о том, что наличие мнемических следов даже крайне значимых для дальнейшей жизни человека событий, произошедших до определенного возраста, не может быть выявлено впоследствии никакими косвенными приемами. Так, известная американская исследовательница Э. Лофтус (доктор психологии и юриспруденции) на основании метаанализа данных об отсроченных последствиях документально зафиксированных случаев пережитого в раннем детстве насилия, о которых не было известно самому человеку, не нашла свидетельств того, что столь драматический опыт может быть обнаружен известными психологической науке методами и связан со специфическими особенностями психологического облика взрослого [21].

С позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского термин «детская амнезия» (вопреки его распространенности) является некорректным, так как означает нарушение работы уже сложившейся структуры памяти, тогда как в раннем детстве АП как самостоятельная мнемическая система отсутствует. АП как подсистема долговременной декларативной памяти (о критериях выделения мнемических подсистем см. подробно: [7]), формируется в качестве новообразования на основе семантической и эпизодической подсистем памяти только в результате совместной мнемической деятельности ребенка и взрослого в конкретной социальной ситуации развития. Принципом организации материала в АП является смысловой принцип (в отличие от организации на основе значений в семантической подсистеме или по фактору времени в эпизодической).

АП развивается по законам высших психических функций, возникая как интерпсихическая (в форме разделенной со взрослым совместной актуализации воспоминания о конкретном событии жизни ребенка с помощью специальных речевых и иных социокультурных средств), а затем, превращаясь в интрапсихическую, внутреннюю форму — новую психическую функцию, что обеспечивает человеку возможность иметь историю собственной жизни.

Важнейшим социальным регулятором формирующейся АП является родительский стиль включения ребенка в автобиографическую беседу, который оказывает значительное влияние как на ситуативные, так и на отсроченные характеристики АП [19]. Дети, родители которых реализуют «разрабатывающий» (high elaborative) стиль общения, т. е. поощряют развернутые детализированные автобиографические рассказы, в отличие от детей «прагматически» ориентированных родителей (low elaborative — pragmatic), стимулирующих обращение только к фрагменту ситуации прошлого, устойчиво демонстрируют более высокий уровень развития АП как по качественным, так и по количественным параметрам при тестировании через три года. «Разрабатывающий» стиль придает автобиографическому воспоминанию смысл самостоятельного действия, управляемого системой вопросов и подсказок взрослого. При «прагматическом» стиле взрослый требует, чтобы ребенок воспроизвел только ту часть информации о прошедшем событии, которая необходима для достижения определенной цели (например, найти потерянный предмет легче, если вспомнить, где ты был). Характеристиками взаимодействия взрослого и ребенка задается зона ближайшего развития АП.

В проведенном нами исследовании [11] родителям предлагалось заполнить опросник, направленный на выявление характерного для них стиля автобиографического рассказа, а затем сравнивались реальные воспоминания детей и их родителей. В парах «родитель—ребенок» как для младшей возрастной группы (4–5 лет), так и для старшей возрастной группы (8–9 лет) выявлено однозначное совпадение в характеристиках автобиографического рассказа. Описывая пережитое вместе событие прошлого, дети и родители используют аналогичные стратегии датировки, демонстрируют сходный уровень эмоциональности и развернутости рассказа.

В нашей работе по сравнению с имеющимися в литературе данными новым аспектом изучения выступили характеристики произвольного самоанализа ребенком точности воспоминания, поскольку проверялась гипотеза, выдвинутая на основе концепции Л.С. Выготского, о специфике становления осознанности и произвольности АП. Критерием этой линии развития являлось возникновение у ребенка тенденции устанавливать истинность своих автобиографических воспоминаний. Эта линия начинается для ребенка с обращения к родителям с вопросами, преследующими цель определить, что в его автобиографическом опыте (сначала только о фактах своей жизни, а затем о своих действиях и характеристиках) соответствует действительности. Для маленького ребенка достаточно трудной задачей является разделение продукции АП и продукции воображения (фантазии). Данные нашего исследования показали, что дети родителей с «разрабатывающим» стилем проявили значимо более высокую компетентность в установлении источника воспоминания, т. е. лучше разделяли фантазийный, артефактный (услышанное от

других) и реалистичный компоненты воспоминания, что является показателем уровня развития АП как высшей психической функции.

Ключевым моментом в развитии культурно-исторического взгляда на ранние автобиографические воспоминания стало обнаружение значительных межкультурных различий в границах «детской амнезии» и выявление коррелирующих с ними особенностей семейного воспитания. Так, по данным К. Ванг [32], представители китайской культуры относят свое первое воспоминание к более позднему возрасту (примерно на 7 месяцев), чем европейцы. При этом различия наблюдаются не только в возрастных, но и в содержательных аспектах ранних воспоминаний. Если в автобиографическом рассказе европейцы реализуют модель «уникальное—яркое—эгоцентричное», т.е. воспроизводят необычные, перцептивно яркие и имеющие в качестве центрального действующего лица самого субъекта эпизоды, то представители восточных культур, наоборот, демонстрируют модель «повторяющееся—типичное (рутинное)—альтерцентричное». Например, типичный рассказ европейской женщины имеет следующий вид: «Мое первое воспоминание — рождественская елка. Я стою на стульчике в ярко красном платье и читаю стишок. Все вокруг хлопают мне». Воспоминание китайской женщины совершенно иное: «Мое первое воспоминание — это то, как отец по субботам читал мне сказки» [33]. В американской культуре у матерей было обнаружено преобладание «разрабатывающего» стиля общения, в китайской — прагматического [32].

Между представителями других культур, например, североамериканской и корейской был зафиксирован еще больший разрыв (до 16 месяцев) [22]. Напротив, в работах Х. Хайн [20] было установлено, что представители народа Маори из Новой Зеландии вспоминают себя с более раннего возраста, чем европейцы (с 32-го месяца). Различия касаются также доступности воспоминаний о детстве и включенности их в каждодневную коммуникацию. За пятиминутный интервал взрослые европейцы в среднем могли назвать около 10 эпизодов детства, в то время как китайцы — только 5. По данным исследования, выполненного под нашим руководством [4], россияне занимают промежуточное положение между китайцами и европейцами (табл.). Полученные различия можно связать с особенностями коммуникации взрослых с детьми, в частности с поощрением запоминания и рассказывания в семейном кругу автобиографических историй.

Убедительным результатом, поддерживающим рассматриваемую гипотезу о связи возраста первого автобиографического воспоминания с закрепленными в культуре паттернами родительско-детского взаимодействия, является метаанализ Д. Рубина [27]. Подвергнув математической обработке более 11 000 датированных воспоминаний испытуемых, принадлежащих к европейской культуре, о своем детстве, он подтвердил универсальность полученно-

Различия между характеристиками воспоминаний о детстве у китайских, российских и западноевропейских респондентов [32, 4]

Свойства воспоминаний о детстве	Китайцы	Россияне	Европейцы
Средний возраст самого раннего воспоминания	49 мес.	52 мес.	42 мес.
Уникальность опыта	Рутинный	Уникальный	Уникальный
Подлежащее	Другой	Другой	Я
Содержание	Социальные отношения	Переживания	Переживания
Степень развернутости	Сжато	Развернуто	Развернуто
Доступность	5 восп./5 мин.	6,5 восп. / 5 мин.	10 восп. / 5 мин.

го распределения вне зависимости от пола и возраста респондентов, а также от конкретной методики получения данных.

Возвращаясь к проблеме «детской амнезии», подчеркнем в заключение, что кросс-культурные исследования последних лет рассматривают эффекты взаимодействия ребенка с близким окружением и в качестве причин забывания автобиографически значимого материала [18]. Поскольку автобиографический рассказ представляет собой «превращенную форму» разделенной в диадическом взаимодействии со взрослым деятельности, то, соответственно, только при наличии закрепленных культурных практик, инициирующих и поддерживающих такую деятельность, возможно появление и развитие АП как самостоятельного вида памяти как высшей психической функции.

Таким образом, автобиографические рассказы как социокультурно варьирующие формы нарративов [13], нормируя взаимосвязь структурно-функциональных и содержательных аспектов, организуют воспоминания ребенка о себе (фактах своей жизни, своих поступках, желаниях, свойствах и т. д.). Само слово автобиография происходит от греч. *auto*, — само, *βίος* — жизнь и *γραφή* — описание, т. е. буквально — собственное жизнеописание, что фиксирует факт существования данного вида памяти в речевой, опосредствованной словом форме. Эти рассказы инициируются и структурируются взрослым во взаимодействии с ребенком для решения определенных задач (прагматического, коммуникативного, рефлексивного, саморегуляционного плана). Затем, интериорируясь, они начинают существовать в форме внешней речи «для себя» и лишь затем приобретают «превращенную» внутреннюю форму — АП.

Изложенные выше эмпирические доказательства позволяют признать фундаментальную социокультурную детерминированность явления, по традиции вслед за З. Фрейдом называемого «детской амнезией». Данные убедительно свидетельствуют, что даже первое детское автобиографическое воспоминание — это не природный, а культурный факт, прояв-

ляющийся в специфичном процессе интериоризации модели детского опыта в рамках конкретной социальной ситуации развития, формирующийся в разделенной со взрослым деятельности по созданию рассказа на основе актуализации и конструирования мнемического материала, соответствующего критериям автобиографического.

Жизненные сценарии как социокультурные детерминанты развития автобиографической памяти

Начальный этап формирования АП связан с фиксацией и воспроизведением разрозненных событий жизни ребенка. В ходе ее дальнейшего развития происходит становление макроструктуры, которая во многом определяется интериоризованными культурными схемами и сценариями, организующими мнемический материал во взаимодействующие системы «жизненных периодов», «жизненных тем», «личностных этапов».

Понятие «культурный жизненный сценарий» относится к разделяемым большинством членов культурной общности представлениям о типичном содержании и «расписании» жизненных событий, а также приписываемой им значимости и валентности. Культурные жизненные сценарии, содержащиеся в сказках, мифах, произведениях искусства, транслируемые СМИ и т. д., являются идеальными, усваиваемыми человеком средствами организации структуры АП. Культурные сценарии предписывают, что следует помнить человеку о своей жизни, т. е. определяют критерии отбора автобиографически значимого материала, а также социальные ожидания возраста наступления конкретных жизненных событий (например, вступления в брак, рождения ребенка и т. п.). Поскольку культурные жизненные сценарии присваиваются человеком по мере социализации, с их помощью опосредствуется как отбор автобиографической информации на стадии запечатления, так и приоритеты при ее извлечении.

В исследовании, проведенном Д. Рубином и Д. Бернтсен [26] на датской выборке, испытуемых просили указать семь наиболее вероятных событий жизни человека, датировать их и оценить (по 7-балльной шкале) по критериям величины вероятности их присутствия в жизни самого испытуемого, субъективной позитивности и важности этих событий. Авторами было установлено три основных факта. Во-первых, культурные сценарии жизни достаточно четко определены и разделяются большинством членов сообщества (наиболее часто указываемые события составляли 90% от всего корпуса событий). Во-вторых, культурные сценарии включают в себя преимущественно социально желательные, позитивные события. И, в-третьих, даты событий, вошедших в культурные сценарии, образуют эффект «пика» — шесть из семи наиболее часто упоминаемых событий относятся к возрасту 16–30 лет. На основании этого Д. Рубин и Д. Бернтсен делают вывод, что эффект «пика» представляет собой реализацию механизма структурирования поступающей автобиографической информации в соответствии с универсальными правилами организации жизненного сценария.

Аналогичная работа была проведена нами на российской выборке [10]. При сопоставлении данных был обнаружен ряд различий, касающихся представленности в жизненных сценариях периода детства. Все респонденты из российской выборки оценили те или иные события детства как значимые и включили их в жизненный сценарий типичного человека, в то же время среди датских респондентов таких оказалось всего 66%. Российские испытуемые упоминают три события, которых нет в датской выборке: «рождение», «детский сад», «школьные годы». Таким образом, в российском культурном сценарии жизни шире представлен конструкт «детства», тематически и эмоционально противоположный конструкту «утраты и потери» («смерть близкого», «смерть родителя»), присущему западноевропейскому сценарию. Отметим, что такое событие, как «рождение» (включено в сценарий жизни 36% российских респондентов), естественно, не предполагает собственной активности субъекта автобиографии, что сообщает российской культурной модели детства аспект пас-

сивности и хорошо согласуется с децентрированной позицией относительно детского опыта.

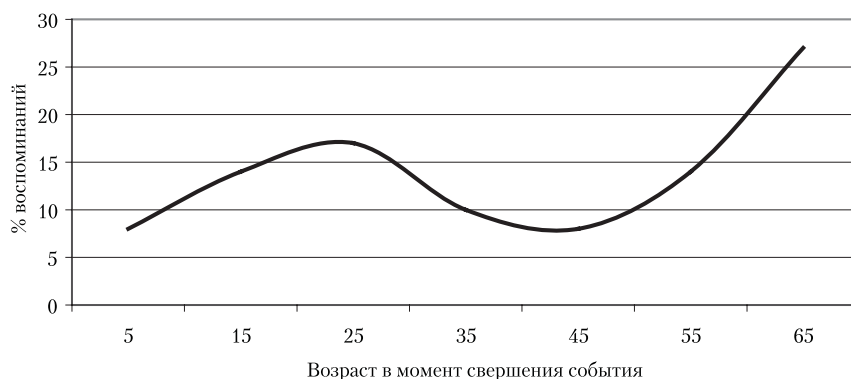
Таким образом, и на российской выборке мы подтвердили, что, хотя жизненные сценарии и обладают культурной специфичностью, которая выражается в содержании и социальной желательности возраста наступления событий, тем не менее, обнаруживается высокая доступность воспоминаний, относящихся к возрасту 16–30 лет (так называемый универсальный эффект «пика»). Очевидное объяснение этого устойчиво обнаруживаемого разными исследователями факта состоит в признании преимуществ автобиографической информации, включенной в культурный сценарий жизни, при фиксации и извлечении.

Высокая социальная значимость детства, его роль в становлении личности и определении ее судьбы прослеживается в современных жизненных сценариях различных культур. Однако такой вариант понимания социокультурной детерминации, не учитывающий принципы активности и самодетерминации личности, с позиций школы Л.С. Выготского представляется достаточно механистическим. На примере изучения эффекта «пика автобиографических воспоминаний» в сопоставлении с данными наших исследований рассмотрим преимущества концепции школы Выготского в формировании исследовательской программы изучения АП.

Исследование эффекта «пика воспоминаний» с позиций подхода Л.С. Выготского

В середине 80-х гг. XX в. в рамках еще только начинающихся складываться знаний о механизмах работы АП был впервые описан [28] эффект «пика автобиографических воспоминаний» (the reminiscence bump), опровергающий ожидание, что «кривая забывания» в АП имеет форму, аналогичную классическому закону Эббингауза, т. е. представляет собой монотонно угасающую в зависимости от времени функцию (см. рисунок).

Для объяснения формы эмпирически полученной кривой (средний возраст респондентов составлял примерно 70 лет) авторы предположили, что в



Распределение числа автобиографических воспоминаний в зависимости от возраста свершения событий (по Rubin et al, 1986)

распределение числа воспоминаний вдоль оси времени вносят свой вклад три независимых компонента: 1) возрастающее число воспоминаний о событиях, произошедших за несколько лет до опроса, что отражает согласованную работу «оперативной» составляющей АП и эпизодической подсистемы; 2) малое число воспоминаний о раннем детстве, что отражает явление «детской амнезии»; 3) «пик воспоминаний», относящийся к интервалу 16–30 лет, что отражает социальную значимость этого периода жизни.

Показано, что эффект «пика» усиливается при изменении инструкции. Если просить испытуемых вспомнить наиболее яркие и важные события прошлого; или вспомнить события, которые они хотели бы включить в свои мемуары; или рассказать историю своей жизни в произвольной форме, процент воспоминаний, относящихся к периоду «пика», повышается с 17% до 57% [17].

В настоящее время эффект «пика» объясняется или как результат присвоения культурных жизненных сценариев (см. выше), или рядом иных причин [17]. Так, исследователь «календарных» эффектов в АП М. Шам связывает «пик» с периодами «первых опытов», которые запечатлеваются в памяти из-за своей новизны. По мнению автора, такие моменты становятся «опорными точками памяти», и человек часто обращается к ним в дальнейшем [29].

Существующие интерпретации эффекта «пика автобиографических воспоминаний» признают универсальность природы его детерминации. Основываясь на идеях Л.С. Выготского, можно предположить, что эффект «пика» определяется не только универсальными механизмами социализации, но и механизмами самодетерминации.

Считая АП одним из главных ресурсов формирования и поддержания идентичности, мы предполагаем, что человеку особенно важно иметь развернутые и доступные воспоминания о тех периодах жизни, в которые происходило определение его идентичности (Я был — Я стал). Такая ситуация наиболее характерна для возрастного периода 16–30 лет, когда происходит обретение первой стабильной идентичности [16]. Социокультурная универсальность эффекта «пика» может быть именно следствием процесса обретения идентичности. Однако идентичность не достигается человеком раз и навсегда. На протяжении жизни человек многократно использует ресурс АП как средство регуляции своей идентичности в ситуации, когда возникает необходимость ее переопределения. Такие периоды маркируются в АП как воспоминания о «переломных» событиях [9]. Переломные события играют важную роль в становлении личности. Когда снова и снова возникает вопрос: «Какой я?», происходит обращение к воспоминаниям о событиях, связанных с периодом кардинальных личностных изменений, что обеспечивают субъекту возможность рефлексировать путь развития, разбивая его на осмысленные этапы. Переломные события воспринимаются субъектом как маркер для состоя-

ния «прерванной идентичности». Концентрация важных событий вокруг переломного события должна обеспечивать максимальный доступ к их содержанию.

В соответствии с изложенным выше, мы выдвинули гипотезу, что полученный авторами универсальный эффект «пика воспоминаний» представляет собой результат суммирования и усреднения эмпирических данных об индивидуальных «пиках воспоминаний». Тогда следует предположить, что необходимый в жизни каждого человека (и, следовательно, общий для всех) этап становления идентичности в юношеском возрасте сменяется глубоко индивидуальной конфигурацией уникальных переломных событий, которая и формирует неповторимую архитектуру АП личности.

В нашем исследовании [10] испытуемым предлагалось изложить свою автобиографию, датируя каждое воспоминание, а затем описать и датировать переломные события прошлого. Полученные ряды дат сопоставлялись между собой с помощью специально разработанной статистической процедуры. Анализ данных показал, что наряду с универсальным «пиком воспоминаний» выявляется и индивидуальная для каждого испытуемого конфигурация участков временной оси прошлого, характеризующихся более высокой плотностью воспоминаний. Наиболее доступные для воспроизведения автобиографические воспоминания группировались вокруг воспоминаний о переломных событиях. Возрастная доступности воспоминаний из периодов, окружающих переломные события, носит степенной характер.

Таким образом, эффект «пика воспоминаний» в АП не является исключительно возрастным универсальным феноменом. В его формирование вносит вклад не только общий фактор форматирования воспоминаний о прошлом согласно культурным сценариям жизни, но и фактор индивидуальной конфигурации событий, пережитых в качестве переломных. АП становится культурно обусловленным средством регуляции личности. Автобиографическая идентичность, выражающаяся в переживании единства и неповторимости личной истории, преемственности этапов жизни, вопреки ситуативной изменчивости обстоятельств дает человеку понимание собственной уникальности и ценности. Рефлексия личной истории конкретизирует представления о смысле жизни и своем предназначении [8]. АП зрелой личности — результат сложного процесса интеллектуально-эмоционального анализа и рефлексии истории собственной жизни. Высшими уровнями культурно-исторической интеграции «субъективной картины жизненного пути личности» являются: 1) индивидуальный концепт судьбы, отражающий кристаллизованные социокультурные и индивидуально-личностные смыслы; 2) интегральная идентичность личности.

АП имеет уровневую структуру: уровень конкретных эпизодов-случаев, уровень важных «судьбо-

носных» воспоминаний, уровень жизненных тем и уровень целостного интегрального представления о своей судьбе. Причем каждый из уровней характеризуется использованием различных систем культурных средств для организации автобиографического опыта. Одним из таких индивидуализированных средств, позволяющих произвольно обращаться к АП, является личная фотография.

Фотография как культурное средство регуляции автобиографической памяти

Изобретение фотографии в середине XIX в. оказалось в резонансе с уже существующей у личности потребностью осознавать историю своей жизни. В монографии автора [6] подробно рассмотрена роль личной фотографии в реализации различных функций АП.

Роль фотографии в контексте функции *достижения социальной солидарности* — это удостоверение факта принадлежности к некоей виртуальной общности. Фотография позволяет организовать самопрезентацию через интерпретацию контекста ее получения. Например, практика «фотографии со знаменитым человеком», которая обычно осуществляется в результате случайного стечения обстоятельств, в акте коммуникации становится доказательством дружеских отношений, повышает «социальный рейтинг» и позволяет получить ряд психологических привилегий при вхождении в новую социальную группу. Устойчивые социальные группы собирают фотоархивы (военные, профессиональные и т. д.), которые позволяют в момент общения актуализировать пласт совместно пережитого опыта. Фотография становится «фундаментом» коммуникации. Диссонанс прошлого и настоящего в коммуникации преодолевается с помощью обсуждения совместных фотографий. Если, осуществляя общение по поводу прошлого, люди рассматривают фотографии, это значительно оживляет эмоциональные связи, которые в настоящая момент уже не являются актуальными. В то же время фотографии выявляют схожесть фрагментов опыта при вступлении в новую общность («И я был там», «И я служил в тех же войсках» и т. д.).

Часто самопрезентация уточняется демонстрацией с помощью фотографий своих атрибутов, того, что человек называет «своим». Для этого предъявляют фотоснимки членов семьи, жилища, домашних животных, автомобиля и т. д. Фотографические копии значимых объектов позволяют сразу наметить важную для субъекта тематику общения. Степень «сокровенности» изображений задает при этом границы интимности (например, официальный портрет супруга или снимок членов семьи в неформальной обстановке). Думается, что показ своих детских фотографий может быть расценен как обещание максимально искреннего общения, свободного от формальных условностей.

С помощью презентации своей биографии в форме серии фотографий, относящихся ко времени молодости и зрелости, пожилые люди стараются обеспечить *преемственность опыта и традиций*. Образные средства перестраивают процесс коммуникации. Коммуникация углубляется: так как видимое симультанно уже присутствует на фотоизображении, возникает необходимость описания своих чувств и переживаний в момент свершения того или иного события или при прохождении жизненного этапа.

Отбор успешных и «отбраковка» неэффективных способов поведения при *выработке стратегии принятия жизненно важных решений* на основе собственного интеллектуального, нравственного и эмоционального опыта осуществляется на основании сопоставления настоящего момента с событиями, пережитыми в прошлом. Этот процесс оказывается наиболее эффективным в том случае, если он подкреплен иллюстративным материалом в виде фотографий, зафиксировавших с непреложной визуальной очевидностью ситуации успеха и провала.

Одним из способов *самопознания* служит обращение к фотографии. Фотография, особенно сделанная спонтанно, зачастую вызывает бурную эмоциональную реакцию: «Неужели я такой?». Впоследствии самоанализ и сбор экспертных оценок расширяют содержание «я-концепции» или меняют значимость отдельных параметров в ее структуре. Окружающие, рассматривая фотографию, делают предметом обсуждения скрытые до этого от самого субъекта свойства. Например, замечания типа «Какие у тебя грустные глаза на этой фотографии» или «Почему у тебя такой растерянный вид?» обращают внимание на те аспекты, которые не были ранее включены в «я-концепцию». Таким образом, фотография служит изменению набора параметров и/или их иерархической организации в структуре «я-концепции» и, следовательно, трансформации самооценки. Различные варианты изменения самооценки (трансформация значимости ее параметров, интеграция или дезинтеграция и т. д.) соотносимы с реакцией на обращение к фотографиям, относящимся к различным периодам жизни.

Фотография, выхватывая мгновение жизни, делает его «опорной точкой», из которой разворачивается акт познания. Обращение к массиву фотографий провоцирует субъекта на раздумья над вопросами: «Кто я есть?», «Как я стал тем, кто я есть?». Совокупность фотографий для современного человека является своеобразным «сухим остатком» жизни, его визуальной истории.

Особую группу снимков, опосредствующих динамическое изменение самоидентичности, составляют фотографии типа «до» и «после», где само переломное событие не находит своего отражения, но может быть реконструировано в сопоставлении зримых перемен, которые оно вызвало во внешнем облике субъекта («После развода я очень постарела») или в представленных на фотографии обстоятельствах жизни («Вот такая вилла у меня была до дефолта»).

При разглядывании фотографий обнаруживается граница интервала самоидентичности, что ведет к феномену «непохожих» фотографий, когда наблюдается расхождение между физическим обликом себя—настоящего и себя—прошлого. Люди различаются по степени чувствительности к различиям на разновозрастных фотографиях. При этом можно предположить, что в появлении феномена отчуждения от своих фотоизображений более значимы не физические параметры (потолстел-похудел, изменила цвет волос и т. д.), а личностные характеристики, ключом к пониманию которых и является фотография. Фотография несет в себе «вкус эпохи», объективирует те аспекты воспоминания, которые не несут событийной нагрузки и поэтому, не будучи отраженными на фотографии, стираются из памяти (мода, предметная среда и т. д.).

Одно из проведенных нами исследований [6] показало, что, вспоминая личные фотографии, люди неосознанно группируют их вокруг временных периодов, заключавших в себе серьезные жизненные и личностные перемены.

Таким образом, использование фотографии повышает уровень произвольности и осознанности АП, позволяя более эффективно эксплицировать автобиографические воспоминания, «материализуя» их форму. Обращение к хранящемуся в памяти автобиографическому материалу с использованием «фотографического ключа» облегчает и структурирует процедуру доступа к необходимой в данный момент информации о собственной жизни, актуализируя ее во всей полноте чувственного образа, погруженного в пласт социокультурных значений и индивидуализированную систему смыслов. Личный архив фотографий позволяет достигнуть временной и смысловой упорядоченности воспоминаний о прошлом. Фотография, таким образом, взяла на себя роль специального средства, обеспечивающего постоянную связь и эффективную коммуникацию между психологическим прошлым и психологическим настоящим. Регуляция АП происходит с опорой на физически существующие фотографии (внешнее средство), но и сами фотографии становятся содержанием АП («ментальные фотографии»). Тогда воспоминания о значимых фотографиях выступают в качестве внутреннего идеального средства регуляции АП.

Концептуальность автобиографической памяти

Интеграция отдельных жизненных событий в целостную систему АП и появление систематизированной истории собственной жизни — развивающийся процесс, результирующей которого являются представления человека о своем «жизненном пути».

Только с определенного возраста, характеризующего переход к персоногенезу (термин и концепция

принадлежат А.Г. Асмолову), начинается концептуализация событий жизни и формирование целостных конструктов «моя жизнь», «моя биография», «моя судьба», опосредствованных социокультурными нормами, практиками (включая религиозные), символическими системами (используемыми обобщения разного типа — от метафор до понятий). Интеграция отдельных воспоминаний в связанную смысловыми (частный случай — причинно-следственными) и временными отношениями систему АП опосредствуется развитием концепции «судьбы». Линия развития, отражающая процессы концептуализации и интеграции, ведет к изменению структурных единиц на микроуровне, дифференцируются различные типы воспоминаний о жизненных событиях — «ярких», «важных», «характерных» и «переломных».

Сформировавшись в качестве высшей психической функции, АП сама приобретает статус психологического орудия регуляции когнитивных и личностных процессов. АП служит базисом эффективного развития основных механизмов, обеспечивающих самодетерминацию личности в социокультурном пространстве ее бытия (экзистенциальные функции АП): формирования идентичности, установления интервалов самоидентичности личности, самопознания, самоопределения, осознания личной уникальности, финальной интеграции.

* * *

Исследования АП в рамках культурно-исторического подхода дают возможность выявить фундаментальные системные закономерности ее детерминации. Методология культурно-исторического подхода позволяет системно интегрировать обширный фактологический материал, накопленный в рамках различных исследовательских программ, и является новым вариантом воплощения принципа изучения психики в «естественном контексте», сформулированного У. Найссером в качестве главного направления развития современной психологии [5].

Перспективность исследования проблематики АП с позиций культурно-исторической концепции Л.С. Выготского продемонстрирована нами на примере таких феноменов, как «детская амнезия», эффект «пика автобиографических воспоминаний», интериоризация «культурных жизненных сценариев». Анализ специфических культурных орудий опосредствования АП (фотографии как социальной практики) позволил проследить динамику их «психологической судьбы» в ходе формирования изучаемой высшей психической функции, обнаружить сложные формы взаимодействия процессов социализации и индивидуализации, ведущие к преобразованиям целостного психического облика человека.

Литература

1. Адлер А. Наука жить. Киев, 1997.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии 1933–1934 гг. Ижевск, 1996.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
4. Масолова Г.Ю. Характеристики воспоминаний о детстве как инструмент оценки психологического благополучия личности // Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2007»: Сборник работ. М., 2007.
5. Найссер У. Память: какие вопросы важны? // Когнитивная психология памяти / Под ред. У. Найссера, А. Хаймена. СПб.; М., 2005.
6. Нуркова В.В. Зеркало с памятью: Культурно-исторический анализ феномена фотографии. М., 2006.
7. Нуркова В.В. Память // Общая психология: В 7 т. // Под ред. Б.С. Братуся. Т. 3. М., 2006.
8. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Мир психологии. 2004. № 2.
9. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М., 2000.
10. Нуркова В.В., Митина О.В., Яценко Е.В. Автобиографическая память: «Сгущения» в субъективной картине прошлого // Психологический журнал. 2005. № 2.
11. Нуркова В.В., Никанорова Л.В. Онтогенез автобиографической памяти в свете теории Ж.Пиаже // 15th Advanced Course of the Jean Piaget Archives: Abstracts. Geneva, 1998.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
13. Сапогова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
14. Фрейд З. Избранное. М., 1989.
15. Шахтель Э.Г. К вопросу о памяти и амнезии на события детства // Когнитивная психология памяти / Под ред. У. Найссера, А. Хаймена. СПб.; М., 2005.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
17. Berntsen D., Rubin D.C. Emotionally Charged Autobiographical Memories Across the Life Span: The Recall of Happy, Sad, Traumatic, and Involuntary Memories // Psychology and Aging. 2002. Vol. 17.
18. Fivush R. Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion // Clinical Social Work Journal. 2007. Vol. 35.
19. Haden C.A., Haine R.A., Fivush R. Developing narrative structure in parent – child reminiscing across the preschool years // Developmental Psychology. 1997. Vol. 33.
20. Hayne H. Earliest memories in Maori New Zealanders // Memory. 2000. Vol. 8. № 4.
21. Loftus E.F., Ketcham K. The Myth of Repressed Memory. N.Y., 1994.
22. Mullen M. Earliest memories of Caucasian Americans and native Koreans // Cognitive Development. 1995. Vol.10. № 3.
23. Nelson K., Fivush R. The Emergence of autobiographical memory: A Social cultural developmental theory // Psychological Review. 2004. 111.
24. Evolution and Development of Human Memory Systems // B. Ellis & D. Bjorklund (eds.). Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development. N.Y., 2005.
25. Pillemer D.B. What is remembered about early childhood events? // Clinical Psychology Review. 1998. № 18 (8).
26. Rubin D.C., Berntsen D. Cultural Life Scripts Structure Recall from Autobiographical Memory // Memory & Cognition. 2004. Vol. 32. № 3.
27. Rubin D.C. The distribution of early childhood memories // Memory. 2000. Vol. 8. № 4.
28. Rubin D.C., Wetzler S.E., Nebes R.D. Autobiographical memory across the adult lifespan // D.C. Rubin (ed.). Autobiographical memory. Cambridge, 1986.
29. Shum M.S. The role of temporal landmarks in the autobiographical memory processes // Psychological Bulletin. 1998. № 124.
30. Siegler I.C., George L.K. Sex differences in coping and perceptions of life events // Journal of Geriatric Psychiatry. 1983. Vol. 16.
31. Tulving E. Origin of Autonoesis in Episodic Memory // H.L. Roediger III and J.S. Nairne et al. (eds) The Nature of Remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder. Washington, 2001.
32. Wang Q. Infantile amnesia reconsidered: A cross-cultural analysis // Memory. 2003. № 11(1).
33. Wang Q., Leichtman M.D., Davies K.I. Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds // Memory. 2000. № 8.
34. Wetzler S.E., Sweeney J.A. Childhood amnesia: An empirical demonstration // D.C. Rubin (ed.). Autobiographical memory. Cambridge, 1986.

Analysis of the Phenomenology of Autobiographical Memory within the Framework of Cultural-Historical Approach

V.V. Nurkova

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

The author reviews various studies on sociocultural determination of the development and functioning of autobiographical memory as a specific personality and cognitive system. The author compares these studies with her own findings which indicate the possibility of elaborating more thoroughly upon the topic using the ideas developed within L.S. Vygotsky's school of thought.

Key words: autobiographical memory, childhood amnesia, reminiscence bump effect, cultural-historical approach.

References

1. Adler A. Nauka zhit'. Kiev, 1997.
2. Vygotskii L.S. Lekcii po pedologii 1933–1934 gg. Izhevsk, 1996.
3. Vygotskii L.S. Razvitie vysshih psichicheskikh funkci. Sobr. soch.: V 6 t. T. 3. M., 1983.
4. Masolova G.Yu. Charakteristiki vospominanii o detstve kak instrument ocenki psichologicheskogo blagopoluchiya lichnosti // Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Lomonosov-2007»: Sbornik rabot. M., 2007.
5. Naisser U. Pamyat': kakie voprosy vazhny? // Kognitivnaya psihologiya pamyati / Pod red. U. Naissera, A. Haimena. Spb.-M., 2005.
6. Nurkova V.V. Zerkalo s pamyat'yu: Kul'turno-istoricheskii analiz fenomena fotografii. M., 2006.
7. Nurkova V.V. Pamyat' // Obshaya psihologiya. V 7 t. / Pod red. B.S. Bratusya. T. 3. M., 2006.
8. Nurkova V.V. Rol' avtobiograficheskoi pamyati v strukture identichnosti lichnosti // Mir psihologii. 2004. № 2.
9. Nurkova V.V. Svershennoe prodolzhaetsya: Psihologiya avtobiograficheskoi pamyati lichnosti. M., 2000.
10. Nurkova V.V., Mitina O.V., Yanchenko E.V. Avtobiograficheskaya pamyat': «Sgusheniya» v sub'ektivnoi kartine proshlogo // Psichologicheskii zhurnal. 2005. № 2.
11. Nurkova V.V., Nikanorova L.V. Ontogenez avtobiograficheskoi pamyati v svete teorii Zh.Piazhe // 15th Advanced Course of the Jean Piaget Archives: Abstracts. Geneva, 1998.
12. Piazhe Zh. Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1994.
13. Sapogova E.E. Avtobiograficheskii narrativ v kontekste kul'turno-istoricheskoi psihologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
14. Freid Z. Izbrannoe. M., 1989.
15. Shahtel' E.G. K voprosu o pamyati i amnezii na sobytiya detstva // Kognitivnaya psihologiya pamyati / Pod red. U. Naissera, A. Haimena. SPb.; M., 2005.
16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.
17. Berntsen D., Rubin D.C. Emotionally Charged Autobiographical Memories Across the Life Span: The Recall of Happy, Sad, Traumatic, and Involuntary Memories // Psychology and Aging. 2002. Vol. 17.
18. Fivush R. Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion // Clinical Social Work Journal. 2007. Vol. 35.
19. Haden C.A., Haine R.A., Fivush R. Developing narrative structure in parent – child reminiscing across the preschool years // Developmental Psychology. 1997. Vol. 33.
20. Hayne H. Earliest memories in Maori New Zealanders // Memory. 2000. Vol. 8. № 4.
21. Loftus E.F., Ketcham K. The Myth of Repressed Memory. N.Y., 1994.
22. Mullen M. Earliest memories of Caucasian Americans and native Koreans // Cognitive Development. 1995. Vol.10. № 3.
23. Nelson K., Fivush R. The Emergence of autobiographical memory: A Social cultural developmental theory // Psychological Review. 2004. 111.
24. Evolution and Development of Human Memory Systems // B. Ellis & D. Bjorklund (eds.). Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development. N.Y., 2005.
25. Pillemer D.B. What is remembered about early childhood events? // Clinical Psychology Review. 1998. № 18 (8).
26. Rubin D.C., Berntsen D. Cultural Life Scripts Structure Recall from Autobiographical Memory // Memory & Cognition. 2004. Vol. 32. № 3.
27. Rubin D.C. The distribution of early childhood memories // Memory. 2000. Vol. 8. № 4.
28. Rubin D.C., Wetzler S.E., Nebes R.D. Autobiographical memory across the adult lifespan // D.C. Rubin (ed.). Autobiographical memory. Cambridge, 1986.
29. Shum M.S. The role of temporal landmarks in the autobiographical memory processes // Psychological Bulletin. 1998. № 124.
30. Siegler I.C., George L.K. Sex differences in coping and perceptions of life events // Journal of Geriatric Psychiatry. 1983. Vol. 16.
31. Tulving E. Origin of Autonoesis in Episodic Memory // H.L. Roediger III and J.S. Nairne et al. (eds) The Nature of Remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder. Washington, 2001.
32. Wang Q. Infantile amnesia reconsidered: A cross-cultural analysis // Memory. 2003. № 11(1).
33. Wang Q., Leichtman M.D., Davies K.I. Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds // Memory. 2000. № 8.
34. Wetzler S.E., Sweeney J.A. Childhood amnesia: An empirical demonstration // D.C. Rubin (ed.). Autobiographical memory. Cambridge, 1986.

Представления о здоровье и болезни в древнерусской языковой культуре

Попытка психологической реконструкции

Ф.Р. Филатов

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья факультета психологии
Южного федерального университета

Статья представляет собой попытку реконструкции специфических «эталонов здоровья», сложившихся в древнерусской языковой культуре и, по мнению автора, отражающих значимые психологические аспекты национальной картины мира. Привлекая материалы разноплановых семантических и культурологических исследований, автор показывает, как в ходе культурно-исторического развития формировались, дифференцировались и видоизменялись разделяемые «эталонные» представления о здоровье и болезни, восходящие к ключевой растительной метафоре: «здоровый — крепкий, как дерево». Понимание данных форм социальной репрезентации здоровья и болезни, по мнению автора, может быть востребовано как в медицинской, так и в психотерапевтической практике.

Ключевые слова: социокультурный эталон здоровья, социальная репрезентация здоровья и болезни, национальная картина мира, первичная (базисная) метафора, соборность.

Суть авторского подхода, предлагаемого в данной статье, выражена в знаменитом изречении В. Гумбольдта: «Каждый язык есть своеобразное мировиденье» [5].

Уже в классических работах В. Гумбольдта, М. Лацаруса, Г. Штейнтала и, позднее, В. Вундта предпринимались попытки исследовать «дух народа» и его ментальность, или, на уровне конкретно-научного анализа, коллективные представления и формы мышления по тем трансформациям, которые были произведены ими в семантическом составе и структуре языка. Следуя этой традиции, мы обратимся к русскому языку как к источнику этнопсихологических знаний, стремясь найти в живых и изменчивых языковых конструктах отражение специфически русской проблематики (национальной семантики) здоровья и болезни.

Почему, с нашей точки зрения, такой подход может оказаться ценным не только для филологии, но и для психотерапии и других оздоровительных практик?

Пытаясь прояснить для себя значение тех или иных базовых понятий, мы, как правило, подвергаем теоретическому анализу или обзору различные научные теории, в рамках которых эти понятия были наиболее глубоко осмыслены и наиболее точно определены. Вместе с тем мы часто и не догадываемся о

том, что широко используемые нами концепты, подобно образам сна, наряду с явным и общепринятым значением содержат скрытый психологический смысл. И этот недоступный сознанию смысловой компонент, отражающий длительную историю народа, оттесненный новыми культурными влияниями и забытый, тем не менее, играет свою роль в процессах социальной репрезентации соответствующих ему явлений.

Сказанное относится и к важнейшим для медицины и психотерапии понятиям «здоровье» и «болезнь». Очевидно, что их понимание определяет характер и направленность любой терапевтической практики. Но известна ли нам скрытая семантика этих концептов, к которой все мы исторически причастны как носители русского языка?

При анализе таких междисциплинарных проблем современные психология и психотерапия нуждаются в помощи сопредельных дисциплин — лингвистики, культурологии и истории, данные которых позволяют восстановить сложный социокультурный контекст, неосознаваемый нами в обыденном словопотреблении.

«Здоровье» и «болезнь» могут рассматриваться как специфические ментальные конструкты или концепты, отражающие этнопсихологическое своеобразие характерной для русского народа картины

мира. В наши дни не принято говорить о «духе народа», но мы можем констатировать, что имеет место такое ментальное образование, как «национальная картина мира» [6], отдельные составляющие которой выступают в качестве этнически специфичных модификаций или инвариант общечеловеческих ценностей, эталонов, моделей и других социокультурных универсалий. К числу таких инвариант и относятся рассматриваемые нами древнерусские представления о здоровье и болезни. Не будучи включены в законченную философскую систему или научную концепцию, они кристаллизовались и нашли яркое, символическое выражение в живом русском языке.

Авторские построения базируются на тезисе, согласно которому здоровье регулируется и конституируется как социокультурный феномен в соответствии с определенными представлениями и эталонными образцами, имеющими сугубо национальную/этническую природу. Национально специфичные образы здоровья и болезни несут в себе не универсальные, а скорее «локальные» коллективно разделяемые значения и выполняют регуляторную функцию лишь в пределах конкретных этнических групп и обществ. Анализу таких форм социальной репрезентации, которые постепенно дифференцировались и видоизменялись в процессе исторического становления русского народа, и посвящена эта статья.

Как, однако, выявить наиболее древние и глубокие смысловые структуры, как различить отголоски исторического прошлого в современных языковых конструктах?

Согласно Ю.С. Степанову [13], любое устойчивое понятие содержит в своей структуре наряду с *основным актуальным признаком*, под которым подразумевается его общепризнанное значение, также и *дополнительный «пассивный» признак*, объединяющий более ранние семантические компоненты, не актуальные в современном словоупотреблении. Обращаясь к данным лингвистических исследований, позволивших выявить такие дополнительные «пассивные» признаки, можно реконструировать древние, исторически первичные представления, на основе которых постепенно сложились и закрепились в языке изучаемые понятия.

Итак, в этой статье мы ставим перед собой задачу реконструкции и анализа тех специфических форм репрезентации здоровья или эталонных представлений, которые регулировали оздоровительную практику конкретного народа, не выходя при этом за границы, очерченные его культурным своеобразием. В указанных представлениях семантические элементы, заимствованные из различных (прежде всего византийских) культурных источников, причудливо сочетаются с национально специфичными идеями, верованиями и символическими построениями, отражающими неповторимый уклад жизни русского народа на разных этапах его культурно-исторического развития. Язык, подобно зеркалу, отражает все своеобразие этих представлений.

Приступая к анализу представлений, выраженных в древнейших языковых формах (таких, например, как русское приветствие «Здравствуй»), обратимся к исследованию крупного отечественного лингвиста и филолога В.В. Колесова «Мир человека в слове Древней Руси» [8]. Колесов пишет: «В древние времена слово *здоровье* не имело еще привычного для нас значения, произносилось иначе — *сдоровь* и значило «крепкий, как дерево»; употребление его по отношению к человеку было не более чем *метафорой*» [8, с. 94]. «*Сдоровь* по происхождению связано с выражением *su-dorv-o*, что буквально значит: из хорошего дерева» [там же, с. 211]. Известные с древнерусских времен приветствия «Здорово!», «Здравствуй!» образовались из пожелания быть твердым и крепким, «как лесное дерево» [там же].

Аналогичные данные мы находим и в статье Н.Е. Мазаловой «Народная медицина в традиционной русской культуре: «В русских обрядах и верованиях сохраняются представления о здоровье как о чем-то вещественном, что можно получить от природы. Существуют представления о *взаимосвязи человека и дерева*. Деревья считаются носителями жизненной субстанции, которая при передаче человеку трансформируется в его жизненную силу и здоровье. По-видимому, это один из архаических пластов представлений о здоровье, о чем, в частности, свидетельствует этимология слова: «здоровье» (общеслав.) от *dorvъ* — «дерево»; первоначальное значение слова «здоровье» — «подобный дереву (по крепости, высоте)» [11, с. 478–489].

Здесь необходимо сделать два принципиальных предварительных замечания, проясняющих все последующее изложение, а именно отметить:

1) *моделирующую роль метафоры в процессах социальной репрезентации здоровья и болезни;*

2) *наличие определенного социокультурного эталона здоровья, выступающего в качестве семантического основания повседневных оценок различных феноменов (в их отношении к здоровью / болезни) и, вместе с тем, служащего регулятором традиционных оздоровительных практик.*

В научной литературе неоднократно отмечалась *моделирующая роль метафоры*, не только формирующей представление об объекте, но и предопределяющей *способ и стиль мышления* о нем [1, с. 14]. Это в особенности касается так называемых «*ключевых метафор*», задающих аналогии и ассоциации между разными системами понятий и порождающих более частные метафоры. В этнографических и культурологических исследованиях прослеживается влияние ключевых метафор на формирование таких сложных интегральных образований, как национально-специфические образы или картины мира. По М. Минскому, метафора, обладая большой эвристической силой, способствует построению новых межсистемных связей и обеспечивает перенос знаний и опыта из одной проблемной области в другую

[там же]*. Метафорический «перенос» является одним из путей развития языка, способом расширения поля входящих в его состав значений.

Э. Кассирер [7] полагал, что язык и мифотворчество восходят к нерасчлененному духовному единству, «схваченному» базисной метафорой. По Кассиреру, то, что едва намечено первичной (базисной) метафорой, позднее конкретизируется и проясняется в более сложных языковых формах и конструкциях, в мифе, литературе, научном творчестве. Развивая идею Кассирера, мы полагаем, что результатом такой конкретизации или кристаллизации становится особое ментальное образование — *социокультурный эталон* — специфическая форма для конкретной этнической группы семантическая структура, на основе которой осуществляются оценивание и интерпретация различных феноменов социального бытия.

С одной стороны, в процессе исторического развития культуры и языка происходит расширение общего семантического пространства и соответствующей ему области социальной репрезентации. Оно обеспечивается путем постепенного разворачивания, раскрытия, уточнения и дополнения исходной (базисной или ключевой) метафоры, содержание которой включается в сложный и меняющийся культурно-исторический контекст. С другой стороны, наблюдается закрепление определенных смысловых нюансов, наиболее существенных для социальной практики какой-либо группы, их кристаллизация и объединение в устойчивые эталонные структуры.

Мы полагаем, что уже в исконных значениях, которые заключены в русском слове «здоровье» и в приветствии «Здравствуй!», заложен глубинный смысл и символизм, раскрытия которого достаточно для того, чтобы посредством современного научного языка реконструировать древнерусский «локальный» эталон здоровья.

Вернемся теперь к метафоре «крепкий как дерево». Можно констатировать, что в данном случае метафорический перенос был одновременно «магическим»: уподобление означало буквально наделение человека основными атрибутами Дерева, передачу индивиду главных и наиболее ценных его свойств. Свернутая и заключенная в слове «здоровье» ключевая метафора отражает наиболее глубинные пласты древнерусского мифологического мышления.

Характерно, что в ряду фразеологизмов сравнительной конструкции, используемых в русском языке для обозначения исключительного здоровья, «древесно-ориентированные» метафорические конструкции явно доминируют. Сравнения, скажем, с животными и другими природными объектами, качества которых оцениваются как атрибуты здоровья

(*здоров как бык* или *как боров*), встречаются не часто — по крайней мере, реже, чем в других славянских языках, где символами здоровья могут выступать, например, рыба, медведь, конь, а то и яблоко, свекла или даже камень / кремень (см. работу на эту тему Н.И. Толстого [14]).

Здесь уместен вопрос: почему люди Древней Руси желали друг другу быть подобными именно дереву, и что это означало? Какие смысловые нюансы передаются посредством такого метафорического переноса?

Для ответа на этот вопрос попытаемся прояснить символическое значение дерева в русской культуре. В истории «растительного символизма», связанного с образом дерева, можно выделить два существенных момента.

1. У древних русичей *любое дерево* вообще обозначалось словом «дуб». Как утверждает В.В. Колесов, в одном лишь «Словаре русских народных говоров» собрано чуть ли не две сотни слов, образованных от корня «дуб» и имеющих самые различные значения. «На семантическом развитии этого слова можно было бы показать всю историю славянской культуры» [8, с. 211]. Понятие «дуб» изначально было многозначным и представляло собой смысловой синкрет, одновременно обозначая и отдельное дерево, и лес в целом. «Даже сегодня в самом слове «дуб» мы осознаем такие противоположные значения, как «твердость» и «тупость», потому что выражения крепок как дуб и просто дуб рождают в нашем сознании разные образы...» [там же]. Но главное в том, что «и собираемость леса, и монолитность дуба понимались нерасчленимо, как не имеющие границ и подробностей своего состава...» [там же]. В древности самой общностью наименования как будто старались показать, что «лес или дуб (дерево) — это нечто цельное, что не дробится на части, а представлено слитной массой» [там же, с. 210].

2. Со временем старинное слово «дуб» связали с названием священного для язычников дерева, но случилось это довольно поздно, после того как появилось множество слов, позволяющих различать породы деревьев по их хозяйственным качествам.

Рассмотрим более подробно древнерусский синкрет «дуб — дерево — лес». Для Древней Руси это одно из важнейших понятий, или центральный символ, так как до XI в. лес был воплощением внешнего мира, всего, что окружает мир человека, питая, наставляя его, и в то же время может угрожать и быть губительным, что близко подступает к дому, однако противоположно и порою враждебно ему. Именно в этом полном опасностей мире древние русичи постепенно формировали свой особый

* В современной гуманитарной науке стало общепризнанным положение, согласно которому метафора (или метафорический перенос как особый способ мышления) обеспечивает прирост знания в различных областях опыта, в частности научного. Достаточно вспомнить о так называемой лингвистической метафоре, т. е. переносе языковых моделей на любые изначально нелингвистические феномены и объекты — системы родства, ритуалы, произведения искусства и т. д., — наблюдающиеся в семиотике XX века и в теориях структурализма.

жизненный уклад, наблюдая «удивительный порядок в протекании природных процессов, регулярное повторение великого цикла природных явлений» [8, с. 159]. Кроме того, лес поставлял древнерусскому человеку основной материал для обустройства его жизни (русское жилище — из дерева, тип поселения — деревня).

Между деревом / лесом и древним человеком существовала некая глубинная связь, «мистическая сопричастность», или партиципация, что, по теории Л. Леви-Брюля [10], согласуется с основными законами архаического коллективного сознания. «До настоящего времени в некоторых северорусских деревнях сохраняется обряд посадки дерева на новорожденного... Цель этого обряда — установить связь между деревом и человеком. Во время посадки дерева читается заговорная формула, в которой содержится пожелание человеку быть таким же сильным и крепким... Изменения, происходящие с деревом, свидетельствовали о том, что подобные изменения вскоре коснутся человека... Существовали обряды передачи человеку силы и крепости дерева прикосновением его веток. В вербное воскресенье людей и скотину били веточками вербы, произнося при этом заговорную формулу с пожеланием: «Не я секу, верба секет. Будь здоров». Считалось, что мытье в бане с березовым веником в праздник Иванов день обеспечивает здоровье на весь год» [8, с. 479].

О специфике русского восприятия дерева (леса) пишет Георгий Гачев в книге «Национальные образы мира». Главную особенность он усматривает в том, как своеобразно преломляется в сознании русича феномен Мирового Дерева — универсальный мотив мировой культуры. «Оно встречается повсюду как «интернациональная модель». Однако акценты у разных народов поставлены по-разному: в Германии «ствол» — «штамм» задает смысл. В Польше в той же модели Дерева Листва важнее ствола. Польская Липа (от листвы) или галльский Дуб (друидов), готическое древо Ель — таковы европейские «древесные» символы. «В России же не одиночное древо, но Дерево как Лес является моделирующим. Артель и собор дерев... одиночное древо в русском сознании — это сиротство, как и личность отдельная — малозначительность...» [4, с. 270].

Как мы видим, именно лес, этот опасный и в то же время питающий внешний мир, предъявляет человеку и модель мироустройства, и идеальный образец его личности, которая должна быть крепкой и цельной, «как хорошее дерево». Однако с образом леса как слитной массы связывается и ранняя, еще неотрефлексируемая идея сплоченности, коллективного бытия, собирания многих в одно. Как деревья образуют лес, так люди (родичи) собираются в род. «Лес — нечто живое, тот же род, только враждебный» [8, с. 210]. Само общеславянское понятие «род» имеет «лесное», растительное происхождение. (Первоначально «род» — *ordъ, производное от той же основы, что и «рост», «рас-

ти». Род буквально — «то, что выросло, выращено». Того же корня латинское слово «arbor» — «дерево»).

Лес в его нерасчленимом единстве выступал как природный аналог или символ рода; как лес, так и род в сознании древнерусского человека являли собой слияние единичного и общего в нечто одновременно монолитное, цельное и растущее, живое.

Под влиянием образа леса (дерева — дуба), как основного олицетворения внешнего природного мира, складывался и национальный характер — настолько длительным и глубоким было воздействие лесного окружения на эмоции, впечатления и нрав древнего русича. Бытописатель Древней Руси И. Забелин заметил по этому поводу: «У лесного человека развился совсем другой характер жизни и поведения, во многом противоположный характеру коренного полянина. Правилем лесной жизни было: десять раз примерь, один отрежь» [9, с.]. Отмечая особенности русского национального характера, Г. Гачев так характеризует значимую для русской культуры символическую взаимосвязь человек — дерево: «Дерево имеет очевидный контрапункт времени: оно расцветает вместе с весной и облетает осенью — в этом смысле его цикл связан с землей и временами года. Но оно стоит много лет, сотни, тысячу — и смерть его не видна человеку, так что для человека дерево — практически бессмертное тело отсчета (Мировое Древо, Древо Жизни)... Ритм жизни древесных народов — спокойный, неторопливый: спешить некуда, пределов нет, есть всходы. Итак, это от дерева добродетели русского человека: «стойкий характер», «терпение» [9, с. 271].

Присущая русскому характеру стойкость дерева, способность выстаивать благодаря крепости в любой сезон и при любых обстоятельствах, склонность к устойчивости и закоренелости сохранялась, несмотря на исторические метаморфозы. Согласно Н.И. Костомарову, в опасных и трудных жизненных условиях русские легко свыкались с лишениями и не дорожили жизнью, тогда как благоприятные обстоятельства способствовали погружению в «восточную негу», вялость, обрюзглость. Русский человек, согласно распространенным представлениям, имел крепкую, неприхотливую и нечувствительную натуру [9, с. 77–79].

Итак, первый и основной признак, который древние русичи желали другу заимствовать у могущественного дерева—леса, — это крепость, позволяющая выстаивать в любых жизненных обстоятельствах, сохраняя живую связь с природой и родом. «Крепкий» значит устойчивый и выносливый, а во внешнем своем облике, подобно хорошему дереву, высокий и могучий. Это исконное значение сохранилось в слове «здоровенный». «Здоровенный, ровно из матерого дуба вытесан» — так П.И. Мельников-Печерский характеризовал одного из своих заволжских героев. Крепкий — это «здоровенный», физически сильный, но не только.

С характеристикой «крепкий» напрямую соотносится диада противоположных характеристик «старый — молодой».

«Продолжительность жизни в древности определялась не по относительным датам рождения и годам, а по росту и силе человека; говорили о «возрасте» [8, с. 81]. Противопоставление молодого человека старому основывалось на той же растительной метафоре роста, возрастания. А применительно к дереву «расти» означает еще и «крепнуть». Понятие «молодой» происходит от *mold — «мягкий»; это обозначение, дающее представление о нежном и гибком, еще беззащитном существе, о неокрепшем зеленом ростке: «зелен виноград не сладок, млад человек не крепок» [12, с. 107]. На противоположном полюсе располагается понятие «старый» (от *star — «крепкий», т. е. зрелый [15, с. 747]; оно связано с представлением о «возросшем, зрелом, дошедшим до известного возраста» человеке [3, с. 36] т. е. предполагается «физиологическое возрастание и законченная зрелость» [8, с. 82]. «Старый» — это старший в роду, тот, который в случае надобности становится первым. Возрастные характеристики человека всегда находились в прямой зависимости от тех социальных функций, которые человек определенного возраста выполнял в конкретном обществе.

На Руси долго сохранялось свойственное древним славянам безразличие в отношении пола, социальной свободы, степени духовного и физического развития человека в период его юности. В лучшем случае дети и отроки воспринимались как подрост в лесу: как хозяйственная заготовка, не имеющая пока практической ценности для поколения зрелых совместно живущих людей, тогда как период мужества был очень важен. «Окрепнуть» и «возмужать» в данном контексте означает одно: «вырасти» подобно дереву, обрести зрелость, а значит и социальную значимость, стать «весомым» для своего рода, свободным и полноправным его представителем. Таким образом, «здоровый» в древнерусской традиции — это отнюдь не «молодой» (наиболее расхожая современная ассоциация), но «зрелый», доросший до того социального возраста, когда обретаются свобода и равноправие в пределах своего рода.

Итак, метафора «крепкий как дерево», подобно зачатку или зерну, уже содержит в себе богатый семантический потенциал древнерусских представлений о здоровом, сильном, зрелом человеке, тот потенциал, который раскрывается во всевозможных языковых образованиях, от пословицы до научного трактата.

Как можно заметить, эпитет «крепкий» соотносен и с понятием «свободный», означавшим во всех индоевропейских языках *«принадлежность к определенной этнической группе»*, в свою очередь, также обозначавшуюся с помощью растительной метафоры — от глагольной основы с общим смыслом «расти, развиваться» [2, с. 355]. Возрасти и окрепнуть, т. е. обрести здоровье в древнерусском его значе-

нии — все равно, что стать полноправным и свободным в своем окружении, т. е. своим среди своих. «Свободный» значит «свой». «Растет не один человек сам по себе, но весь род, все племя, все вокруг, что является или станет твоим... В подобной свободе — привилегия человека, который никогда, ни при каких обстоятельствах — не чужой» [8, с. 105]. Таким образом, здоровый — это полноценно включенный в род (этническую группу), принятый как безусловно «свой».

Корень *swos — это возвратное или притяжательное местоимение, не личное, оно относится к любому члену данного коллектива и выражает взаимно-возвратные отношения. «Целая группа лиц как бы сомкнулась вокруг «своего», важно родство породнения, а не по крови. Налицо исходный синкретизм понятия «свободный»: и принадлежность к определенной социальной группе, и сам по себе человек как член этой группы» [там же]. У славян также слово свобода — с древним суффиксом собирательности -од(а) — издревле обозначало совместно живущих родичей, всех «своих», и определяло в этих границах положение каждого отдельного, т. е. свободного, «своего» члена рода. Свобода обозначает свободное состояние, но только в границах своего окружения, рода.

Из всего вышеизложенного видно, что характеристика «крепкий, как лесное дерево», кроме всего прочего, означала свободный и достойный представитель своего рода, сумевший полноценно реализоваться в нем. Подобно дереву в лесу, растущему согласно природным законам, достигший зрелости и свободный человек живет в согласии с законами рода, и это вовсе не ограничивает его свободу, а как раз наоборот — гарантирует ее, поскольку «свободный» означает «свой», из того же дерева, той же породы.

Со словом «крепкий» соотносится и чрезвычайно значимое на Руси слово «добро». Прилагательное «добрый» имело сначала значение «крепкий» и «сильный» (добротная вещь), затем переместилось в другую сферу и стало оценкой по внешнему виду, красоте (доброта в древнерусском речении значит «красота»). Наконец, этот эпитет окончательно утвердился в качестве обозначения богатства материального и духовного. Соответственно этому, добрый человек — это человек богатый в житейском, материальном плане (много добра у него) и душевный, т. е. «добрый» в моральном смысле (много «доброе» в нем для других). В словосочетании «добрые люди» выражены как социальные признаки, так и нравственные характеристики, приписываемые определенной группе. «Добрый» одновременно «хороший», «славный», «сильный», «крепкий», «богатый», «щедрый», «великодушный», «здоровый» — все вместе, но каждый раз в определенном сочетании. В различных контекстах в качестве основного выступало какое-то одно из этих значений [8].

Характеристика «крепкий» не только связана по смыслу с физической силой, зрелостью и положени-

ем в роду, но также созвучна и многозначному (в частности, нравственному) понятию «добрый». Показательно, что до XVI в. собственно здоровьем (в современном понимании) считалось на Руси не физическое, а моральное благополучие; состояние, противоположное недугу, понималось как благо или как дар и награда за душевное и социальное здоровье. «Быть здоровым» значило скорее «быть добрым человеком», нежели просто «не болеть». Здоровье не противопоставлялось (диалектически) недугу, но сосуществовало параллельно с ним. Здоровью противостояло страдание (прежде всего, в моральном его аспекте), в то время как недугу — благо.

Потребовалась значительная эволюция взглядов и этнических стереотипов, чтобы приблизительно к XVI в. русское национальное сознание смогло воспринять более привычное для нас представление о здоровье как об оптимальном психофизическом состоянии человека. Произошло это в основном под влиянием «книжников», чья «книжная» мудрость формировалась относительно независимо от национальных влияний, преимущественно на основе античных и византийских культурных источников.

Подобно представлениям о здоровье, воззрения древних русичей на феномен болезни дифференцировались постепенно, в ходе длительного культурно-исторического развития.

Первоначально понятие болезни вообще не было четко определено и не использовалось в живой русской речи. В текстах, созданных и переписанных самими русичами, — в грамотах, записях, надписях на камне или черепице, т.е. в русских текстах бытового характера, словами, обозначающими боль и болезнь, не пользовались. Нет этих слов и в самых древних грамотах. И это при том, что летописи буквально пестрят сообщениями о морах, голоде и пожарах, предполагающих смерть и ужас каждодневных страданий, в которых жил средневековый человек. Первые упоминания о болезнях появляются в грамотах только после XIV в.

Самым распространенным верованием на Руси была вера в могущество слова — ему приписывалось наиболее сильное магическое влияние на человека. Поскольку и несчастье, и его причина (злой дух, например) определялись одним именем, то называть это наименование было опасно — это все равно, что поминать черта: можно одним упоминанием навлечь на себя беду. Поэтому слово, обозначающее страдание (душевное или физическое), было под запретом. Его старались не произносить, дабы не причинить страдающему человеку еще больший вред, в силу чего оно и не дошло до нас.

Поскольку язык и сознание неразрывно взаимосвязаны, любое специфичное языковое явление предполагает определенные психологические корреляты. На наш взгляд, отмеченное отсутствие означенного имеет психологический смысл. Такое табуирование и умалчивание на психологическом уровне тождественно вытеснению: не будучи названной, болезнь как проблема или экзистенциальная данность

оказывалась за пределами поля сознания и не подвергалась отрефлексированию в качестве «моего состояния», «моего переживания», но оттеснялась в по-ту-сторонний, чуждый мир враждебных духов (аналогичный сфере бессознательного в психоанализе).

Итак, исследования показывают, что в домонгольской Руси не было самого общего слова, обозначающего болезнь. Однако известно, с помощью какого слова русичи пытались привлечь к больному человеку «добрые» силы. Стремясь показать, что он *силен и мощен*, говорили, что он *болен* (болеет). А его самого называли словом *боль*. Согласно древним представлениям, если в магическом действе называть человека сильным, то он станет сильным [8, с. 93–95]. Корень «боль» как раз и передавал значение силы, мощи, т.е. обозначал определенный ресурс, необходимый для восстановления здоровья. До сих пор в русском языке корень «боль» сохраняет первоначальное значение в словах «большой», «больше»; боярин — «старший помощник князя, выполняющий особую роль в дружинной среде» [15, с. 203]. Доказано, что в древности этот корень был в составе многих слов: *больма* — «больше, сильнее», *больство* — «превосходство, преимущество», *балий* — «врач», *бальство* — «лекарство».

Глагол «болеть» образован от прилагательного и выражает новое качество — побуждение к действию, в результате которого приобретает здоровье. «Болеть» значит «получать силу, выздоравливать», крепнуть (выздоровел — окреп). (Ср. «болеть» за дело — желать, чтобы оно было сделано как можно лучше; «болеельщики» — группа поддержки, усиливающая ту сторону, за которую «болеют»).

Учитывая моделирующую роль слова, мы можем предположить, что исконные древнерусские представления о болезни складывались и оформлялись под влиянием «активационной модели»: болезнь есть активация резервов и путь к выздоровлению.

Однако со временем произошло расщепление исходного значения, распад синкретичного языкового конструкта на полярные составляющие. Прилагательное «боль», обозначавшее сильного, здорового человека, породило два слова с противоположными значениями:

1. большой / сильный
2. больной / слабый [8, с. 94].

Когда к началу IX в. древняя магия слова стала ослабевать, «славяне в ходе дальнейшего общественного развития получили новые термины для обозначения болезни; нерасчлененность синкреты «боль» сменилась двумя самостоятельными понятиями» [там же, с. 94].

Процесс расщепления исходного значения был, естественно, значительно растянут во времени, а как это происходило, хорошо видно по изменениям значений слов «недуг» и «немошь». Рассмотрим их. Впервые у восточных славян эти определения входят в употребление после XIV в.: слово «недуг» — у

русских, слово «немач» — у белорусов. В первоначальном значении «недугъ» — «малосилие», но все-таки сила; недужный сохраняет силу (он тоже сильный, могучий, на что указывает корень дуг-, который сохраняется в современном слове «дожий»), но не всю, не полностью, а лишь отчасти. Поэтому слово «недугъ» по первоначальному значению ближе к «малосилию», а не к «бессилию». Отрицательная частица «не» в данном случае предполагает отрицание тождества при наличии сходства. Аналогичный пример: неklen — это клен, но маленький — не дерево, а куст. Также и недуг — хотя и малосилие, но все же предполагает наличие определенной силы. «К X веку старое значение уменьшительного не- совпало уже с новым значением отрицательного не-, которое до этого употреблялось только с глагольным корнем. В Лаврентьевском списке летописи в тексте (л. 21) «недугъ» уже можно понимать и как «бессилие» [8, с. 99].

Такое же развитие значения прослеживается и в слове «немошь». Сначала оно значило то же, что и недуг — «маломошь». К X в. наряду с «немошью» появляются и другие слова с тем же значением: «маломоги», «маломошь», «маломочи» — т. е. «немошен». Но слова «малодужный» в этом ряду уже нет. К данному времени слово «недуг» стало соотноситься с современным понятием «болезнь», а не «малосилие», и потому никаких замен на сходные с последним слова более не допускало. Также и в слове «немошь» постепенно стал акцентироваться именно недостаток сил, их нехватка. Теперь от немоши «подымались», ее «перемогали», от нее «отдыхали» [там же, с. 177—178]. Уже в одной из летописей XI в. «немошный» значит «трудный»; трудное дело — такое, которое ты бессилён выполнить. Позднее за немошью закрепилось значение слабости вследствие старости, дряхлости.

В результате постепенных смысловых преобразований «боль» с какого-то момента стала обозначать и больного, и — боль как страдание. В изменившемся смысловом контексте «болеть» означает уже «страдать от болезни», а не «выздоровливать».

Таким образом, осмысление болезни как нездоровья, т. е. бессилия, совершалось согласно следующей схеме:

- сначала говорили о болезни, подразумевая, что человек выздоравливает, набирает силу;
- затем, употребляя те же или сходные с ними слова, стали иметь в виду, что человек малосилён;
- наконец, прямо признали, что больной человек страдает от боли и в данный момент является бессильным [8, с. 94—96].

По мере того как за болезнью закрепляется значение бессилия, она конкретизируется в народном сознании, что порождает множественность частных ее определений при отсутствии единого, целостного представления о ней. Вместо того чтобы сказать, что некто болен, либо в первоначальном смысле (набирает силу), либо в современном (ему «нездоровится»), говорили о различных «напастях», злой судьбе

или наговорах, наступающих заболевшего. При этом болезнь воспринималась не в ее внутриличностном плане, как состояние организма и психики, как единое свойство или особенность человеческой природы, но скорее как внешнее чужеродное вмешательство, вторжение враждебных сил.

Когда болезнь (в качестве сущностной проблемы, рядоположной бессилию и страданию), поначалу не имевшая своего обозначения и вытесняемая, стала, наконец, распознаваемым феноменом, у нее появилось множество лиц или ипостасей. Поскольку она не осознавалась как единое явление, подлежащее изучению и «приручению», ее как бы не существовало в целостном виде, она всегда воспринималась с какой-либо одной стороны, в одном из множества ее аспектов. Для простого человека болезней много и они существуют вне его внутреннего мира как враждебные внешние силы. «Лихорадка, например, представлялась бесом-трящем. Этому бесу-трящею подвластны выходящие из огненного столпа двенадцать простоволосых девиц, дочерей Иродовых (Невея, Синя, Легкая, Трясуница, Желтуница, Мученица и т. д.) Их прогоняли заговорами, завязывали наузми (узлами) и описывали письменами» [11, с. 153—154]. Недуги узнавали постепенно и каждому давали свое имя: растъ — болезнь селезенки, трудъ — давление (в грудях трудно — значит «давит»), родимец — паралич, ворогуша — лихорадка, притка — падучая, зараза — чума и т. д.

Так на протяжении культурно-исторического развития в мифологическом сознании древнерусского человека происходила постепенная дифференциация понятия болезнь: от смутного демонологического представления о бесчинстве злых духов до выявления конкретных компонентов болезненного состояния, имеющих определенную локализацию в теле, т. е. уже соотносенных с внутренними (телесными и душевными) состояниями. «Именованье болезней постепенно усложнялось, обрастая новыми подробностями...» [8, с. 103]. Вербализация и осознание специфических аспектов болезни осуществлялась посредством их проецирования на внешний, чуждый мир враждебных сил, в сферу «чужого». Проекция внутреннего на внешнее — один из необходимых этапов осознания, первый шаг к отрефлексированию, тогда как присвоение мифического имени есть первичный момент конституирования болезни как социокультурного феномена, уже различного, представленного в коллективном сознании.

Нельзя не заметить одну особенность более позднего русского представления о болезни. «Болезнь признается существующей объективно, ее уже можно определить по внешним признакам, и прежней боязни неловким словом навлечь на себя беду уже нет. Однако по-прежнему каждая болезнь осознается сама по себе, независимо от другой... Болезнь объективирована, выделена уже как явление, но пока лишь как состояние определенной части тела, а не всего организма» [8, с. 103].

Тему страдания и связанной с ним боли (болезни) принесли с собой в русскую культуру книжники и христианские проповедники. «Понадобилось более 3-х столетий, чтобы русский народ, пройдя муки татаро-монгольского нашествия, принял в свой язык «терминологию боли», соотнес ее с обновленной системой представлений о мире. В самом конце XV в., сначала в Ростово-Суздальской земле, закрепилось слово «болезнь» как общее обозначение болезни в современном понимании, в связи с чем и прочие слова этого ряда изменили свое значение» [там же]. Слово «немоть» почти уходит из употребления — это церковное слово, но и его русский вариант «немочь» не находит применения. Что касается третьего слова — недуг, то оно стало употребляться как смягченный синоним к слову «болезнь» [8, с. 101].

Но в народном сознании болезнь по-прежнему неизменно приходит извне — это сила сторонняя, она кручинит человека и бьет, и он «не волен в себе». Другое дело, как ее понимать: просто ли это «припка» (причина — наговор) или «Бог зовет».

Мы показали, как болезнь постепенно объективировалась в русском национальном сознании. К концу рассмотренного нами исторического периода «болезнь стали лечить (лека — лечить лекарством), а не целить — с помощью колдуна или шамана (магии), т. е. словом доводить малосилые до полной — целой силы» [там же, с. 95]. Изначально распространенное на Руси представление о болезни как о моменте перехода и активизации жизненных сил в ходе культурно-исторического развития сменялось объективирующей интерпретацией болезни, акцентирующей ее внешний социальный компонент. Болезнь всегда была инородной и приходила извне, из чужого мира; но то, что происходило с болеющим человеком (процессуальный аспект болезни), первоначально интерпретировалось как прирост и восстановление сил, стремление души и тела превозмочь хворь, окрепнуть. Позднее болезнь стала напастью, от которой спасает лекарь или священник, а больной превратился в ослабленного или бессильного, нуждающегося в поддержке и помощи своего окружения, рода.

И в более поздние исторические периоды (XIV—XVI вв.), несмотря на ассимиляцию античных и христианских представлений, в которых присутствует идея индивидуальной ответственности за свое телесное и душевное состояние, русский народ оставался верен себе и, затрагивая вопросы здоровья или благополучия, неизменно переводил фокус внимания во внешний, социальный план; отсюда постоянная потребность обращаться за помощью в делах освобождения и исцеления к внешней влиятельной инстанции, будь то колдун, исцеляющий магическим словом, священник, проясняющий индивидуальные отношения с Богом и миром, или церковное сообщество, помогающее в деле искупления. Проблемы здоровья и болезни, оздоровления и душевного благополучия разрешались коллективным путем, посред-

ством символизации и ритуализации; мифопоэтическое и религиозное мышление в этих вопросах доминировало, в силу чего объективация и отрефлексирование указанных феноменов осуществлялись медленно, а индивидуальные оздоровительные практики (как технологии осознанной «заботы о себе») стали складываться достаточно поздно.

В семантическом поле рассмотренных нами древнерусских представлений о здоровье и болезни отчетливо просматривается общее концептуальное ядро — идея соборного отношения к указанным феноменам, вскрывающая их соотношенность с основополагающими проблемами жизни рода (народа).

Специфика русского образного восприятия феноменов здоровья и болезни долгое время сохранялась, несмотря на византийские влияния, через которые — благодаря «книжникам» — утверждался античный эталон здоровья с его идеей оптимального соотношения внутренних жидкостей и состояний.

В силу национального своеобразия здоровье в культуре Древней Руси не имело четко обозначенного и самостоятельного интрапсихического измерения или внутриличностного плана. В этом Русь была чужда античности. Исконно русское здоровье (или «крепость») может быть понято лишь в свете фундаментальных отношений «человек — род», т. е. во внешнем, социальном плане; связь с сообществом людей в данном случае имеет гораздо большее значение, нежели уподобление внутренней упорядоченности индивидуума единству Вселенной, характерное для античных текстов. Иными словами, *здоровье в древнерусской культуре — это качественная характеристика бытия человека как единицы рода*, что и выражено в ключевой растительной метафоре здоровья.

Русские деревья всегда собраны в лес, этот космос русского родового сознания. Одинокое растущее дерево — олицетворение горестной доли, кручины. В таком своеобразии национального мировосприятия и следует искать корни русского «лесного» здоровья: человек обретает крепость (тела и духа) в роду (как дерево в лесу), а род крепнет в каждом отдельном человеке.

«Дерево в лесу» или «дерево / лес» — это и смысловой синкрет, и эталонный образ — природный «прототип» человека в роду или человека как представителя рода. Этот эталонный образ воплощал такие качества, как прочность, надежность, зрелость, основательность, несокрушимость и монолитность. Именно эти качества должны были характеризовать человека, в котором его род проявился во всей полноте, без изъяна, именно такой конгломерат качеств позволял человеку быть «крепким как дерево» — «здоровым» в древнерусском понимании. Таков исконный древнерусский «лесной» (или, в более поздней модификации, «соборный») эталон здоровья.

Отметим, что в сознании древнего русича не было противопоставления Природы и Общества; скорее имела место аналогия природного и социального, что

объясняется особенностями восприятия древнего человека. Русский Лес — прообраз русской соборности — был одновременно живой средой, в которой древнему человеку необходимо было выжить, и символом рода, в котором ему предстояло занять свое, подбавающее место. Здоровье, подобное крепости дерева, определяло возможности выживания человека и в его природном окружении (в лесу), и в границах рода. Подобно тому, как в античной культуре понятие «здоровье» может быть адекватно раскрыто в свете объемлющего его и фундаментального понятия «калокагатия» (общая характеристика благородного и цельного человека), русское понимание здоровья проясняется в свете основополагающей идеи соборности, общности свободно живущих людей. «В центре всех представлений о мире, изменяя названия и постоянно обогащаясь содержательно, всегда остается соборность — как внутренняя слиянность отдельного человека с социальной организацией, от которой к нему исходят силы и разум» (см.: [6, с. 24]).

Итак, на основе проанализированных данных этимологических, семиотических и культурологических исследований нами выявлен специфический «локальный эталон здоровья», характерный для древнерусской культуры. Анализ позволяет установить связь древнерусских представлений о здоровье с такими семантическими конструктами, как «крепость», «гармоничная включенность в род», «рост», «физическая и социальная зрелость», «свобода в гра-

ницах своего рода», «соборность». Перечисленные конструкты образуют тот особый культурный контекст, в котором понятие «здоровье» приобретает национально специфичное значение. Последнее сконцентрировано в растительной метафоре здоровья, составляющей семантическую основу этого понятия и отсылающей к древнерусскому эталонному образу «дерева / леса».

В свою очередь, представления о болезни прошли значительную эволюцию: от активационной модели (болезнь — процесс накопления сил и выздоровления) до ее отрефлексирования как состояния страдания и бессилия. Характерной чертой древнерусских представлений о болезни можно признать то, что болезнь неизменно оценивалась в свете основополагающей оппозиции «свое — чужое»: отразить чужеродное вторжение и окрепнуть можно лишь в кругу своих, сплотившихся вокруг больного. И в контексте христианских воззрений (грех и искупление) связь человека с социальным окружением, общность, а в пределе соборность (слиянность единичного и общего) остаются центральными моделирующими идеями.

Весь культурно-исторический процесс становления национально-специфичных способов репрезентации здоровья можно представить как постепенное раскрытие и детализацию ключевой растительной метафоры, которая, преломляясь во множестве семантических конструктов, достигла максимально полного выражения в исконно русской идее соборности, в образе крепких, вместе растущих деревьев.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.
3. Гавлова Е. Славянские термины «возраст» и «век» на фоне семантического развития этих названий в индоевропейских языках // Этимология. М., 1967.
4. Гачев Г.А. Космо-психо-логос. Национальные образы мира. М., 1994.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
6. Домострой. М., 1990.
7. Кассирер Э. Сила метафоры // Теория метафоры. М., 1990.
8. Колесов В.В. Мир человека в слове Древней Руси. Ленинград, 1986.
9. Костомаров Н.И., Забелин И.Е. О жизни, быте и нравах русского народа. М., 1996.
10. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994.
11. Мазалова Н.Е. Народная медицина в традиционной русской культуре // Торэн М.Д. Русская народная медицина и психотерапия. СПб., 1996.
12. Симоны П.К. Старинные сборники русских пословиц, поговорок, загадок и проч. XVII—XIX столетий. СПб., 1899.
13. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
14. Толстой Н.И. Заметки по славянской фразеологии: здрав као риба // Zbornik radova povodom 70 godisnjice zivota akademika J. Vukovica Sarajevo, 1977.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В. 4-х т. Т. 3. М., 1987.

Concepts of Health and Illness in the Linguistic Culture of Ancient Rus

F.R. Filatov

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Chair of Health Psychology, Southern Federal University

The author makes an attempt to reconstruct specific 'health models which were developed in the linguistic culture of ancient Rus and which reflect, in the author's opinion, significant psychological aspects of the nation's mental image of the world. Basing on various semantic and cultural studies, the author shows how 'standard' concepts of health and illness referring to the key vegetational metaphor "healthy - strong as a tree" formed, differentiated and changed in the process of cultural-historical development. Exploring these forms of social representation of health and illness can be of much use both to medical and psychological practice.

Key words: sociocultural model of health, social representation of health and illness, national image of the world, initial (basic) metaphor, sobornost.

References

1. Arutynova N.D. Metafora i diskurs // Teoriya metafory. M., 1990.
2. Benvenist E. Obshaya lingvistika. M., 1974.
3. Gavlova E. Slavyanskije terminy «vozrast» i «vek» na fone semanticheskogo razvitiya etih nazvanii v indo-evropeiskih yazykah // Etimologiya. M., 1967.
4. Gachev G.A. Kosmo-psiho-logos. Nacional'nye obrazy mira. M., 1994.
5. Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po yazykoznaniyu. M., 1984.
6. Domostroi. M., 1990.
7. Kassirer E. Sila metafory // Teoriya metafory. M., 1990.
8. Kolesov V.V. Mir cheloveka v slove Drevnei Rusi. Leningrad, 1986.
9. Kostomarov N.I., Zabelin I.E. O zhizni, byte i nrvah russkogo naroda. M., 1996.
10. Levi-Bryul' L. Sverh'estestvennoe v pervobytnom myshlenii. M., 1994.
11. Mazalova N.E. Narodnaya medicina v tradicionnoi russkoi kul'ture // Toren M.D. Russkaya narodnaya medicina i psihoterapiya. SPb., 1996.
12. Simoni P.K. Starinnye sborniki russkih poslovic, pogovorok, zagadok i proch. XVII—XIX stoletii. SPb., 1899.
13. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury. Opyt issledovaniya. M., 1997.
14. Tolstoy N.I. Zametki po slavyanskoi frazeologii: zdrav kao riba // Zbornik radova povodom 70 godisnjice zivota akademika J. Vukovica Sarajevo, 1977.
15. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: V 4-h t. T. 3. M., 1987.

Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме

А.Г. Асмолов

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

М.С. Гусельцева

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО

В статье анализируется феноменология неадаптивной активности личности в культурно-исторической парадигме. Предлагается типология неадаптивных личностей и обсуждаются проблемы их появления на определенных этапах эволюции социокультурных систем, в ситуациях общественных кризисов. Высказывается также гипотеза о жанре научной публицистики как особом методологическом средстве при анализе междисциплинарных проблем.

Ключевые слова: неадаптивная активность, культурно-историческая психология, культура, историко-эволюционный подход.

Изучение феноменологии неадаптивных явлений в отечественной психологии берет отсчет с работ В.А. Петровского, исследовавшего «феномен бескорыстного риска» [31], [32]. В.А. Петровский и ввел термин неадаптивность, употребив его в позитивном контексте (в противоположность пришедшему в психологию из психиатрии термину «дезадаптация»).

Цель данной статьи — представить более широкую картину неадаптивных феноменов в культурно-исторической психологии. В современной науке культурно-исторический дискурс нередко выступает как методология исследований на стыке психологии и целого ряда гуманитарных наук, таких как история, этнология, культурология, семиотика, литературоведение и т. д. На наш взгляд, для такого конгломерата подходов и дисциплин уместным было бы название культурно-историческая парадигма (как область знания, охватывающая разные пласты синхронических и диахронических исследований). Под культурно-исторической психологией мы понимаем науку, сосредоточенную на взаимопревращении двух реальностей — психики и культуры, — которые сами по себе являются предметами разных наук. Таким образом, культурно-историческая психология существует во множестве обликов, известных как американская психоистория, отечественная «культурно-историческая школа», социокультурные подходы, кросскультурные и этнопсихологические исследования и т. п. [20]. Заметим также, что изучение феноменов неадаптивности под культурно-историческим углом зрения происходило в отечественной психологии в рамках историко-эволюционного подхода [1] и привело к возникновению типологии неадаптивной активности [4, 22].

Проблема типологии «треугольник неадаптивности»

Культура, писал в начале XX в. отечественный мыслитель П.А. Флоренский, *есть среда, растящая и питающая личность*. Но культура сама по себе — феномен многослойный, и исследователи выделяют в ней как разные области — материальная, социальная, духовная культура, так и различные слои — глубинные и поверхностные, «вечные» и «временные» (подробнее см.: [20, 21]). Человек представлен в культуре в разных ипостасях — как субъект, личность, микрокосм, иногда как объект воздействия. Историческая относительность образов человека в культуре, как правило, очевидна, но есть и универсальные измерения человека с присущими им механизмами реализации. Эти измерения «личности» и «индивидуальности» выделяет психологическая наука (Б.Г. Ананьев, 1968; А.Г. Асмолов, 1990). Мучительная антиномичность и гетерогенность человека как существа, включенного в различные системы, где он выступает то объектом, то субъектом, то в качестве целого, то частью, приводит к избыточной драматичности его бытия, но служит и неиссякаемым источником возможностей развития. Обратим внимание, что понятия «личность» и «индивидуальность» в определенной степени соотносимы с выделенными нами слоями культуры «временное» и «вечностное», «сознательное» и «бессознательное» [21]. Так, личность несет на себе социальный отпечаток конкретно-исторического общества на человеке, а индивидуальность в наибольшей степени представляет собой то, во что выстраивает себя человек сам, отбирая подходящий культурный материал и развивая с его помощью присущие человеку

задатки. И диалог между индивидуальностью и личностью нередко становится одним из механизмов развития человека. В этом смысле индивидуальность человека является *органом его самостроительности* и самоосуществления, *орудием реализации уникального предназначения*, собственной миссии в культуре [19].

Согласно историко-эволюционному подходу, каждый человек в качестве индивидуальности представляет собой неповторимый мир, потенциальный вариант дальнейшего развития культуры, который с той или иной степенью вероятности может быть претворен в жизнь. Эта вероятность особенно возрастает в критические эпохи развития культуры. Также в зависимости от состояния культуры индивидуальность либо *отстаивают*, либо *ищут* (и сама по себе такая феноменология становится индикатором состояния культуры). Например, в тоталитарно ориентированных, официальных культурах индивидуальность отстаивают как пространство для свободного развития и содержательного наполнения и тем самым преобразуют культуру, заставляя ее измениться и впустить в себя содержание Большого времени (М.М. Бахтин). Зачастую, отстаивая свою индивидуальность, человек выступает как *неадаптант*. В либеральных и ориентированных на развитие культурах индивидуальность *ищут* и *строят*, а совершая самостроительство, люди одновременно осуществляют и вклад своей индивидуальности в культуру. Таким образом, по отношению к официальному слою культуры человек может выступать как *адаптант* или *неадаптант*. Причем адаптант реализуется в типе личности, отвечающем официальной парадигме данного общества, тогда как неадаптанты отличаются большим личностным разнообразием. Историко-эволюционный подход к исследованию человека различает три типа неадаптантов, т. е. людей, оказавшихся за рамками официальной модели общества, нарушающих его устои, взламывающих социальные стереотипы, не вписывающихся в традицию. Эти три типа неадаптантов — «аномалы», «асоциалы» и «гении» [4]. Каждый из выделенных типов выполняет в культуре собственную функцию, осуществляет свое призвание, несет собственный эволюционный смысл. Кратко остановимся на содержательных характеристиках типологии неадаптантов в культуре.

«АНОМАЛЫ». В качестве «аномала» неадаптант может выступить в двух статусах — как душевнобольной и как «человек играющий», «помешанный», «ненормальный», «юридический», «шут», «скоморох» и т.п.

Каков вообще эволюционный смысл «безумия» в культуре? Французский доктор Ж. Ванье, много лет помогающий жить душевнобольным людям, полагает, что умственно отсталые люди играют в истории человечества роль, которая не столь очевидна, но крайне важна для плодотворного развития культуры. Главная ценность таких людей, как показала многолетняя практика доктора Ж. Ванье, проявляется при гуманном к ним отношении, и эта ценность —

их *подлинность*. Если мы не подходим к таким людям с мерками «культуры полезности», то оказывается, что они дарят миру крайне много: свою чистоту и «светлость», свою любовь, ибо, как утверждает Ж. Ванье, они обладают «сознанием любви» и талантом любить. Кроме того, слабоумные побуждают общество, в котором они живут, к альтруизму и «культуре достоинства», самим своим бытием вызывая к милосердию и обращаясь к лучшему в окружающих людях, поддерживая тем самым животворящий для культуры психологический климат духовности, поскольку отношение к детям, старикам и инвалидам выступает важнейшим индикатором состояния культуры [2].

Идиот в древнем смысле слова, согласно П.А. Флоренскому, — это вовсе не слабоумный, а *частный* человек, т.е. не участвующий в исторической жизни, живущий в себе, вне связи с обществом. Культурные типы «дурака», «скомороха», «трикстера» широко изучены в культурологической литературе (Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Поньрко, 1984; В.Н. Топоров, 1987). Социальная роль королевского шута при средневековом дворе позволяла ему доводить до власти точку зрения, отличающуюся от официальной. Согласно традиции, королевский шут не уступал в интеллекте официальным лицам, но к его советам не относились всерьез, на его острую критику не обижались. Эволюционные типы «шута» или «чудака» позволяли практиковать *вариативность* в официальной культуре: что не дозволялось «оводу»-Сократу, сходило с рук чудачу-Диогену.

«АСОЦИАЛЫ». К этому типу неадаптантов мы относим «нигилистов», выполняющих разрушительно-очищающую функцию для становления новой культуры, «маргиналов», расширяющих в обществе границы дозволенного поведения, и разного рода «социальных кочевников». В целом же *нигилизм является первым свидетельством неблагополучия в культуре, диагностикой предкризисной ситуации*. Как правило, нигилизм становится предтечей терроризма.

Портрет этого явления мы находим в России второй половины XIX в., когда вслед за теоретиком нигилизма и интеллектуального терроризма Д.И. Писаревым, вслед за тургеневским образом Базарова и праздником разрушения в поэзии и текстах М.А. Бакунина, вслед за отшлифованной С.Г. Нечаевым доктриной революционного терроризма в 1870-е гг. возникают молодежные террористические организации «Молодая гвардия», «Народная воля», «Земля и воля» и т. п., заливающие страну кровью жертв. Как показал опыт французской и русской революций, если подобного рода неадаптанты приходят к власти и становятся официальной культурой, то их терроризм вскоре обращается в государственный террор. Поэтому, чтобы предотвратить катастрофу тоталитаризма, крайне важно превращать эту мобильную группу риска в неадаптантов-творцов, воздействуя на их культурную среду (это очень четко понимал К.Д. Кавелин, призывавший бороться с нигилизмом средствами образования и просвещения).

«ГЕНИИ». Эту группу образуют неадаптанты-творцы, собственно и созидающие будущую культурную эпоху «творческими вкладами» своей индивидуальности. Их эволюционный смысл становится ясен, если мы обратимся к работам авторов, исследовавших данную тему: «*Опережая современников на целые столетия*», — пишет Дж. Селли, — гений «*пролагает новые пути, дает цели и средства целым поколениям, совершает новый шаг в истории умственной эволюции. Гений — это полководец, который мчится в авангарде армии мыслящих людей, и в силу этого он подвержен наибольшей опасности во время боя. Гений, подобно филантропу и человеку, жертвующему собой ради других, есть разнородность человеческого духа — невыгодная для самосохранения, но в высшей степени важная для сохранения вида*» [34, с. 42]. Как правило, гении обильно появляются на переломах культур, появляются «горстками», чтобы извержением своей индивидуальности залатать раны эпохи, дать творческий задел грядущей культуре. Их эволюционный смысл может быть передан парафразом: «Порвалась дней связующая нить — я призван времена соединить!». Более того, гении неразрывно связаны с самой динамикой культуры, ибо они появляются в «расщелине» между двумя мирами, в ситуации разрыва культур, которая способствует запуску механизмов индивидуализации, создает жизненный запрос на индивидуальность; здесь включаются эволюционные механизмы культуры, обращаясь к самостроительству человека, к предельным усилиям его развития. В целом типологические характеристики гения отвечают феноменологии «расщелины» культуры — это духовная независимость, парадигмальная толерантность, несистематический, но синтетический стиль мышления, стремление к решению глобальных проблем.

Следуя за В.А. Вагнером, отметим, что чем более развита та или иная система, тем больше в ней разброс «аномалов», «асоциалов» и «гениев». За индивидуальными же различиями между людьми стоят эволюционные линии развития культуры, человечество представляет собой соцветие индивидуальностей, каждая из которых способна дать задел новой культурной эпохе [2, 5]. Взаимоотношение «неадаптантов» (неадаптивной активности) и «власти» (официальной культуры) представляет собой одну из живописных, но тем не менее недостаточно исследованных страниц культурно-исторической психологии.

Механизмы подавления разнообразия в тоталитарных культурах: об эволюционном смысле ведьм и гениев

Как и любая сила, власть наиболее рельефно проявляет свою природу, сталкиваясь с той или иной формой сопротивления, противодействия. В этом смысле для культурно-исторической психологии власти весьма интересен драматический опыт дина-

мических взаимодействий между властью и инакомыслием в разные периоды человеческой истории. Существует ли связь между волнами централизации/децентрализации власти и психоисторически колебаниями активности инакомыслящих? В каких исторических ситуациях зарождаются и начинают конструировать культуру инакомыслящие: еретики, шуты, ведьмы, гении, диссиденты и т. п.? К каким социально-психологическим технологиям и механизмам прибегает власть, стремящаяся подавить различные формы феноменологии инакомыслия? С чем связан феномен появления в различные переходные периоды истории «созвездий гениев» и не менее впечатляющих «созвездий ведьм»? Если феноменология адаптивных явлений досконально изучена (например, в знаменитых исследованиях авторитарной личности Франкфуртской школы), то феномены неадаптивности все ещё представляют собой будоражащую воображение загадку.

Сразу же заметим, что тайну возникновения в культуре «созвездий» гениев и феноменов преследования инакомыслящих как в тоталитарных, так и в авторитарных культурах пытались разгадать многие ученые — как культурологи, так и естествоиспытатели. Например, О. Шпенглер, А. Тойнби связывали эти феномены с «ростом цивилизаций». А. Кребер, отмечая появление в культуре великих людей «целыми группами», усматривал здесь «влияние социокультурных факторов» [26]. В.И. Вернадский и А.Л. Чижевский предлагали обратить внимание на естественные факторы исторического процесса, поскольку с планетарной точки зрения Земля и ее население представляют собой единый физический организм [10, 39]. Социокультурные условия формирования гения были предметом анализа философов и историков. Мыслители, отдающие предпочтение роли генетических факторов, доказывали, что гении в одинаковой мере представлены в любую эпоху. Так, Н.В. Теплов полагал, что гении есть «во всяком обществе» и «во всякий момент» [36]. Вместе с тем А. Кребер связал появление гениев с «конфигурациями культурного роста», а К. Ясперс показал, что переломные эпохи, ставя великие задачи, формируют великих людей [40]. Если историки культуры описывали чередование в истории периодов подъема и спада творческой энергии, то современные культурные антропологи установили положительную корреляцию между децентрализацией (политической раздробленностью) и креативностью и показали, что рост империй ведет к культурному застою и повышению неадаптивной активности. Однако все эти исследования представляют собой отдельные фрагменты изучения проблемы и, на наш взгляд, именно историко-эволюционный подход позволяет объединить фрагменты исследований в единую сеть знания.

Согласно историко-эволюционному подходу развитие сложных самоорганизующихся систем предполагает противоборство двух тенденций — к изменению и к сохранению. Тенденция к сохранению реализуется в истории в виде тоталитарной культуры, цен-

трализованной системы, которая, эволюционируя, доходит до своего логического предела и пробуждает внутри себя оппозиционные неадаптивные силы, несущие ей гибель. И система, защищаясь, вынуждена создавать механизмы стабилизации для удержания старого порядка и обороны от нововведений.

Обладающей необъятной властью централизованной системой западного Средневековья являлась католическая церковь. Подобная ситуация сложилась исторически, так как лишь последняя, имея представительства во всех европейских странах, могла их объединить и преодолеть феодальную раздробленность, вставшую на пути исторического прогресса. Внутри этой системы с самого начала ее существования развивался основной *оппонент*, угрожающий ей гибелью, — *еретики*. И для самообороны система выработала специальные механизмы — аппараты средневековой инквизиции, нацеленно создававшиеся как государственные учреждения по преследованию ересей. Накануне Реформации, в XII—XIV вв., ереси приобретают сильнейший размах, выступая угрозой как Церкви, так и государственному строю. Показательно, что именно на это время приходится и расцвет инквизиции. На счету последней чудовищные преступления: истребление ученых, алхимиков, астрологов, преследования в области литературы и искусства. Это общая тенденция, свидетелями которой мы не раз становимся в истории: централизованная система в состоянии кризиса становится особенно чувствительной к «иному мнению», что проявляется в совершенно неожиданных формах.

Так, в XIV веке на Западе возникает эпидемия массового безумия — гонения на «ведовство», усиленно разжигаемое церковной властью. В результате этих преследований Европа лишилась наиболее красивых и образованных женщин и выдающихся мужчин. Число жертв в одной только Испании составило 300 тыс. человек, в Германии было истреблено 100 тыс. женщин, после чего красивые женщины сделались там редкостью [13]. Ожесточенно преследовалась всяческая индивидуальность, самобытность, не терпелось ни малейшее отклонение от «нормы», от общих канонов.

Чем объясняется тот факт, что в любой централизованной системе, будь то восточная деспотия, фашистская диктатура, казарменный коммунизм или средневековая инквизиция, силы «сохранения» в первую очередь набрасываются на тех, кто чем-либо отличается от окружающих, проявляет строптивость, неординарность? Что происходит с массовым сознанием, когда разъяренная толпа захлебывается от восторга, глядя, как на костер ведут их соотечественников, и завороченно наблюдает сцены экзекуции? Или же исходит переходящими в неудержимую овацию аплодисментами, приветствуя новые жестокости Вождя? Для чего всенародно сжигали «ведьм»? С какой целью устраивали публичные процессы над «врагами народа»? Зачем нужны такие зрелища централизованной тоталитарной или авторитарной системе?

Основная стратегия развития тоталитарных социальных систем — самосохранение, воспроизводство и продление своего существования любой ценой. Причем существенную поддержку тоталитарным системам оказывают обыватели, люмпенизированные слои населения, и система налаживает их воспроизводство, предоставляя им «хлеб и зрелища», освобождая от «химеры совести», поощряя «бегство от свободы», апеллируя к низким и темным сторонам души человека — для этого существуют особые «социокультурные технологии», механизмы превращения человека в «идеального заключенного» в концлагерях (они описаны в книгах Б. Беттельгейма и В. Франкла). Одним из основных средств здесь выступает *психофашизм* — приведение сознания в особое состояние, расщепленное на «мы» и «они». Для этого система открывает «охоту на ведьм», ищет «врагов народа», организует публичные показательные процессы и карательные операции, создает «театр абсурда».

Средневековая процедура обвинения ведьм по ритуалу схожа с процессами над «врагами народа» 1930-х гг., но одурманенное идеологией сознание современников не замечает абсурдности и нелепости происходящего. В этом проявляется феномен «массового гипноза», который овладевает толпой, наблюдающей «распятие». Такая толпа, согласно Г. Лебону, представляет собой нечленимое целое — живую плазму слившихся в опьянении экстаза и страха, растворившихся, потерявших в ней индивидуальностей.

Превращение людей в толпу крайне выгодно централизованной системе, так как предоставляет ей возможность психологического манипулирования, суггестии, определенной обработки сознания. Поэтому централизованные системы практикуют массовые зрелища, принудительные митинги и собрания, «двухминутки ненависти» и другие подобные мероприятия. Феномен толпы представляет собой *зону суженного сознания* (наряду со специализацией в образовании, состоянием аффекта и мономанией). В толпе резко увеличивается не критичность мышления. И само общество в определенные периоды может быть организовано как толпа. Согласно Г. Тарду, толпа представляет собой собрание разнородных элементов, наэлектризованных страстью. Феноменологию изменения личности в толпе можно найти, например, в дневниковых записях С.И. Муравьева-Апостола: «Пусть другие расскажут, как шесть лучших рот моего батальона, краса и гордость полка, превратились в разбойничью шайку...» [23, с. 252]. История показывает, с какой легкостью «массовые гипнозы» перерастают в «массовые психозы» типа крестовых походов детей, демономании, плясок Витта, имевших место в Севене, Кельне, Меце, Страсбурге в XIV в. [12].

Среди многочисленных примеров отметим также демономанию в Германии (1549 г.; Артуа); конвульсии «гранд истерик», разразившиеся в женских монастырях в середине XVI в., религиозную эпидемию в Швеции в 1841—1842 гг. Болезнь способствовала распространению суеверий, а суеверия, в свою очередь,

поддерживали эпидемию [12]. В. Гирш исследовал социокультурную почву для возникновения *психических эпидемий*. К предпосылкам их возникновения относятся религиозно-мистическое воспитание с детства, сензитивность к внушениям, легкость заражения. Примечателен факт, что на иной культурной почве дело не доходит до эпидемий, так, спиритизм в последующем историческом развитии был локален и не привел к пыткам и кострам. Тем не менее В. Гирш предостерегал от имевшего место в его время распространения «гипнотизма». «В руках толпы, став любопытной забавой, гипнотизм может повести к самым печальным последствиям. ...Нельзя придумать ничего возмутительнее театрализованных представлений профессиональных гипнотизеров» [12, с. 159]. Кризисное, в особенности посттоталитарное общество, остается питательной почвой для психотерроризма, поскольку в массах преобладают следующие черты: «доступность внушению», «чувствительность, подражание, склонность к мистицизму» [12, с. 160].

Однако противостоять психофашизму способна развитая индивидуальность с присущей ей независимостью мышления и личным достоинством, бытием «не по лжи». И поэтому тоталитарные системы стремятся уничтожить социальные институты индивидуализации и зоны развития в культуре, например, придумав искусство. *Ложь* как контекст развития также может выступить в качестве механизма подавления индивидуальности, и этот феномен был художественно проанализирован А.И. Солженицыным. Насилие быстро устаревает, через несколько лет своей тирании становится уже не так уверено в себе, и призывает в союзники ложь. «Насилию нечем прикрыться кроме лжи, а ложь может держаться только насилем», требующим от человека «ежедневного участия во лжи». И именно здесь А.И. Солженицын обнаруживает рычаг освобождения человека — *личное неучастие во лжи*.

«Охота на ведьм», «поиск врага» необходимы тоталитарной системе еще и для того, чтобы оправдать состояние централизации и наращивать механизмы подавления и сохранения. Так, в XIII в. возникают ордена доминиканцев и францисканцев в качестве специальных иерархических организаций для преследования ересей; в XIV в. — один из самых зловещих орденов — иезуиты. Созданные организации, перемолов еретиков, уже не могут остановиться и, чтобы оправдать свое существование, открывают гонения на ведовство. Поскольку ведьма «аккумулировала вековой опыт народной традиции» [15], это было и наступлением на «карнавальную» культуру. Еретики же, согласно А.Я. Гуревичу, в средневековой культуре представляли собой феномен сознательного самостроительства индивидуальности [15]. В Западной Европе XIII—XIV вв. преследуются катары, вальденсы, гиллельмиты, апостольские братья, фратичелли (в Италии), спиритуалисты, организуются гонения на мавров и иудеев, на университетские интеллектуальные круги, позже в Испании и Португалии — на гуманистов и протестантов.

Средства и методы тоталитарных систем не отличаются разнообразием — это доносы и пытки, вымышленные причудливые обвинения (вроде масонского заговора или шабаша ведьм), геноцид, изгнание с территорий. Объект преследования всегда один — инакомыслящие, еретики, малые группы людей, альтернативные официальной культуре.

Важный принцип тоталитарной централизации — монолитность, единство. И в ситуации кризиса этот принцип способен продлить системе жизнь, обеспечивая хотя бы видимую стабильность. Культуры в предельной стадии централизации способны закручиваться в дремучий застой и медленно погибать, разлагаясь в эпохе падения, если не сработают «защитные механизмы» развития и культуру не оживит неадаптивная активность. Подобным образом исчезли с лица Земли многие древние цивилизации.

Самосохраняясь, централизованная система вынуждена искать средства предохранения от неадаптивной активности. К таким средствам относится недопущение в культуре появления индивидуальности. Ведь индивидуальность, своим бытием несущая в культуру вариативность, разнообразие, творчество, вольномыслие и прочий «хаос», — основной разрушитель тоталитаризма и заклятый враг централизованной системы. Преследуя инакомыслящих, таящих угрозу разрушения порядка, система сохраняет себя. И в предчувствии агонии становятся хороши любые средства, дающие *эффект нивелировки индивидуальности*: от прямого физического устранения ее из культуры (сожжение на кострах, концлагеря, массовые расстрелы и казни, высылка в эмиграцию) до применения более «цивилизованных» средств (психотехнологий, монополии на распространение информации, запрещения свободы перемещения, контроля над институтами социализации, душешения искусства, регламентации досуга и быта и т. п.).

Так, в Испании с 1526 г. была введена цензура на книги и печать, практиковались индексы запрещенных книг и сожжение последних на кострах, подвергались гонениям интеллектуальные круги, «на ученых надет намордник» [13]. В царствование Ивана Грозного вводилось общерусское летописание, книгопечатание унифицировало книжную культуру и было подцензурно, осуществлялся контроль над переводами, редактировались жития святых, подвергались гонениям «неправо мудрствующие»; издавались «Стоглав» (правила иконописания, ведения службы) и «Домострой», регламентирующий частную жизнь. Самобытные города подчинялись идеологическому контролю Москвы [14]. В гитлеровской Германии монополизировалась печать, радио и кино, велась нацистская пропаганда; объявлялась охота на интеллигентов-евреев, цыган, выделявшихся образом жизни, и психически больных. В России вскоре после 1917 г. был составлен индекс запрещенных книг, которые изымались из библиотек. Среди этих книг оказались: Библия, Коран, А. Данте, Платон, И. Кант, А. Шопенгауэр, В.С. Соловьев, И. Тэн,

Ф. Ницше, Л.Н. Толстой, Н.С. Лесков и др. В 1922 г. в эмиграцию были отправлены известные «корабли философов»...

На службе сохранения тоталитарной культуры нередко состояла *риторика*. С ее помощью формировалось ирреальное, неадекватное действительности сознание, мировидение (возникали идеи поворота северных рек, верификации истинности соответствием цитате вождя мирового пролетариата). Нагруженность сознания знаками заглушала «личностные смыслы»; «значения» вращивались извне, а не произрастали изнутри; употребление знаков становилось магическим, а его господство над личностным смыслом — рудиментарным.

Как показала на отечественном материале В.Т. Нанивская, деформация личности осуществлялась посредством социального института школы. Целью унификации системы образования («единая трудовая школа») было научить всех «мыслить и чувствовать по-коммунистически», для этого использовалось принуждение, собственная активность ребенка сводилась к усвоению, знания были идеологизированы («тотальная политизация обучения на фоне обеднения преподаваемого материала») [29]. Этой же цели служила и послереволюционная реформа орфографии, заключавшаяся в изъятии смыслоразличительной буквы «фита», отмены буквы «ять», слиянии восьмеричного и десятичного «и». Смысл реформы был в том, чтобы сделать практически недоступными тексты минувшего, стереть историческую память, нарушить преемственность культуры; поставить преграды к пониманию славянских языков, религиозной литературы. Г.Ч. Гусейнов исследовал, как подобный «социолингвистический эксперимент» привел к «опустошению слова от духовного смысла» и к торозящей внутренней диалог «словесной фетишизации» [18, с. 69–70].

Согласно концепции Л.С. Выготского, посвященной проблемам сигнификации — созданию и употреблению знаков, эволюционный смысл знака заключается в его воздействии на поведение; посредством знака происходит овладение сознанием, как собственным, так и другого человека. Поэтому тоталитарные культуры вводят над знаками особый социальный контроль. Их идеальная цель — достичь того, чтобы повиновение возникало на уровне самоовладения (сформировать сознание раба). Отсюда проистекала задача тоталитарных культур — интериоризировать внутреннего повелителя, цензора в самом сознании человека, превратить человека в надзирателя за самим собой. Однако поведение человека детерминруется не только знаками, но и *личностными смыслами*, феноменологическим проявлением чего служит прислушивание творцов к «внутреннему голосу», «зову». Тоталитарные культуры стараются перекрыть этот канал свободы, разрушая институты индивидуализации, поработая и ограничивая искусство как источник полисемантической, вводя всевозможные регламенты, эволюционная роль которых состоит в лишении выбора.

Человек, таким образом, психотехнизировался под нужды системы: чеканился «штифтик», социальный «зомби», удобный для режима.

Приведем иллюстративный пример из работы А.Б. Залкинда: «Коммунист представляет собою напряженную нервнопсихическую организацию, пребывающую в состоянии непрерывного идеолого-эмоционального сосредоточения. Идея революции, интересы революции, перспективы революции, анализ как общих, так и частных вопросов революционного процесса пронизывают мозг коммуниста ежеминутно» [24, с. 99]. «Максимум единомыслия, максимум интимно-идейного сживания со всей атмосферой учреждения вообще является первоочередным требованием, предъявляемым к лечению партработников» [24, с. 115].

Однако, как показали драматические судьбы А.И. Солженицына, А.Д. Сахарова, В. Франкла, Б. Беттельгейма и других, освобождение от принудительного влияния знака дается в механизме *рефлексии*, т. е. в производстве своих внутренних смыслов. Противостояние подчинению можно найти также в сфере межличностных отношений (дружбе, любви), в сфере творчества — все это помогает личности выйти из зоны подавления социальным контролем. Поэтому централизованные системы и покушаются на частную жизнь граждан, подвергая ее упорядочиванию по своему образу и подобию. Обращаясь к «рудиментарным формам» (сохранившимся остаткам «древних систем поведения») психики, эти системы нивелируют индивидуальность человека. Тоталитарные культуры, своими технологиями оживляя «спящие почки» рудиментарных форм человеческого поведения, подавляют индивидуальность. Средствами этого служат собиравание людей в толпы (где легко возникает суггестия), публичные экзекуции (где актуализируются страх, ненависть, месть), регламентации (лишение личного выбора) и т. п. К феноменологии такого рода воздействий относится и возрождение некоторых религиозных культур. Так, американский психолог С. Хассен изучал, как деструктивные секты, используя культурные обряды инициаций, овладевают сознанием своих адептов, перестраивая их картину мира. В психологии известны различные уровни волевого поведения: от автоматического подчинения приказу до произвольного овладения настоящим через воображаемое смысловое будущее. Тоталитарные культуры пробуждают самые низшие формы поведения. Для индивидуальности же овладение своим поведением означает *принятие на себя ответственности* за поступки, за собственное развитие и будущее своей культуры. Тоталитарные режимы стараются этого не допустить, возвращая людей на инфантильный уровень, как это показали Б. Беттельгейм и В. Франкл, смысл чего как раз и заключается в актуализации рудиментарных форм первобытного поведения. Культуры тоталитаризма не дают личности овладеть своим поведением; они владеют им сами.

Таким образом, можно выделить две стратегии тоталитарных систем: *обезличивание* (техники превращения в толпу, коллективной поруки, лишения выбора) и *апелляция к низменному* (зависть, страх, доносительство, вендетта и т.п.). Смысл первых — в *деиндивидуализации*; эволюционный смысл вторых — *разъединение*, распад возвышающих человеческих связей (дружбы, любви, духовного наставничества), поощрение эгоистического индивидуализма. Обратим также внимание на особенности функционирования сообществ в тоталитарных и гуманистических культурах: если в одних наблюдается *механическое* объединение элементов в *толпу*, то в других *единицы* объединены в *развивающую* систему («лаборатории жизни», по Ю.М. Лотману). Именно в таких «лабораториях жизни» происходит не только социализация, но и индивидуализация неадаптантов, превращающая их в творцов [22].

Феноменология неадаптивной активности в критические эпохи

«Начало XVI в. в Европе — великая эпоха. Эпоха радикального перелома в европейской культуре, когда закладывается матрица ее развития на столетие вперед. Время благородных порывов и сожжений «еретиков», увлечения античной культурой и облавы на ведьм, благочестивейших диспутов и изощреннейших попыток.... Но все эти, казалось бы, разнородные элементы, столкновения, персонажи, тенденции как-то утрясаются, уплотняются, сообразуются в единый поток социального развития, в мироощущение, возвещающее наступление буржуазной эры» [37, с. 17].

Тоталитарная централизация, однажды достигая своей кульминационной точки, становится тормозом для дальнейшего развития культуры. Возникающий в таких ситуациях кризис развития обостряет все противоречия централизации. «В эпохи скачков старина и новизна, — отмечает А.М. Панченко, исследовавший русскую культуру в канун петровских реформ, — демонстрируют взаимную враждебность и настаивают на несовместимости» [30, с. 84]. Поэтому развитие официальной культуры закономерно заканчивается взломом традиций.

Ответ на вопросы, кто взламывает эти традиции и откуда берется возможность альтернатив, содержится в работах М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, посвященных анализу «антимира», «карнавала» и зон неопределенности в культуре. Именно в последних и складывается оппозиция существующему социальному порядку, готовится «фундамент для новой культуры», выразителем которой становится неадаптивная активность, которую через свои поступки и деяния олицетворяют «неформалы» и «неадаптанты». Как уже отмечалось, согласно историко-эволюционному подходу, существует несколько разновидностей неадаптантов — аномалы, асоциалы и гении. Эти виды неадаптантов ре-

шают разные задачи: душевнобольные поддерживают в обществе элементы культуры достоинства, асоциалы появляются в ситуациях культурных тупиков, пробуждая общество к переменам, а гении — спутники переломных эпох, соединяющие «разорванные» времена и решающие в лимитах времени великие задачи культуры и цивилизации.

Неадаптивные элементы присутствуют в любой культуре. Но подавление в централизованной системе полифонии и полисемантической голосов ведет к их защитному вытеснению в периферийные зоны культуры. Так возникают напряженные оппозиционные течения, строящиеся по логике «от противоположного». Например, церковной аскезе в народной культуре противопоставляется гротеск тела и пира, официальной серьезности русской культуры — институт шутства [11].

И чем сильнее довлеет одна сторона, тем острее ей противостоит другая. В эпохи кризисов и скачков, когда возникает эволюционная необходимость в антимирах, карнавальные элементы вырываются на передний план в виде неадаптивной активности, наливая официальную культуру свежими силами либо сметая ее вовсе (М.М. Бахтин). Взламывая устоявшееся, подрывая традиции, неадаптивная активность расчищает пути для становления грядущей культуры, а извергающиеся недра Большого времени предлагают разнообразный строительный материал, тогда как на поверхности культуры ведется интенсивный поиск путей развития.

Так, средневековые университеты породили *движение вагантов*. Шумные ватаги школяров нарушали городской покой, устраивая бурные диспуты и буйные пирушки. Вагантами («бродячими» — по латыни) называли студентов-кочевников, странствующих из города в город, из университета в университет по дорогам Европы.

Ваганты — один из характерных примеров неадаптивной активности. Свой кочующий образ жизни они противопоставили средневековой оседлости; их крамольные стихи выворачивали наизнанку «ритмы латинских церковных гимнов». В стихах прославлялись кабацкие вакханалии, азартные игры, плотская любовь в противовес церковной идеологии и аскетизму. Телесность и гротеск поэзии вагантов отражали культуру народного «низа»; в литературу проникал смех, появлялись первые сатирические нападки на церковь (своего рода гласность). Влившись в официальную культуру, ваганты вдохнули в нее жизнь, по выражению М.М. Бахтина, «оплодотворили ее». С них начинается новый этап в развитии европейской литературы, а литературные течения отражают динамические изменения ментальности. Ваганты сделали и предвестниками Возрождения, доминантами которого стали натурализм, чувственность, раскрепощенность сознания, а девизом — Красота, Удача, Свобода. «В переходные эпохи, — писал М.М. Бахтин, — народная культура с ее концепцией незавершенного бытия и веселого времени оказывает могучее влияние на большую литературу, как это

особенно ярко проявилось в эпоху Ренессанса» [7, с. 245]. Однако «расцвет вагантства был пышен, но кратковременен». К концу XIII в. наиболее отъявленных бунтарей постигли репрессии (так проявляли себя силы сохранения в культуре), другие же рассеялись в обществе. В целом неадаптивное движение все больше наливалось творчеством и вскоре разразилось потоком странствующих поэтов — трубадуров, менестрелей и миннезингеров.

Другими источниками Ренессанса, подтачивающими централизацию и деспотическую власть изнутри, явились еретическая неадаптивная активность и философская мысль античности, в X—XIII вв. проникшая на Запад в результате крестовых походов. XI—XIII вв. отличались бурным ростом городов — очагов ереси, и интенсивным диалогом между Востоком и Западом. Благодаря появлению множества частных школ церковь утратила монополию на образование. Эта волна децентрализации породила *новую молодежь*, но, оказавшись невостребованными в старой системе, образованные молодые люди сделали для нее дезорганизующим явлением [11].

Еретики были непосредственной оппозицией официальной культуре, системообразование которой осуществлялось связующей силой религиозного «идеала рациональности». «Религиозные представления составляли существенный элемент массового сознания, — отмечает Л.Н. Митрохин, — оказывая значительное влияние на политические и социальные битвы той поры, ... на формирование миротворческой мысли и политики веротерпимости, — одним словом, на всю духовную жизнь. ...Именно религия — в ту эпоху идеология господствующая — наиболее концептуально оформляла опыт массового сознания, обнаруживая общий вектор движения культуры» [28, с. 7].

В столкновении с официальной идеологической парадигмой зарождалось и движение *протестантизма*. В протестантизме вырабатывалось иное представление о человеке, иная этика, иное отношение к труду, религии и обществу, в сущности — иная картина мира. Согласно исследованиям М. Вебера, именно протестантизм оказался той социальной лабораторией, в которой выпестовался «дух капитализма» [9].

Защитницей средневековых порядков сделалась католическая церковь, представляющая уходящую культуру, пользующаяся реальной властью и чутко реагирующая на зарождающиеся инновации. Альтернативными же силами стали антицерковные движения, которые в это время также нарастали, в крайней пестроте и вариативности. Эти разнородные силы нуждались в объединяющей программе. Такая программа появилась, когда 31 октября 1517 г. священник М. Лютер вывесил на церковных воротах тезисы, обличающие церковную практику. Рим среагировал на это событие активизацией механизмов подавления, и конфликт между официальной и оппозиционной культурами начал интенсивно развиваться.

Программа М. Лютера в логике метаморфоз от Средневековья к Новому времени воспроизводила коперниканский переворот в сфере духа, тем не менее не порывая с религиозным контекстом. Концепция личной веры позволяла сместить акценты с внешней регуляции поведения на внутреннюю; аналогичным образом и в сфере этики на первый план выдвигались внутренние мотивы. Своим интересом к внутреннему миру человека протестантизм психологизировал теологию, сделав ее предметом реального человекознания (страх божий, озарение и т. п.) [28]. Таким образом, протестантизм выступил лабораторией по производству иной ментальности.

Наряду с вариантом М. Лютера (реальная парадигма) существовали варианты Э. Роттердамского (гуманистическая парадигма) и Ж. Кальвина (теократическая парадигма). Ж. Кальвину удалось реализовать в Женеве теократическую республику — одну из осуществившихся социальных утопий. Классическая картина тоталитарной культуры передается следующей иллюстрацией: «Гражданам строго предписывалось регулярное посещение богослужений, контролировался ввоз и издание книг, действовали жесткие регламентации насчет того, во что одеваться, чем питаться, какие имена давать новорожденным и т.п. Под строгим запретом оказались концерты, танцевальные вечера, массовые развлечения, члены правящей консистории постоянно посещали дома жителей, дабы контролировать образ их жизни и мыслей» [36, с. 14]. Кальвинизм таким образом тоже создавал ментальность, порождал «новый тип людей».

Ереси быстро распространялись в Европе, где порядки официальной церкви, отражавшие культуру падения, вызывали у населения недовольство. Ереси выступали в качестве защитных механизмов развития, против которых ополчались государственные механизмы подавления.

Деяния еретиков, как и социальные смеховые действия шутов, также вносят неопределенность в культуру, лишают ее устойчивости и тем самым дают прорваться тенденции к изменению социальной общности. Но в отличие от смеховых социальных действий эти деяния подпадают под элиминирующее влияние социального контроля (подробнее см.: [2]).

Своеобразные еретические волны мы можем обнаружить и в отечественной истории. В логике историко-эволюционного подхода, в котором постулируется присутствие неадаптивных элементов в любой культуре, мы наблюдаем, что нарастающей волне послереволюционной централизации поначалу противостояли еретики-интеллигенты, не принявшие революции, в лице, например, И.П. Павлова (утрированно крестившегося у каждой церкви), «старой профессуры», впоследствии высланных ученых и философов; затем «еретики в советской литературе — Пастернак, Ахматова, Мандельштам...» [33] («Страсть всякого поэта к мятежу» отмечала М.И. Цветаева). Позже появляются *диссидентство* и *правозащитное движение*, связанные с культурной эпохой «оттепели».

Диссиденты — «явление принципиально новое и возникшее непосредственно на почве советской действительности», — отмечает А.Д. Синявский [33, с. 89]. Отечественное диссидентство реализовывалось преимущественно в писательстве. «Литература по своей природе — это инакомыслие... диссидентство — ... движение интеллектуальное, это процесс самостоятельного и бесстрашного думания» [33, с. 88]. Следует отметить, что, несмотря на государственный тоталитаризм, шло интенсивное развитие культурных антимиров — творческие силы реализовывались на «необщих путях»: в мультипликации, в переводах, в детской литературе.

Все эти движения в конце концов расшатали государственную машину, которая разорвалась *перестройкой*. В этом процессе мы наблюдали и извержение «бессознательного» в виде открывшихся архивов и со всех сторон проникающих в культуру текстов, и чувствительность к индивидуальности, и рост разнообразных форм неадаптивной активности, и активизацию сил «сохранения» (балтийские, тбилисские и российские события 1990-х гг.).

Таким образом, на разных уровнях функционирования человека как «элемента» развивающихся систем — на уровне человека как индивида в биогенезе и антропогенезе, на уровне личности как индивидуальности в социогенезе — проявляются неадаптивные и преадаптивные, избыточные формы активности, которые выражают тенденцию к их изменению и тем самым выступают как необходимый элемент эволюционного процесса данных систем. В переломные периоды развития систем (биологические катаклизмы, социальные кризисы) значение неадаптивной активности входящих в эти системы элементов возрастает и обнаруживает ее эволюционный смысл. Неадаптивная активность, кажущаяся избыточной для адаптивного функционирования той или

иной системы, представляет собой непереносимое условие исторической изменчивости системы и ее дальнейшей эволюции.

* * *

Исследование феноменологии неадаптивной активности в культуре является сложнейшей проблемой, подход к которой в отечественной психологии лишь намечен в ряде исследований на стыке психологии и истории (например, см.: [36]), поэтому в заключение следует сказать несколько слов о том, какие средства анализа могут быть использованы для решения названной проблемы. Ответы на такие вопросы нередко рождаются в области совершенно иного жанра, расцветающего в эпоху постмодернизма. Имя этого жанра — *научная публицистика* (пользуясь выражением Ю.Н. Тынянова, «опыт научной фантазии»), а его эволюционный смысл заключается в прорыве к целостному постижению действительности, в движении мысли «поверх барьеров» (Б.Л. Пастернак). Именно научная публицистика, благодаря своему нетривиальному положению на границе между искусством и наукой, обладает особым методологическим ресурсом и рискует поднимать вопросы, которые не находят решения внутри замкнутых миров отдельных наук. Продуктивность названного жанра (неявной методологической опорой которого стала неокантианская методология идеального моделирования — но это тема для отдельной статьи) доказана литературно-историческими реконструкциями А.Я. Гуревича, Ю.М. Лотмана, Н.Я. Эйдельмана и др. Будущее же покажет, как сумеет распорядиться этим средством анализа культурно-историческая психология.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
3. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Механизмы подавления индивидуальности в тоталитарных культурах: как зарождаются и исчезают ведьмы и гении? // Тетради Межд. ун-та в Москве: Сборник научн. трудов. Вып. 8. М., 2007.
4. Асмолов А.Г., Нырова (Гусельцева) М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. Новгород, 1993.
5. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М., 1989.
6. Бахтин В.С. Школьная жизнь в Париже XII века // Средневековый быт: Сборник статей. Пг., 1925.
7. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965.
8. Варшавский В.И., Поспелов Д.А. Оркестр играет без дирижера. М., 1984.

9. Вебер М. Избр. произведения. М., 1990.
10. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. М., 1988.
11. Гаспаров М.Л. [Вступительная статья] // Памятники средневековой латинской литературы IX—XI вв. М., 1969.
12. Гирш В. Гениальность и вырождение. Одесса, 1895.
13. Григуревич И. Инквизиция. М., 1977.
14. Громов Н.М., Козлов Н.С. Русская философская мысль X—XVII вв. М., 1990.
15. Гуревич А.Я. Ведьма в деревне и пред судом // Языки культуры и проблема переводимости. М., 1988.
16. Гуревич А.Я. Индивид и социум на средневековом Западе. М., 2005.
17. Гуревич А.Я. Средневековый мир: Культура безмолвствующего большинства. М., 1990.
18. Гусейнов Г.Ч. Ложь как состояние сознания // Вопросы философии. 1989. № 11.
19. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к психологии индивидуальности // Психология индивидуальности: Материалы Всероссийской конференции / Отв. ред. В.Д. Шадриков. М., 2006.

20. Гусельцева М.С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках // Вопросы психологии. 2006. № 4.
21. Гусельцева М.С. Культура как психологическая реальность: опыт идеального моделирования // Вопросы психологии. 2007. № 5.
22. Гусельцева М.С. Психология, педагогика и культурология: встреча парадигм в эпоху перемен // Журнал приклад. психологии. 2004. № 4–5.
23. Декабристы в воспоминаниях современников. М., 1988.
24. Залкинд А.Б. Очерки культуры революционного времени: Сборник статей. М., 1924.
25. Карсавин Л.П. Основы средневековой религиозности в XII–XIII вв. Пг., 1915.
26. Кребер А.Л. Избранное: Природа культуры. М., 2004.
27. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб., 1994.
28. Митрохин Л.Н. Философия религии (Опыт истолкования Маркова наследия). М., 1993.
29. Навицкая В.Т. Анатомия репрессивного сознания (как создавалась отечественная школа) // Вопросы философии. 1990. № 5.
30. Панченко А.М. Русская культура в канун петровских реформ. М., 1984.
31. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Р.-н/Д, 1996.
32. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности М., 1992.
33. Синяевский А.Д. Диссидентство как личный опыт // Юность. 1989. № 5.
34. Селли Дж. Гениальность и помешательство. М., 1895.
35. Тард Г. Социальная логика. СПб., 1996.
36. Теодракова М.В. Охота на ведьм: исторический опыт интолерантности. М., 2006.
37. Теплов Н.В. Что такое культура и что такое гениальность с точки зрения развития культуры: Доклад в заседании Исторического общества от 24 марта 1902 г. М., 1902.
38. Цвейг С. Совесть против насилия. М., 1988.
39. Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса (влияние космических факторов на поведение организованных человеческих масс и на течение всемирно-исторического процесса, начиная с V в. до Р. Хр. и по сие время). Калуга, 1924.
40. Ясперс К. Смысл и предназначение истории. М., 1991.
41. Huerre P., Ragan-Reymond M., Raymond J.M. L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice. P.: Editions Universitaires, 1990.

Phenomenology of Non-Adaptive Activity in Cultural-Historical Paradigm

A.G. Asmolv

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

M.S. Guseltseva

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

The paper analyses the phenomenology of non-adaptive personality activity within the framework of cultural-historical psychology. The authors set forth a typology of non-adaptive personality and discuss the emergence of such personality types in certain stages of sociocultural systems evolution, when social crises occur. The authors also advance a hypothesis that the genre of scientific publicism can be considered a special methodological instrument for analysing interdisciplinary issues.

Key words: non-adaptive activity, cultural-historical psychology, culture, historical-evolutionary approach.

References

1. Asmolv A.G. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov. M.; Voronezh, 1996.
2. Asmolv A.G. Psihologiya lichnosti: Kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka. M., 2007.
3. Asmolv A.G., Gusel'tseva M.S. Mehanizmy podavleniya individual'nosti v totalitarnykh kul'turakh: kak zarozhdayutsya i ischezayut ved'my i genii? // Tetradi Mezhd. un-ta v Moskve. Sb. nauch. trudov. Vyp. 8. M., 2007.
4. Asmolv A.G., Nyrova (Gusel'tseva) M.S. Nestandartnoye obrazovaniye v izmenyayushemsya mire: kul'turno-istoricheskaya perspektiva. Novgorod, 1993.
5. Batkin L.M. Ital'yanskoye Vozrozhdeniye v poiskakh individual'nosti. M., 1989.
6. Bahtin V.C. Shkol'naya zhizn' v Parizhe XII veka // Srednevekovyy byt. Sbornik statei. Pg., 1925.
7. Bahtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. M., 1965.
8. Varshavskii V.I., Pospelov D.A. Orkestr igraet bez dirizhera. M., 1984.

9. *Veber M.* Izbr. proizvedeniya. M., 1990.
10. *Vernadskii V.I.* Nauchnaya mysl' kak planetarnoe yavlenie. M., 1988.
11. *Gasparov M.L.* [Vstupitel'naya stat'ya] // Pamyatniki srednevekovoi latinskoi literatury IX—XI vv. M., 1969.
12. *Girsh V.* Genial'nost' i vyrozhdenie. Odessa, 1895.
13. *Grigurevich I.* Inkviziciya. M., 1977.
14. *Gromov N.M., Kozlov N.S.* Russkaya filosofskaya mysl' X—XVII vv. M., 1990.
15. *Gurevich A.Ya.* Ved'ma v derevne i pred sudom // Yazyki kul'tury i problema perevodimosti. M., 1988.
16. *Gurevich A.Ya.* Individ i socium na srednevekovom Zapade. M., 2005.
17. *Gurevich A.Ya.* Srednevekovyi mir: Kul'tura bez-molvstvuyushogo bol'shinstva. M., 1990.
18. *Guseinov G. Ch.* Lozh' kak sostoyanie soznaniya // Voprosy filosofii. 1989. № 11.
19. *Gusel'ceva M.S.* Kul'turno-analiticheskii podhod k psikhologii individual'nosti // Psikhologiya individual'nosti. Materialy Vserossiiskoi konferencii. Otv. red. V.D. Shadrnikov. M., 2006.
20. *Gusel'ceva M.S.* Kategoriya kul'tury v psikhologii i gumanitarnykh naukakh // Voprosy psikhologii. 2006. № 4.
21. *Gusel'ceva M.S.* Kul'tura kak psihologicheskaya real'nost': opyt ideal'nogo modelirovaniya // Voprosy psikhologii. 2007. № 5.
22. *Gusel'ceva M.S.* Psikhologiya, pedagogika i kul'turologiya: vstrecha paradigmy v epohu peremen // Zhurn. priklad. psikhologii, 2004, № 4—5.
23. Dekabristy v vospominaniyakh sovremennikov. M., 1988.
24. *Zalkind A.B.* Ocherki kul'tury revolyucionnogo vremeni: Sbornik statei. M., 1924.
25. *Karsavin L.P.* Osnovy srednevekovoi religioznosti v XII-XIII vv. Pg., 1915.
26. *Kreber A.L.* Izbrannoe: Priroda kul'tury. M., 2004.
27. *Lotman Yu.M.* Besedy o russkoi kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII — nachalo XIX veka). SPb., 1994.
28. *Mitrohin L.N.* Filosofiya religii. (Opyt istolkovaniya Marksova naslediya). M., 1993.
29. *Nanivskaya V.T.* Anatomiya repressivnogo soznaniya (kak sozdavalas' otechestvennaya shkola) // Voprosy filosofii. 1990. № 5.
30. *Panchenko A.M.* Russkaya kul'tura v kanun petrovskikh reform. M., 1984.
31. *Petrovskii V.A.* Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti. R.-n/D. 1996.
32. *Petrovskii V.A.* Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti M., 1992.
33. *Sinyavskii A.D.* Dissidentstvo kak lichnyi opyt // Yunost'. 1989. № 5.
34. *Selli Dzh.* Genial'nost' i pomeshatel'stvo. M., 1895.
35. *Tard G.* Social'naya logika. SPb., 1996.
36. *Tendryakova M.V.* Ohota na ved'm: istoricheskii opyt intolerantnosti. M., 2006.
37. *Teplov N.V.* Chto takoe kul'tura i chto takoe genial'nost' s tochki zreniya razvitiya kul'tury // Doklad v zasedanii Istoricheskogo obshestva ot 24 marta 1902 g. M., 1902.
38. *Cveig S.* Sovest' protiv nasiliya. M., 1988.
39. *Chizhevskii A.L.* Fizicheskie faktory istoricheskogo processa (vliyaniye kosmicheskikh faktorov na povedenie organizovannykh chelovecheskikh mass i na techeniye vsemirno-istoricheskogo processa, nachinaya s V v. do R. Hr. i po sie vremya). Kaluga, 1924.
40. *Yaspers K.* Smysl i prednaznachenie istorii. M., 1991.
41. *Huerre P., Ragan-Reymond M., Reymond J.M.* L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artiste. P., 1990.

Развитие непроизвольной памяти: повторение исследований П.И. Зинченко

Е.Ф. Иванова

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии
Харьковского национального университета им.В.Н. Каразина

Е.С. Мажирина

кандидат психологических наук, социальный психолог
Харьковского городского благотворительного фонда «АВЭК»

В статье представлены результаты сравнительно-исторического исследования развития непроизвольного запоминания и его особенностей. Целью исследования было выявление особенностей исторических изменений непроизвольной памяти. Испытуемыми стали школьники г. Харькова и школьники, живущие в сельской местности, а также студенты. Метод исследования — повторение (replication) классических экспериментов П.И. Зинченко. Полученные данные подтвердили существование и в настоящее время закономерности, полученной П.И. Зинченко, о зависимости продуктивности непроизвольного запоминания от места материала в структуре деятельности. В то же время были обнаружены количественные и качественные изменения показателей непроизвольного запоминания у современных испытуемых. Сопоставление результатов испытуемых, проживающих в разных социокультурных условиях, дало возможность выявить факторы, влияющие на продуктивность запоминания: сформированность неигровой произвольности, особенности школьного обучения, особенности культурного пространства.

Ключевые слова: непроизвольное запоминание, историческое развитие, сравнительный анализ, зона ближайшего развития.

Память была одним из процессов, изучая который Л.С. Выготский доказывал и демонстрировал культурно-историческое развитие высших психических функций. В ходе истории первоначальные формы внешнего опосредования (узелки на память) постепенно развивались и изменялись, интериоризировались и становились внутренними, претерпевая изменения теперь уже во внутреннем плане. Это теоретическое положение Л.С. Выготского требовало экспериментальных доказательств и подтверждений. В плане изучения развития памяти в онтогенезе было проведено большое количество исследований, первоначально под руководством самого Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев [11]), а затем в 1950–60-е гг. в рамках теории деятельности (З.М. Истомина [9], В.И. Самохвалова [17] и др.).

Гораздо более сложным оказалось экспериментальное изучение влияния культурно-исторических факторов на психические процессы и их структуру. Первым такое исследование в 1930-х гг. осуществил А.Р. Лурия в Узбекистане и Киргизии [2]. Его результаты продемонстрировали справедливость по-

ложения о культурной и исторической детерминации познавательных процессов, прежде всего мышления. Для людей, живущих в разных исторических условиях, характерны не только разные формы практики и разное содержание сознания, но и разная структура основных форм сознательной деятельности. А.Р. Лурия установил, что изменение практических форм деятельности и ее перестройка, связанные с изменениями социального опыта и социальных условий жизни, вызывали качественные изменения в познавательных процессах испытуемых, в частности в их мышлении. Отсюда следовало, что особенности функционирования основных психических процессов должны различаться и в разных культурах, и в обществах, стоящих на разных ступенях исторического развития. По причинам идеологического характера этот цикл исследований не имел своего продолжения, и развитие данного направления было прервано.

Линия онтогенетического развития памяти, напротив, продолжала активно развиваться, особенно в отечественной психологии в 60–80-х гг. XX столе-

тия. Были проведены многочисленные исследования, выявившие целый ряд закономерностей в развитии памяти: зависимость от особенностей деятельности субъекта, его возраста, степени овладения способами запоминания, вида запоминаемого материала, выраженности мотивации, интереса и т. д. В это же время в американской и европейской психологии также велись активные исследования когнитивных процессов, их развития у детей. Возник и вопрос о развитии произвольности у детей, в том числе произвольной памяти и условий ее появления. К этому времени на английский язык был переведен ряд советских исследований по памяти (П.И. Зинченко, А.А. Смирнова и др.). В частности, было переведено и стало известно на западе исследование З.М. Истоминой о развитии произвольной памяти у дошкольников, дающее свой ответ на эти вопросы [9]. Американские психологи Джил Вайсберг и Скотт Пэрис сделали попытку проверить полученные З.М. Истоминой результаты, поставив вопрос о воспроизводимости данных, полученных сорок лет назад [23]. Кроме того, в своем исследовании они использовали более строгую, с их точки зрения, экспериментальную процедуру, которая могла бы обеспечить надежность результатов. Однако те результаты, которые были ими получены, оказались, по существу, противоположными результатам, полученным в исследовании З.М. Истоминой. Исследователи объясняют это разными причинами: различиями в исторической и культурной ситуации, контексте, когнитивных умениях.

Работа Дж. Вайсберг и С. Пэриса послужила толчком для других ученых, использовавших методологию повторения (replication) проведенных ранее исследований. Часто объектом таких исследований становится именно память человека. Эксперименты З.М. Истоминой неоднократно повторялись в разных вариациях (J. Weissberg, S. Paris 1986, W. Schneider, H. Brune, 1987, B. Rogoff, J. Mistry, 1990, L.S. Newman, 1990, A.-S. Oyen, J.M. Bebeko, 1996, J. Mistry, B. Rogoff, 1997, и др. [22]). Чаще всего целью экспериментов было выявление определенных характеристик когнитивных процессов в зависимости от разного контекста действий, уточнение и дополнение имеющихся данных; при этом условия оригинального эксперимента полностью не соблюдались. Хотя Г.В. Риз указывает, что несовпадение данных разных исследователей может отчасти объясняться социоисторическими изменениями [22], однако именно историческое и культурное развитие не становилось целью исследования.

В настоящее время повторение классических исследований в разных социокультурных условиях стало одним из способов выявления влияния этих условий на характеристики познавательных процессов и их развитие. Сравнительный психолого-историчес-

кий анализ данных позволяет показать особенности развития психических процессов, связанного с историческим и культурным развитием общества [8]. Так, в работе Е.А. Невоенной [16] на основе повторения экспериментов З.М. Истоминой было показано, что развитие памяти обусловлено не только деятельностью, которую выполняет ребенок, и ее особенностями, но также исторической и социальной ситуациями; в ходе исторического развития происходит повышение эффективности памяти* ([16, с. 14, 21]).

Кроме экспериментов З.М. Истоминой, неоднократно повторялись эксперименты А.Н. Леонтьева по развитию памяти, в которых был получен знаменитый «параллелограмм развития» (М.И. Лохов и др. [12], П.А. Мясоед [15]); эксперименты З.В. Мануйленко [14] по развитию произвольности у детей (Е.Ф. Иванова [20], Е.О. Смирнова, О.В. Гударева [19]).

Но все эти исследования-повторения касались исторического развития произвольной памяти. Однако произвольная память также не может не развиваться в ходе исторических и социокультурных изменений общества. В психологии систематическое изучение произвольного запоминания первым начал П.И. Зинченко [5, 6, 7]. Выполненные в рамках теории деятельности его исследования продемонстрировали и объяснили целый ряд закономерностей памяти: зависимость продуктивности произвольного запоминания от места материала в структуре деятельности, от степени интеллектуальной активности субъекта, его мотивации и интереса и др.

Поэтому, зная об изменениях в развитии произвольной памяти, произошедших за 60–70 лет, естественно было поставить вопрос о том, будут ли обнаружены изменения в произвольной памяти, в частности в тех закономерностях и эффектах, которые были получены П.И. Зинченко. Это и составило предмет экспериментального исследования.

Экспериментальное повторение исследования П.И. Зинченко Метод

Экспериментальная часть исследования заключалась в повторении классического эксперимента П.И. Зинченко по изучению произвольного запоминания [5, 6, 7]. Наши эксперименты проводились по методике, разработанной П.И. Зинченко для изучения произвольного запоминания, основанной на изменении места материала в структуре деятельности. Методика-повторение была построена с максимальным сохранением всех особенностей оригинальной методики П.И. Зинченко. С одним и тем же

* Идея этого исследования принадлежит Майклу Коулу, которому мы выражаем глубокую признательность. Он посчитал интересным повторить исследования З.М. Истоминой в той же языковой среде, в которой оно было первоначально проведено, т. е. максимально приближено к «исходным» условиям. М. Коул предложил эту идею Г.К. Серее, который и начал данное исследование со своей аспиранткой Е.А. Невоенной. После его трагической гибели эта работа была продолжена Е.А. Невоенной под руководством Е.Ф. Ивановой.

материалом (15 карточек с изображением предметов и цифр) проводилось два эксперимента. В первом — испытуемым давалось задание расклассифицировать картинки, числа на карточках являлись фоном. Во втором — другой группе испытуемых предъявлялись те же карточки, но только они должны были составить числовой ряд из чисел, картинки же становились фоном. После окончания работы экспериментатор убирал карточки и неожиданно просил испытуемых вспомнить, какие картинки и какие числа были изображены на карточках. Эксперименты проводились в индивидуальной и групповой формах. Как и в экспериментах П.И. Зинченко, изучалось произвольное запоминание у дошкольников, школьников и студентов.

Наши эксперименты были проведены в 2000–2006 гг. с дошкольниками, школьниками и студентами г. Харькова и учениками сельской школы (поселок Ковяги Валковского района Харьковской области) [13]. Всего в экспериментах приняли участие 1053 испытуемых.

Результаты и обсуждение

Организация исследования позволила осуществить две линии сравнительного анализа: а) провести анализ особенностей произвольного запоминания у современных городских испытуемых в сравнении с данными П.И. Зинченко; б) сравнить характеристики произвольного запоминания и особенности деятельности в экспериментах у городских и сельских школьников, жизнедеятельность которых, социальная ситуация обучения и развития в целом имеют ряд существенных отличий, т. е. осуществить сравнительный анализ характеристик запоминания в разных социокультурных условиях.

Приведем полученные нами данные (табл. 1, 2). **Сравнение данных произвольного запоминания у современных городских испытуемых с данными П.И. Зинченко.** Полученные нами данные показали, что материал, с которым работали испытуемые и который входил в цель их деятельности, в среднем запоминался лучше, чем фон. Включение материала в цель деятельности испытуемых приводило к повышению продуктивности произвольного запоминания как одного, так и другого вида материала. Это соответствует основной закономерности, выявленной П.И. Зинченко, и она распространяется на все исследованные возрастные группы.

Однако оказалось, что показатели произвольного запоминания материала, входящего в цель деятельности (и картинок, и чисел), у современных испытуемых ниже показателей, полученных П.И. Зинченко. Наибольшие изменения коснулись эффективности запоминания образной информации. У современных испытуемых уменьшилась разница в продуктивности запоминания картинок, обусловленная изменением места этого материала в структуре деятельности. В том случае когда картинки входили в цель деятельности, они запоминались значительно хуже, чем по данным П.И. Зинченко, а в том случае когда должны были выступать фоном — запоминались значительно лучше. В эксперименте с составлением числового ряда продуктивность запоминания фоновых элементов (картинок) оказалась в несколько раз выше, чем эффективность запоминания чисел в качестве фоновых (табл. 1, 2). В экспериментах П.И. Зинченко картинки в качестве фона также запоминались несколько лучше, чем числа в качестве фона. Однако с возрастом испытуемых продуктивность запоминания фоновых картинок, по данным П.И. Зинченко, постепенно снижается от 3,1 элемента у второклассников до 2,0 эле-

Таблица 1

Продуктивность запоминания в индивидуальных экспериментах: современные эксперименты (2000–2005) и эксперименты П.И. Зинченко (1961)

Эксперимент	Тип материала	Испытуемые				
		Средний дошкольн. возраст	Старший дошкольн. возраст	Младший школьный возраст	Средний школьный возраст	Взрослые
Классификация (соврем. данные)	Картинки	7,97	7	7,5	9,3	10,2
	Числа	—	—	1,5	1,54	1
Классификация (П.И. Зинченко)	Картинки	9,6	11,1	13	13,4	13,2
	Числа	—	—	1,5	1,1	0,7
Числовой ряд (соврем. данные)	Числа	—	—	8	8,8	10,1
	Картинки	4	3,2	3,2	3,6	2,5
Числовой ряд (П.И. Зинченко)	Числа	—	—	9,9	10,3	10,2
	Картинки	—	3,1	2,5	1,3	1,3

ментов у семиклассников (1,1 — у взрослых). Он объяснил это тем, что старшие испытуемые умели лучше сосредоточиться на задании и меньше отвлекались на стимулы, не входившие в цель действия.

Результаты запоминания фоновых картинок у современных детей, во-первых, выше, чем по данным П.И. Зинченко (максимальная средняя продуктивность запоминания достигает 4,2 элементов по группе), во-вторых, высокой она остается до VII класса включительно (но и в более старших возрастных группах остается выше, чем по данным П.И. Зинченко), и обусловлена не только яркостью картинок. У части современных детей при выполнении той же деятельности (составление числового ряда), что и в экспериментах П.И. Зинченко (использовалась идентичная инструкция), оказался иной операциональный состав действия. Это отличие заключалось в том, что изменилось место картинок в структуре деятельности по составлению числового ряда. Оказалось, что испытуемые самостоятельно превращали картинку в ориентир для поиска чисел (запоминали, на какой картинке «большое» число, чтобы потом к нему вернуться), использовали их в качестве опосредующего стимула-средства при составлении числового ряда. Даже при воспроизведении некоторые испытуемые записывали числа вместе с названиями конкретных картинок (хотя такого задания не было), т. е. картинка превращалась уже в стимул-средство и для воспроизведения. Тем самым картинка с числом воспринималась не как фигура и фон, а как единое целое, в котором был стимул-цель и можно было выделить стимул-средство, которое могло быть использовано для выполнения познавательной задачи (составления числового ряда), а затем и для воспроизведения. С чем связана эта особенность произвольного запо-

минания у современных испытуемых, которая не была обнаружена в экспериментах П.И. Зинченко? Вы скажем некоторые предположения.

Весь образ жизни современного человека связан с восприятием зрительной образной информации — телевидение, компьютеры, рекламные плакаты на улицах и т. д. Обработка образной информации стала более привычной, требующей меньшей активности, что проявилось в уменьшении разницы в продуктивности запоминания картинок в зависимости от их места в структуре деятельности (цель или фон). П.И. Зинченко указывал, что продуктивность произвольного запоминания прямо зависит от степени умственной активности, необходимой для выполнения того или иного действия. Для школьников в наше время обработка образной информации стала обыденной и в большой степени автоматизированной, не требующей большой умственной активности. Так, в современных экспериментах изменение места картинок в структуре деятельности приводит к изменению показателя продуктивности произвольного запоминания у семиклассников всего лишь в 2,4 раза, тогда как? по данным П.И. Зинченко, соответствующий показатель изменяется почти в 6 (!) раз. Это, на наш взгляд, свидетельствует об определенной автоматизации, большей легкости при обработке образного материала у современного человека, лучшей ориентировке в нем и большей свободе в оперировании отдельными элементами образа (самостоятельном выделении стимула-средства). Так, уровень умственной активности при обработке образной информации, которая входит в цель деятельности или ее фон, сближается. Можно предположить, что этот факт является свидетельством исторического развития процессов памяти.

Таблица 2

Продуктивность запоминания в групповых экспериментах: современные эксперименты (2000–2005) и эксперименты П.И. Зинченко (1961)

Эксперимент	Тип материала	Испытуемые (возраст и класс*)						
		II кл. 8–9 лет	III кл. 9–10 лет	V (4) кл. 10–11 лет	VI (5) кл. 11–12 лет	VII (6) кл. 12–13 лет	VIII (7) кл. 13–14 лет	Студенты
Классификация (соврем. данные)	Картинки	6	8,4	8,6	9	9	10,2	11,1
	Числа	1,5	1,54	1,3	1,2	1,1	1,	1,7
Классификация (П.И. Зинченко)	Картинки	10,3	10,6	11,6	12,8	12,9	13	13,2
	Числа	2	1,9	1,7	1,7	0,9	1,6	1,4
Числовой ряд (соврем. данные)	Числа	7,1	8,2	8,9	9,8	11	10,2	10,9
	Картинки	2,7	4,2	3,4	3,5	4,1	2,6	2,7
Числовой ряд (П.И. Зинченко)	Числа	9	10,1	10,5	11,5	11,9	12	12
	Картинки	3,1	2,7	2,3	2,5	2,2	2	1,1

* Время проведения экспериментов совпало со школьной реформой и переходом на новые программы обучения, поэтому нумерация классов не совпадает. В скобках указаны номера классов, которые соответствуют данным П.И. Зинченко.

Характеристики произвольного запоминания и особенности деятельности у школьников, живущих в разных социокультурных условиях. Сравнение результатов запоминания в экспериментах, проведенных с испытуемыми, живущими в разных социокультурных условиях (город и село), дало возможность выявить некоторые факторы, влияющие на продуктивность запоминания у современных испытуемых, которые в конечном счете могли также быть причиной отличий современных данных от тех, которые получил П.И. Зинченко.

Условия воспитания и обучения сельских и городских детей отличались по нескольким параметрам. Во-первых, проведение экспериментов совпало со школьной реформой и переходом с 3-летней на 4-летнюю программу обучения в начальной школе. На момент проведения экспериментов в начальных классах школы сельские дети учились с 6-летнего возраста по 4-летней программе, городские — с 7-летнего возраста по 3-летней программе. Начиная с V класса все дети обучались по одной программе. Во-вторых, значительно различались условия жизни и воспитания городских и сельских детей. Сельские дети не посещали детские сады до школы, жили в частных домах, часто на большом расстоянии друг от друга, возможность общения со сверстниками до школы у них была ограничена. Большинство городских детей посещали дошкольные учреждения или как минимум имели возможность общения со сверстниками во дворе. Кроме того, навыки общения со взрослыми у сельских детей имеют свою специфику: круг взрослых, с которыми общается сельский ребенок до школы, как правило, ограничен семьей, родственниками и ближайшими соседями, которых он знает с самого рождения. У городских детей круг общения значительно шире и их навыки общения лучше. Однако сельские дети могут иметь больше навыков практических действий и умений. Еще одним существенным отличием условий жизни в городе является насыщенность и разнообразие предметного окружения,

наличие разных вспомогательных средств (мобильные телефоны, компьютеры, интернет), многообразие ситуаций и отношений, в которые включается ребенок в процессе развития.

В сравнительной картине продуктивности произвольного запоминания у городских и сельских школьников обращает на себя внимание возрастной период в 8—9—10 лет, в котором показатели запоминания поразительно напоминают «параллелограмм развития», полученный в экспериментах А.Н. Леонтьева [11]. Причем верхняя кривая образована показателями произвольного запоминания картинок городскими школьниками, а нижняя — отвечает показателями сельских школьников (рис. 1).

В начале школьного обучения задача классификации практически одинаково сложна и требует большой активности и у городских, и у сельских школьников. В связи с этим показатели продуктивности произвольного запоминания у них значимо не отличаются. В 9—10 лет городские дети в силу большей легкости в оперировании образной информацией, в самостоятельном нахождении и использовании стимулов-средств для выполнения познавательной задачи и воспроизведения показывают значимо ($t = 3,08$; $p \leq 0,01$, по критерию Стьюдента) более высокие результаты, которые в следующем возрастном срезе становятся практически одинаковыми.

Как может быть объяснен этот результат? П.А. Мясоед, который повторил эксперимент А.Н. Леонтьева (1931), но с детьми-сиротами в качестве испытуемых, пришел к выводу о «недоопосредствованности» процессов запоминания у детей, воспитывающихся вне семьи [15]. Для полноценного развития ребенка необходимо значительное общение как со взрослыми, так и с ровесниками. Такого достаточного как в количественном, так и качественном отношении общения сельские дети младшего возраста, по нашим наблюдениям, лишены. И, возможно, у них в этом возрасте также наблюдается феномен «недоопосредствованности» психических процессов и, по сравнению с городскими сверстниками, полноценное опосредствование происходит немного позже. Этот факт мог оказать влияние на динамику показателей запоминания сельских детей в младших классах школы.

В «Этюдах по истории поведения» Л.С. Выготский и А.Р. Лурия пишут о том, что развитие памяти на границе дошкольного и младшего школьного возрастов заключается в изменении форм пользования памятью. «Если ребенок-шестилетка запоминает непосредственно, естественно, запечатлевая предложенный ему материал, то ребенок школьного возраста обладает целым рядом приемов, с помощью которых ему удастся запомнить нужное: он связывает этот новый материал со своим ... прежним опытом, прибегает к целой системе ассоциаций, иногда к каким-нибудь заметкам и т.п.»... «Развитие памяти от ребенка до взрослого заключается именно в таком переходе от естественных форм памяти к культурным» [2, с. 164—165]. И возможно, что те различия в продуктивности запоминания, которые выявлены

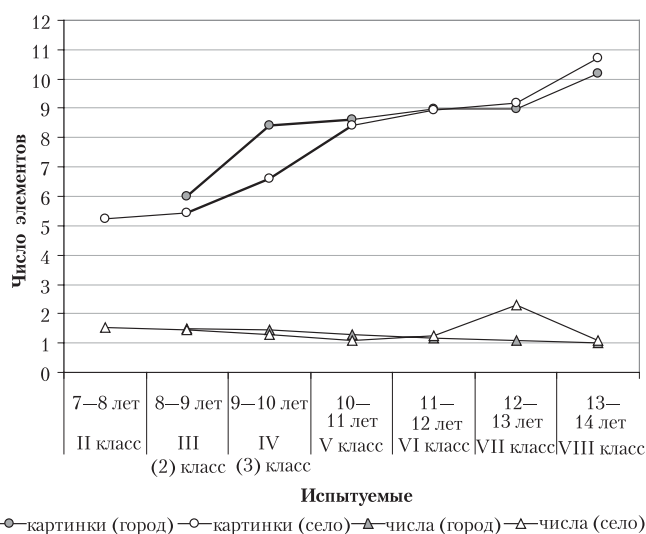


Рис. 1. Продуктивность запоминания в групповых экспериментах с классификацией (2000—2004 г., в скобках указана нумерация классов в городской школе)

нами у городских и сельских школьников, связаны с различной скоростью протекания этого процесса. Внутренне опосредствованное запоминание появляется тогда, когда ребенок начинает запоминать с помощью внутренней системы, планируя и связывая материал со своим прежним опытом так, что внутренние, скрытые от постороннего глаза и постоянно остающиеся в памяти образы начинают играть функционально подсобную роль, служат промежуточными звеньями для воспоминания. «Так, нервно-психические процессы, развиваясь и трансформируясь, начинают строиться по совершенно новой системе. Из натуральных они превращаются в сложные, образующие в результате культурного воздействия и влияния ряда условий — и в первую очередь активного общения со средой» [2, с. 208–209].

Л.С. Выготский писал это в первую очередь о *произвольном* запоминании. В проведенных нами экспериментах объектом исследования было запоминание *непроизвольное*. Но, как отмечал еще А.В. Запорожец, между «высшими» и «низшими» функциями «существует много общего и ... последние также носят операциональный, действенный характер. Операциональность, которая ранее считалась отличительным признаком высших психических процессов, начала осмысливаться как общее качество психического...» [3, с. 104]. На основе своих исследований и выполненных под его руководством, а также работ П.Я. Гальперина А.В. Запорожец делает вывод, «что закономерности «интериоризации», или «вращения», которые Л.С. Выготский считал специфическими лишь для образования высших, опосредованных, психических процессов, своеобразно проявляются и при формировании непосредственных перцептивных процессов. Это, по-видимому, свидетельствует об универсальном психологическом значении данной закономерности» [3, с. 107–108]. Общие положения Л.С. Выготского, как отмечает А.В. Запорожец, «имеют более широкое значение и могут быть применены к низшим ... процессам» [там же, с. 111]. Эту мысль продолжает В.П. Зинченко, утверждая, что «у человека нет «чистых» невербальных или довербальных языков коммуникации и интеллекта, как нет и чисто вербальных форм этих актов ... Человек при всем желании не может вернуться в свое довербальное состояние, период которого к тому же необычайно краток, если он вообще есть» [4, с. 7].

Г.К. Середя, анализируя культурно-историческую теорию, справедливо указывал, что Л.С. Выготский, выдвигая постулат произвольности высших психических функций, имел в виду только то, что человеческая психика произвольна по своему генезу, а не по способу функционирования в каждом отдельном случае [18]. И далее ход рассуждений Г.К. Середы был таким: высшие психические процессы могут быть как произвольными, так и непроизвольными; произвольное может становиться непроизвольным, но, будучи по своему генезу опосредствованным, оно уже не становится низшим. Г.К. Середя отмечал, что в системе Л.С. Выготского

достаточно предпосылок для того, чтобы человеческую непроизвольную память (в отличие от произвольной памяти, которая может быть у животных) рассматривать как высшую психическую функцию, и в качестве необходимого и достаточно основания этого принимается ее опосредованность речью [18, с. 6]. Несомненно, что в зависимости от социального окружения, наличия возможности использования тех или иных опосредующих средств степень активности общения со средой будет различаться, а это будет сказываться на особенностях культурного развития вообще и продуктивности запоминания в частности.

Интересно то, что существенные различия в показателях запоминания младших школьников города и села были выявлены только в групповых экспериментах. Средние показатели запоминания в индивидуальных экспериментах с классификацией и у городских, и у сельских школьников оказались практически одинаковыми и составили в среднем около 7,6 картинок по группе. То есть, если в групповых экспериментах эффективность воспроизведения у сельских детей младшего школьного возраста была значимо ниже, чем у их городских сверстников, то в ситуации, когда ребенок выполнял задание один на один с экспериментатором, разница в продуктивности запоминания у сельских и городских школьников стиралась. Хотя экспериментатор своими действиями не помогал ребенку выполнять задание, однако само присутствие взрослого было дополнительным внешним способом контроля поведения, ребенку легче было принять задачу, сосредоточиться, подчинить свои действия выполнению задания. Кроме того, в индивидуальных экспериментах некоторые дети начинали проговаривать, комментировать свои действия во время выполнения задания и затем рассуждать вслух при воспроизведении. Иногда это была речь для себя, иногда она была обращена к экспериментатору, ребенок как бы искал подтверждения тому, что он все делает правильно (т. е. действие разворачивалось во внешнем плане).

Разница между тем, на что ребенок способен сам и в сотрудничестве с взрослым, является показателем «зоны ближайшего развития» [1]. Понятие зоны ближайшего развития основывается на понимании общения как движущей силы развития, на представлении Л.С. Выготским о процессе развития как сотрудничестве «умеющего» взрослого и «неумеющего» ребенка [10, с. 60]. И то, что в индивидуальных экспериментах сельские дети достигли более высоких показателей запоминания, чем в групповых, подтверждает, что неигровая произвольность поведения и внутренний контроль являются содержанием «зоны ближайшего развития» сельских младших школьников.

В дошкольном возрасте городские дети имеют значительно больше возможностей для общения (как с ровесниками, так и со взрослыми), для формирования произвольности поведения в сюжетно-ролевых играх и других видах активности, они сталкиваются с большим разнообразием ситуаций и отношений. Качест-

венный анализ данных, наблюдение за поведением детей во время экспериментов показали, что в младших классах стремительный рост продуктивности запоминания у городских школьников по сравнению с сельскими ровесниками объясняется более ранним формированием неигровой произвольности поведения, так как этот процесс у них начался еще до школы, во время занятий в детском саду, при участии в различных мероприятиях и ситуациях общения с разными взрослыми. У сельских детей этот процесс, судя по имеющимся данным, протекает медленнее, поскольку только в школе они в полной мере сталкиваются с ситуациями, требующими неигровой произвольности поведения. И они постепенно «наверстывают» то, что было упущено в дошкольном детстве.

В возрасте 10–11 лет продуктивность запоминания у всех детей (и городских, и сельских) выходит на одинаковый уровень. Кривые запоминания учеников средней школы практически идентичны. Однако качественный анализ показывает, что одинаковая эффективность запоминания в итоге часто обусловлена разными составляющими: индивидуальными особенностями памяти, использованием определенных культурных приемов воспроизведения, особенностями мотивации. Необходимо учитывать, что, хотя запоминание в эксперименте было произвольным, воспроизведение было произвольным, и подростки уже использовали разные стратегии для воспроизведения — группирование, реконструкцию материала. Существенное влияние также оказывала достаточно низкая мотивация: было очевидным, что некоторые подростки старались быстрее выполнить задание, чтобы заняться другими делами, и не стремились достичь высокого результата.

На рис. 1 обращает на себя внимание еще одно различие в данных, полученных в городской и сельской школах — в продуктивности произвольного запоминания чисел как фонового материала у семиклассников, хотя различия и не достигали уровня значимости.

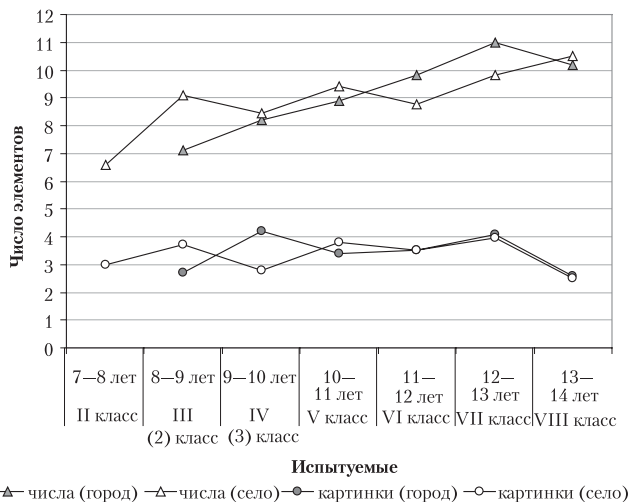


Рис. 2. Продуктивность запоминания в групповых экспериментах с числовым рядом (2000–2004 г., в скобках указана нумерация классов в городской школе)

Во втором эксперименте испытуемые должны были составлять числовой ряд, т. е. в цель деятельности входили числа, а картинки играли роль фонового материала. Для правильного выполнения этого задания решающим фактором была мера овладения навыками работы с числами. Различия в школьных программах привели к тому, что в возрасте 8–9 лет сельские дети (III класс) овладели математическими операциями в пределах 100 и были лучше знакомы с двузначными числами, тогда как в городских школах дети этого же возраста, но учащиеся во II классе, только приступали к их изучению. У городских школьников было больше ошибок, как в процессе выполнения задания, так и при воспроизведении чисел. Соответственно у сельских детей произвольное запоминание чисел в 8–9-летнем возрасте оказалось более эффективным (рис. 2).

Таким образом, обучение и некоторые умения выполнять определенного рода познавательные задачи сделали произвольное запоминание сельских школьников более продуктивным, чем городских, обладающих этими умениями в меньшей мере.

Выводы

Исследование особенностей произвольного запоминания, повторяющее эксперимент П.И. Зинченко на современных испытуемых, дало возможность сделать следующие выводы.

1. Закономерность зависимости продуктивности произвольного запоминания от места материала в структуре деятельности, выявленная П.И. Зинченко, действует и в настоящее время. Современные испытуемые также максимально продуктивно запоминают материал, входящий в цель деятельности, и менее продуктивно — материал, являющийся фоном. Согласно нашим данным, в настоящее время справедлив и еще один вывод, сделанный П.И. Зинченко: чем более активной является интеллектуальная работа с материалом, тем эффективнее он запоминается произвольно.

2. Были обнаружены как количественные, так и качественные изменения в продуктивности произвольного запоминания по сравнению с данными П.И. Зинченко. Продуктивность произвольного запоминания материала (и картинок, и чисел), входящего в цель деятельности, оказалась у всех возрастных групп современных испытуемых ниже, чем 70 лет назад, что можно объяснить низкой мотивацией испытуемых, отсутствием у них интереса к выполнению задания, меньшей проявляемой ими активностью.

В то же время оказалось, что значительно повысилось, по сравнению с данными П.И. Зинченко, произвольное запоминание картинок в качестве фона во всех возрастных группах. Это связано с тем, что испытуемые самостоятельно превращали картинки в ориентир для выполнения познавательной задачи, а затем в стимул-средство для воспроизведения. Таким обра-

зом, картинки, бывшие фоном, стали условием выполнения деятельности, что и обеспечило их более эффективное запоминание. С нашей точки зрения, это может свидетельствовать о большей гибкости испытуемых в их действиях с образным материалом, которым жизнь современного человека насыщена гораздо больше. Данный феномен может служить определенным доказательством продолжающегося в ходе истории процесса развития памяти.

3. Сравнение результатов испытуемых, живущих в разных культурных условиях (город и село), дало возможность выявить некоторые факторы, влияющие на продуктивность их запоминания, которые в конечном счете могли также быть причиной отличий современных данных от данных, полученных П.И. Зинченко. Выявленные отличия в динамике продуктивности произвольного запоминания связаны со сформированностью неигровой произвольности, с особенностями школьного обучения, мотивации школьников, культурного пространства, в котором они живут (особенностями предметной среды, спецификой и доступностью медиаторов, развитием

общения и др.). Можно предположить, что у сельских детей в силу условий их жизни полноценное опосредование психических процессов, по сравнению с городскими, происходит немного позже, что и повлияло на динамику показателей запоминания сельских детей в младших классах школы. Как свидетельствуют наши данные, неигровая произвольность поведения и внутренний контроль являются содержанием «зоны ближайшего развития» сельских младших школьников.

4. Проведенное исследование, повторяющее классические эксперименты П.И. Зинченко по произвольному запоминанию, показало наличие количественных изменений в его продуктивности и качественных изменений в особенностях операционального состава и мотивации деятельности, а также позволило сделать некоторые предположения относительно причин этих изменений. В то же время оно показало, что и в настоящее время общая закономерность зависимости продуктивности произвольного запоминания от места материала в структуре деятельности сохраняется неизменной.

Классификация							
	II класс 7–8 лет	III (2) класс 8–9 лет	IV (3) класс 9–10 лет	V класс 10–11 лет	VI класс 11–12 лет	VII класс 12–13 лет	VIII класс 13–14 лет
Картинки (село)	5,25	5,45	6,6	8,4	8,95	9,2	10,7
Картинки (город)		6	8,4	8,6	9	9	10,2
Числа (село)	1,55	1,45	1,3	1,1	1,25	2,3	1,1
Числа (город)		1,5	1,45	1,3	1,15	1,1	1

Числовой ряд							
	II класс 7–8 лет	III (2) класс 8–9 лет	IV (3) класс 9–10 лет	V класс 10–11 лет	VI класс 11–12 лет	VII класс 12–13 лет	VIII класс 13–14 лет
Числа (село)	6,6	9,1	8,45	9,4	8,75	9,8	10,5
Числа (город)		7,1	8,2	8,9	9,8	11	10,2
Картинки (село)	3	3,7	2,8	3,8	3,5	3,95	2,5
Картинки (город)		2,7	4,2	3,4	3,5	4,1	2,6

Литература

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.; Л., 1930.
3. *Запорожец А.В.* Роль Л.С. Выготского в разработке проблем восприятия // Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
4. *Зинченко В.П.* Плавильный тигль Вильгельма Гумбольдта и внутренняя форма слова Густава Шпета в контексте проблемы творчества: Доклад на Международной

конференции: «Густав Шпет и его наследие. Бордо». Франция, ноябрь 2007.

5. *Зинченко П.И.* Проблема произвольного запоминания // Научн. зап. Харьк. пед. института иностранных языков. 1939. Т. 1.
6. *Зинченко П.И.* Произвольное запоминание // Советская педагогика. 1945. № 9.
7. *Зинченко П.И.* Произвольное запоминание. М., 1961.
8. *Иванова Е.Ф.* Историческая память: попытка экспериментального исследования // Вестн. Харьк. ун-та. Сер. Психология. 1998. № 403.

9. *Истомина З.М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. 1948. № 1.
10. *Корепанова И.А.* Зона ближайшего развития как единство формы и содержания развития // Материалы научно-практической конференции «Проблемы психологии XXI века глазами молодых ученых». М., 2002.
11. *Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Проблемы развития психики. М., 1981.
12. *Лохов М.И., Степанов И.И., Эдлина Т.А., Вартамян Г.А.* Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 4.
13. *Мажирина Е.С.* Психолого-исторический анализ качественно-количественных характеристик непроизвольного запоминания (в сравнении с данными П.И. Зинченко): Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Харьков, 2007.
14. *Мацуленко З.В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.
15. *Мясоед П.А.* «Параллелограмм» А.Н. Леонтьева, «генетический закон» Л.С. Выготского и традиция научной школы // Вопросы психологии. 2003. № 2.
16. *Невоенная Е.А.* Историко-сравнительный анализ развития произвольной памяти: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Харьков, 1998.
17. *Самохвалова В.И.* Об индивидуальных различиях в запоминании разных видов материала // Вопросы психологии. 1962. № 4.
18. *Середа Г.К.* К проблеме соотношения основных видов памяти в концепции «деятельность — память — деятельность» // Вестн. Харьк. ун-та. Психология памяти и обучения. 1979. Вып. 12. № 187.
19. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
20. *Ivanova E.F.* The Development of voluntary Behavior in Preschoolers // Journal of Russian and East European Psychology. 2000. V. 38. № 2.
21. *Ivanova E.F., Nevoennaya E.A.* The historical evolution of mnemonic processes // Journal of Russian and East European Psychology. 1998. V. 36. № 3.
22. *Reese H.W.* Strategies for replication research exemplified by replications of the Istomina study // Developmental Review. 1999. № 19.
23. *Weissberg J.A., Paris S.G.* Young children's remembering in different context: A reinterpretation of Istomina's study // Child development. 1986. V. 57.

Involuntary Memory Development: Replication of P.I. Zinchenko's Experiments

Ye.F. Ivanova

Ph.D. in Psychology, professor, head of the Chair of Psychology at the Karazin Kharkov National University

Ye.S. Mazhirina

Ph.D. in Psychology, social psychologist at the Kharkov City Charity Fund «AVEC»

The paper presents results of a comparative historical study on involuntary memory and its features. The aim of the study was to reveal historical changes of involuntary memory. Among the subjects were pupils of Kharkov schools, pupils living in the countryside, and students. The method used in the study was the replication of classical experiments carried out by P.I. Zinchenko. The research findings proved that the correlation between involuntary recall rates and the role of memorised material in the structure of activity that was discovered by Zinchenko are still relevant. At the same time, certain qualitative and quantitative changes appeared in involuntary recall rates of modern subjects. Comparing the results of subjects living in different sociocultural conditions enabled the authors to reveal the following factors affecting the effectiveness of memorising: a high level of self-regulation in non-play situations, features of school education, and features of cultural space.

Key words: involuntary memory, historical development, comparative analysis, zone of proximal development.

References

1. *Vygotskii L.S.* Voprosy detskoj (vozrastnoj) psihologii // Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
2. *Vygotskii L.S., Luriya A.R.* Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok. M.; L., 1930.
3. *Zaporozhec A.V.* Rol' L.S. Vygotskogo v razrabotke problem vospriyatiya // Izbr. psihol. trudy: V 2 t. M., T. 1. 1986.
4. *Zinchenko V.P.* Plavil'nyi tigl' Vil'gel'ma Gumbol'dta i vnutrennyaya forma slova Gustava Shpeta v kontekste problemy tvorчества: Doklad na Mezhdunarodnoi konferencii: «Gustav Shpet i ego nasledie. Bordo». Franciya, noyabr' 2007.
5. *Zinchenko P.I.* Problema neproizvol'nogo zapominaniya // Nauch. zap. Har'k. ped. instituta inostrannyh yazykov. 1939. T. 1.
6. *Zinchenko P.I.* Neproizvol'noe zapominanie // Sov. Pedagogika. 1945. № 9.
7. *Zinchenko P.I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
8. *Ivanova E.F.* Istoricheskaya pamyat': popytka eksperimental'nogo issledovaniya // Vestn. Har'k. un-ta. Ser. Psihologiya. 1998. № 403.
9. *Istomina Z.M.* Razvitie proizvol'noi pamyati v doshkol'nom vozraste // Doshkol'noe vospitanie. 1948. № 1.
10. *Korepanova I.A.* Zona blizhaishego razvitiya kak edinstvo formy i sodержaniya razvitiya // Materialy nauchno-prakticheskoi konferencii «Problemy psihologii XXI veka glazami molodyh uchenyh». M., 2002.
11. *Leont'ev A.N.* Razvitie vysshih form zapominaniya // Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
12. *Lohov M.I., Stepanov I.I., Edlina T.A., Vartanyan G.A.* Dinamika formirovaniya proizvol'noi pamyati u detei // Psihologicheskii zhurnal. 1993. T. 14. № 4.
13. *Mazhirina E.S.* Psihologo-istoricheskii analiz kachestvenno-kolichestvennyh harakteristik neproizvol'nogo zapominaniya (v sravnenii s dannymi P.I. Zinchenko): Avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk: 19.00.01. Har'kov, 2007.
14. *Manuilenko Z.V.* Razvitie proizvol'nogo povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta // Izvestiya APN RSFSR. 1948. Vyp. 14.
15. *Myasoed P.A.* «Parallelogramm» A.N. Leont'eva, «geneticheskii zakon» L.S. Vygotskogo i tradiciya nauchnoi shkoly // Vopr. psihol. 2003. №2.
16. *Nevoennaya E.A.* Istoriko-sravnitel'nyi analiz razvitiya proizvol'noi pamyati: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. Har'kov, 1998.
17. *Samohvalova V.I.* Ob individual'nyh razlichiyah v zapominanii raznyh vidov materiala // Vopr. psihol. 1962. № 4.
18. *Sereda G.K.* K probleme sootnosheniya osnovnyh vidov pamyati v koncepcii «deyatelnost' — pamyat' — deyatelnost'» // Vestn. Har'k. un-ta. Psihologiya pamyati i obucheniya. 1979. Vyp. 12. № 187.
19. *Smirnova E.O., Gudareva O.V.* Igra i proizvol'nost' u sovremennyh doshkol'nikov // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
20. *Ivanova E.F.* The Development of voluntary Behavior in Preschoolers // Journal of Russian and East European Psychology. 2000. V. 38. № 2.
21. *Ivanova E.F., Nevoennaya E.A.* The historical evolution of mnemonic processes // Journal of Russian and East European Psychology. 1998. V. 36. № 3.
22. *Reese H.W.* Strategies for replication research exemplified by replications of the Istomina study // Developmental Review. 1999. № 19.
23. *Weissberg J.A., Paris S.G.* Young children's remembering in different context: A reinterpretation of Istomina's study // Child development. 1986. V. 57.

Коррекционно-развивающая помощь детям с трудностями обучения, основанная на идеях Л.С. Выготского и А.Р. Лурии: анализ эффективности

И.О. Камардина

старший научный сотрудник лаборатории трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета

Т.В. Ахутина

доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией нейропсихологии ф-та психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и лабораторией трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета

В статье описаны результаты двухлетнего эксперимента, посвященного анализу возможностей нейропсихологического подхода к коррекции и развитию психических функций детей с выраженными трудностями обучения. Сопоставлены результаты нормативной, экспериментальной и контрольной групп и показана эффективность психологической помощи детям, построенной на методологии Л.С. Выготского-А.Р. Лурии.

Ключевые слова: детская нейропсихология, трудности обучения, система коррекционно-развивающих занятий, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия.

Широкий научный интерес отечественных и зарубежных психологов к культурно-исторической концепции продиктован реальными возможностями этого подхода как к теоретическим, так и практическим вопросам. «Хорошая теория практична» — этот постулат, несомненно, подходит к научному наследию Л.С. Выготского и А.Р. Лурии.

Основные принципы учения Л.С. Выготского и А.Р. Лурии [8,15] легли в основу нейропсихологического подхода к диагностике психического развития и коррекционно-развивающему обучению детей. В данной статье анализируется эффективность психологической помощи детям с выраженными трудностями обучения, разработанной на основе методологии культурно-исторической психологии. Такой анализ особенно важен, во-первых, потому что во всем мире повышаются требования к доказательности предлагаемых методов помощи детям и взрослым. Во-вторых, он важен для сравнения тех специфических конкретных реализаций идей Выготского—Лурии, которые разработаны в отечественной и зарубежной психологии, с тем чтобы способствовать оптимизации методов помощи детям.

Проблема трудностей обучения является сегодня актуальной во всем мире. Ее решение требует новых подходов к диагностике и анализу причин школьной неуспешности, разработки и практического применения оптимальных, научно обоснованных систем методов коррекционно-развивающей помощи.

Несмотря на то что диагностические методы представлены в литературе широко, коррекционно-развивающие методы разработаны и раскрыты недостаточно полно. Среди литературы, посвященной этому вопросу, можно встретить дидактические сборники, которые содержат большое число упражнений, улучшающих память, внимание, развивающих логическое мышление и т. д. Однако предлагаемые упражнения обычно являются лишь набором различных заданий, они не учитывают специфики трудностей ребенка и не выстроены в определенную систему. Предлагаемые методы «тренируют» те психические процессы, которые являются «слабым звеном», зачастую лишь увеличивая нагрузку и не решая проблемы.

В связи с этим в последние годы в практику работы школьного психолога всё шире внедряются нейропсихологические методы помощи детям [4, 5, 20, 26]. Используя специфические методы обследования [1, 3, 13, 16, 17], детский нейропсихолог может не только констатировать наличие отставания в развитии функции, но и проанализировать актуальную ситуацию развития высших психических функций (ВПФ), обнаружить и выделить, какой структурно-функциональный компонент страдает первично и приводит к недоразвитию той или иной ВПФ в целом. Нейропсихологический подход позволяет установить причины образовательных трудностей и наметить дальнейшие пути их преодоления. Методология коррекционно-развивающей ра-

боты определяется принципами, разработанными ведущими отечественными психологами Л.С. Выготским и А.Р. Лурией: принципами социального генеза психических функций, их системного строения, динамической организации и локализации [8, 9, 15].

В данной статье проводится анализ эффективности нейропсихологической помощи, направленной на преодоление трудностей обучения у детей I и II класса КРО (коррекционно-развивающее обучение).

Гипотезой работы является предположение о том, что система помощи школьникам будет эффективна, если подразумевает вытекающие из методологии Выготского—Лурии учет закономерностей формирования ВПФ, выделение «слабого» звена ВПФ и обеспечение высокой мотивации ребенка [5].

Цель исследования: разработка и апробация адекватной системы методов коррекционно-развивающей помощи детям начальной школы с выраженными трудностями в обучении.

Методы исследования включали:

— нейропсихологическое обследование детей по методике, разработанной в лаборатории нейропсихологии МГУ [1, 3];

— комплексную систему методов психологической помощи, учитывающую возрастные особенности детей, в основе которой лежат разработанные в нейропсихологии принципы подхода к коррекционно-развивающему обучению [4, 6, 21].

В исследовании приняли участие три группы детей:

1. *Группа «нормы»* (99 человек) — первоклассники, обучающиеся в обычных общеобразовательных школах, средний возраст — 7 лет 4 месяца (6,9—8,0).

2. *Экспериментальная группа* (8 мальчиков) — дети I класса коррекционно-развивающего обучения (КРО) начальной школы при Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования г. Москвы (ЦПМССДиП), их средний возраст — 7 лет 2 месяца (6,7—8). С согласия родителей и администрации ЦПМССДиП (директор Центра доктор медицинских наук, профессор В.Н. Касаткин) нейропсихолог И.О. Камардина на протяжении двух лет проводила с этими детьми коррекционно-развивающие занятия.

3. *Контрольная группа* (8 человек) — дети, обучающиеся в классах КРО школы № 1827, со средним возрастом — 7 лет 3 месяца (6,8—7,11). Эти дети имели трудности в обучении, и по психолого-педагогическим и медицинским показаниям им рекомендовалось обучение в классах КРО, хотя выраженность трудностей обучения была меньшей по сравнению с учащимися школы ЦПМССДиП. Это обычная ситуация, поскольку у детей, получающих помощь в психолого-медико-социальных центрах, как правило, отставание в развитии более выражено, чем у детей классов КРО в общеобразовательных школах. С детьми этой группы проводились обычные коррекционно-развивающие мероприятия без нейропсихологической поддержки.

Нейропсихологическая диагностика

Сначала проводилась нейропсихологическая диагностика детей-первоклассников группы нормы. После обработки данных были определены средние «нормативные» показатели по каждой пробе и обобщенным индексам. Затем проходило первичное нейропсихологическое обследование детей экспериментальной и контрольной групп и количественная обработка данных.

По результатам нейропсихологического обследования и на основе использования методов «следающей диагностики» [18] у каждого ребенка экспериментальной и контрольной групп были выделены ведущие трудности. Эти данные представлены в табл. 1 и 2.

Количественная обработка результатов нейропсихологической диагностики включала как анализ данных по отдельным пробам, так и обобщение показателей, направленных на оценку одного нейропсихологического «фактора». Было выделено 7 обобщенных показателей, или индексов: «Программирование и контроль», «Серийная организация», «Переработка кинестетической информации», «Переработка слухо-речевой информации», «Переработка зрительной информации», «Переработка пространственной информации», «Регуляция активности».

Результаты первичной диагностики экспериментальной и контрольной групп детей были сопоставлены с данными, полученными после обследования нормативной группы. Для сопоставления был произведен подсчет значений нейропсихологических индексов нормативной группы, а также найдены «среднее значение» и «стандартное отклонение» для каждого показателя, входившего в индексы, с целью включения этих данных в формулы при анализе результатов экспериментальной и контрольной групп.

Результаты детей экспериментальной и контрольной групп по каждому нейропсихологическому индексу на момент начала эксперимента показаны в табл. 3 и 4. Результаты, приближающиеся к значению «0» — это показатели, близкие среднему нормативному выполнению детей данного возраста. Чем больше значение по индексу, тем хуже результат выполнения проб. Отрицательные значения во всех индексах (кроме индекса «Регуляция активности», см. ниже) отражают выполнение лучше среднего.

Эти таблицы отражают особенности нейропсихологического профиля каждого ребенка и выраженность его трудностей. На основании этих «профилей» были выделены ведущие задачи индивидуальной и групповой коррекции. Полученные данные позволили сравнить состояние ВПФ детей экспериментальной и контрольной групп.

Рассмотрим данные детей экспериментальной и контрольной групп (табл. 3, 4).

1. *Индекс «Программирование и контроль».* В экспериментальной группе средний результат

Таблица 1

Характеристики детей экспериментальной группы

№ п/п	Дети	Возраст	Нейропсихологический диагноз	Медицинский и логопедический диагнозы
1	Д. Г.	7 лет 1 мес.	Комплексная несформированность функций правого и левого полушарий мозга	Эндогенное процессуальное заболевание
2	А.П.	6 лет 7 мес.	Слабость функций энергетического блока, блока программирования и контроля; слабость кинестетической организации	Церебрастенический синдром на фоне резидуально-органической патологии перинатального генеза
3	А.С.	7 лет	Отчетливые трудности в развитии слухоречевой сферы и правополушарных функций	Эндогенное процессуальное заболевание; ОНР 2-го уровня
4	Ю.К.	8 лет	Несформированность пространственных и двигательных функций, слабость энергетического блока	РДА процессуального генеза на резидуально-органическом фоне
5	А.Л.	7 лет 4 мес.	Преимущественная слабость функций левого полушария	Церебрастенический синдром вследствие раннего органического поражения ЦНС
6	М.Т.	6 лет 11 мес.	Слабость функций программирования и контроля, недостаточное развитие пространственных функций	ММД, гипердинамический синдром (СДВГ), задержка речевого развития; невротические реакции
7	К.М.	7 лет 9 мес.	Преимущественная слабость функций блока программирования и контроля	СДВГ, ММД
8	А.К.	7 лет 3 мес.	Слабость функций энергетического блока, серийной и кинестетической организации движений	ЗПР на резидуально-органическом фоне

Таблица 2

Характеристики детей контрольной группы

№ п/п	Дети	Возраст	Нейропсихологический диагноз	Медицинский и логопедический диагнозы
1	К.Ю.	7 лет 7 мес.	Комплексная задержка в развитии ВПФ, слабость регуляторных функций, серийной и кинестетической организации движений и правополушарных функций	Эндогенное процессуальное заболевание
2	Ф.Л.	7 лет 6 мес.	Комплексная задержка в развитии ВПФ, слабость правополушарных и регуляторных функций	ММД, Миелодисплазия
3	С.К.	7 лет 5 мес.	Слабость переработки слухоречевой информации, пространственных функций, а также программирования и контроля	Задержка речевого развития
4	В.Д.	6 лет 8 мес.	Преимущественная слабость правополушарных функций	Врожденный порок сердца
5	А.К.	7 лет 10 мес.	Несформированность функций блока программирования и контроля, а также правополушарных функций	ММД, СДВГ, вегето-сосудистая дистония
6	Д.А.	7 лет 4 мес.	Слабость переработки зрительной, слухоречевой и пространственной информации	ОНР (2-й уровень)
7	В.К.	7 лет 2 мес.	Слабость функций блока программирования и контроля, кинестетической организации	Функциональные изменения сердца
8	Д.Г.	7 лет 11 мес.	Затруднения в переработке зрительной и кинестетической информации	Церебрастенический синдром вследствие раннего органического поражения ЦНС

Таблица 3

Нейропсихологический статус детей экспериментальной группы при поступлении (баллы)

Дети	ИНДЕКСЫ						
	Программирование и контроль	Серийная организация	Переработка кинестетич. информации	Переработка слухо-реч. информации	Переработка зрительной информации	Переработка пространств. информации	Регуляция активности
Д. Г.	3,2	3,2	3,9	0,7	3,4	3,4	2,5
А. П.	3,8	4,6	5,9	1,6	2,4	2,7	3,1
А. С.	1,8	1,4	-0,5	3,1	1,9	2,9	-3,1
Ю.К.	0,4	3,9	3,6	-0,9	2,4	1,4	5,4
А. Л.	2,8	2,1	2,9	2,7	1,9	1,8	-3,4
М.Т.	3,7	1,4	0,2	1,6	1,0	2,3	-2,3
К.М.	4,6	2,1	-0,5	-0,4	0,1	1,8	-3,1
А.К.	1,5	3,1	3,5	0,5	-0,4	-0,2	2,6
Среднее по группе	2,7	2,7	2,3	1,1	1,6	2,0	0,2

Таблица 4

Нейропсихологический статус детей контрольной группы при поступлении (баллы)

Дети	ИНДЕКСЫ						
	Программирование и контроль	Серийная организация	Переработка кинестетич. информации	Переработка слухо-реч. информации	Переработка зрительной информации	Переработка пространств. информации	Регуляция активности
К.Ю.	3,5	4,6	4,5	1,6	1,7	3,2	3,6
Ф.Л.	2,9	2,4	2,2	0,7	1,9	3,1	2,9
С. К.	2,1	1,1	-0,6	2,7	-0,5	1,6	-2,1
В. Д.	-0,2	1,2	0,3	1,5	1,1	1,9	0,4
А. К.	1,2	1,9	0,2	-0,2	-0,4	1,4	-3,1
Д. А.	0,8	1,2	0,3	2,1	2,4	2,1	-2,8
В. К.	4,1	3,1	2,7	-0,2	1,0	-0,2	1,9
Д. Г.	0,9	1,1	1,5	-0,1	2,3	0,8	-1,7
Среднее по группе	1,9	2,1	1,3	1,0	1,2	1,7	-0,1

равен **2,7**, это означает, что у большинства детей (кроме одного. — Ю.К.) отмечались выраженные трудности программирования и контроля. Наиболее отчетливыми они были у 5 детей, что отражено в нейропсихологических диагнозах (см. табл. 1). В контрольной группе средний результат составил **1,9**; выраженные трудности у 4 детей. Двое детей испытывают незначительные трудности программирования и контроля, а у остальных они нормативные. Значимость различий между группами по

t-критерию Стьюдента (далее t) 0,23 и по тесту Манна-Уитни (далее U) 0,27.

2. *Индекс «Серийная организация».* Средние результаты детей экспериментальной группы равны **2,7**. У половины группы (4 человека) трудности были отчетливыми, а у остальных средней степени выраженности. В контрольной группе ситуация похожая: при средней оценке в **2,2** у двух детей отчетливые трудности, у двух — средней степени и у четырех детей трудности серийной организации были слабо

выражены. Значимые различия не выявлены ($t = 0,40$; $U = 0,23$).

3. *Индекс «Переработки кинестетической информации».* Среднее по экспериментальной группе составило **2,3**. У 5 детей отчетливые трудности, а результаты троих близки или соответствуют возрастной норме. У детей контрольной группы средний показатель равен 1,3. Выше нормативного или нормативные показатели обнаружили четверо детей, трудности средней степени выраженности у троих детей и отчетливые трудности у одного ребенка (К.Ю.). Значимых различий между группами не выявлено ($t = 0,36$ и $U = 0,50$).

4. *Индекс «Переработка слухо-речевой информации».* У детей экспериментальной группы среднее значение — **1,1**; отчетливые трудности выделяются у двух детей (А.Л., А.С.). В контрольной группе среднее по группе — **1,0**, и также только двое детей обнаружили выраженные трудности. Значимые различия между группами не обнаружены ($t = 0,89$; $U = 0,95$).

5. *Индекс «Переработка зрительной информации».* Средние по экспериментальной группе данные составляют **1,6**; выраженные трудности у троих детей (А.П., Д.Г., Ю.К.), средней тяжести — у двух детей и приближающиеся к нормативным данные — у троих детей. У контрольной группы средний показатель равен **1,2**; результаты троих детей нормативны или близки к ним, остальные дети испытывают трудности средней или грубой степени выраженности. Значимых различий нет ($t = 0,53$; $U = 0,50$).

6. *Индекс «Переработка пространственной информации».* Среднее по экспериментальной группе составляет **2,0**. Выраженность трудностей: отчетливая у одного ребенка (Д.Г.), средняя у — пяти детей, результаты, близкие к нормативным, показали двое детей (А.С., А.К.). У контрольной группы средний показатель по этому индексу равен **1,7**. У четверых детей выявлена слабая выраженность трудностей, трое демонстрируют среднюю выраженность и один ребенок (Ф.Л.) испытывает отчетливые затруднения. Значимые различия не найдены ($t = 0,724$ и $U = 0,59$).

7. *Индекс «Регуляция активности».* По этому показателю дети экспериментальной группы четко разделились на три группы: один ребенок с очень выраженной гипоактивацией (Ю.К.), трое — с небольшим снижением активности (А.П., А.К., Д.Г.), а четверо обнаружили высокие показатели, которые отражают гиперактивацию (в составе группы два ребенка с диагнозом СДВГ). В итоге среднее по группе составило **0,2**. В контрольной группе средний показатель составляет **-0,1**. Только два ребенка (К.Ю., Ф.Л.) обнаружили выраженное снижение активации, один ребенок — меньшее снижение, а остальные дети — высокие скоростные показатели. Значимых различий между группами нет ($t = 0,84$ и $U = 0,83$).

Итак, по перечисленным обобщенным индексам, отражающим отдельные «факторы», различий не обнаружено. Кроме того, мы высчитывали Средний суммарный индекс, который фиксирует среднее арифметическое трех комплексных индексов: Лего-

го переднего индекса, Левого заднего индекса, Правого индекса (см. ниже).

8. *Средний суммарный индекс* (данные представлены в табл. 5 и 6). Среднее по экспериментальной группе равно **4,3**. У четверых детей этой группы наблюдаются выраженные трудности (у них больше 5 баллов), у троих — средней степени (от 4,1 балла до 3,6 балла) и только один ребенок (А.К.) показал результат меньше 2 баллов. В контрольной группе среднее составило **3,4**. У двоих детей оценка больше 5 баллов, у двоих от 3,5 до 2,9 и у оставшихся четверых — от 2,5 до 2 баллов. Сравнение суммарных показателей не выявило значимых различий между двумя группами на момент начала эксперимента ($t = 0,18$; $U = 0,29$).

Итак, сравнение результатов двух групп в начале эксперимента показывает, что у детей обеих групп имеются парциальные отклонения в развитии ВПФ, объясняющие их более или менее выраженные трудности обучения.

Анализ данных экспериментальной группы показал, что у детей более всего страдают функции программирования и контроля, серийная и кинестетическая организация движений, затем пространственные функции, прежде всего по правополушарному типу (см. табл. 5). У части детей отмечаются трудности переработки зрительной и слуховой информации. Эти данные помогли определить приоритеты в организации групповых занятий и направления индивидуальной работы.

Коррекционная работа

В течение первого года обучения коррекционно-развивающие занятия с детьми экспериментальной группы проводились 2 раза в неделю по 30–45 минут в микрогруппах и/или индивидуально. На втором году обучения эти занятия были продолжены. Форма работы была групповая (1 раз в неделю) и микрогрупповая (1 раз в неделю).

Основой для адаптации и разработки методов служили описанные в нейропсихологической литературе системы методов реабилитации и коррекции [14, 27, 5, 6, 19, 20].

В соответствии с нашей гипотезой мы полагали, что система помощи школьникам будет эффективна, если осуществляется учет закономерностей формирования ВПФ, выделение «слабого» звена ВПФ и обеспечение высокой мотивации ребенка [5, 6].

Учет закономерностей формирования ВПФ предполагает следование этапам процесса интериоризации — от совместных развернутых действий по внешней программе к самостоятельным, свернутым действиям по внутренней, интериоризированной программе [9, 10]. Взаимодействие психолога с ребенком строилось в соответствии с этой логикой. Необходимо было создавать условия, позволяющие ребенку «взять» предлагаемую программу, а взрослому — контролировать, насколько ребенок ее «берет». Необходимые условия:

— вынесение программы действия вовне — наглядность, материализация условий задания;

— совместная деятельность, позволяющая ребенку перейти от развернутого поэлементного выполнения и его контроля к их свернутым формам [21].

Учет слабого звена ВПФ ребенка предполагает, что основная стратегия развития и коррекции ВПФ состоит в «выращивании» слабого звена при опоре на сильные звенья психических функций в процессе специально организованного взаимодействия. Таким образом, в начале работы психолог брал на себя выполнение функции слабого звена, а затем постепенно передавал их ребенку, выстраивая систему заданий в логике «от простого к сложному» относительно слабого звена. Таким образом, работа шла в зоне ближайшего развития (ЗБР) ребенка, которому помогали выполнять функции слабого звена.

Третьим условием успешного коррекционно-развивающего обучения является высокая мотивация ребенка, так как направленное взаимодействие может быть результативным лишь при эмоциональной вовлеченности ребенка в совместную деятельность.

По результатам первичного нейропсихологического обследования детей экспериментальной группы и с учетом данных «следающей диагностики» были выделены следующие ведущие направления коррекционно-развивающей работы:

1) преодоление трудностей функций программирования и контроля;

2) развитие пространственных функций;

3) развитие зрительно-вербальных функций (развитие и коррекция функций переработки зрительной и слухо-речевой информации);

4) развитие двигательных функций.

Собрав и проанализировав специализированную литературу и развивающие пособия, мы выбрали наиболее оптимальные и адекватные возможностям наших детей задания. Некоторые задания внутри каждого направления мы видоизменили и дополнили для создания системы заданий с возрастающим уровнем сложности. Сложность задания определялась также характером помощи, организуемой психологом. В целом такая система подразумевает специально организованное взаимодействие психолога и ребенка — от совместного пошагового выполнения до самостоятельной работы по внутренней программе [6, 21]. Переход на следующий этап выполнения заданий был возможен за счет организации помощи ребенку, дозирования нагрузки на слабое звено и при опоре в работе на сильные стороны функционального развития. Постепенно «вращивая» слабое звено функциональной системы, мы осуществляли развитие всей функции.

Исходя из этих общих положений, для каждого ребенка была разработана стратегия работы с учетом его индивидуальных особенностей развития.

Развитию функций *программирования и контроля* была посвящена большая часть времени занятий. Трудности удержания и следования инструкции, слабость ориентировочно-исследовательского этапа

деятельности, тенденция к упрощению программы, инертность, недостаточность переключения и распределения внимания, слабый контроль за протеканием деятельности — это лишь небольшой перечень трудностей детей экспериментальной группы на момент поступления в школу. Поэтому развитие именно функции программирования и контроля требовало особого внимания.

Разработанная система коррекционно-развивающих заданий включала в себя настольные игры, задания с числовым рядом, таблицами цифр, двигательные игры и бланковые задания. В подобной работе активно использовались апробированные на данном возрасте и контингенте детей задания из известных методик «Школа внимания» [21], «Школа умножения» [24], «Скоро школа» [2, см также 18–20].

Бытует мнение, что работа в любом направлении вызывает одновременное развитие и функций программирования, и контроля. Отчасти это так, однако специально разработанная система занятий, выстроенная в определенной логике «от простого к сложному» и учитывающая особенности развития ребенка, является наиболее эффективным инструментом в развитии ВПФ.

Работа над *зрительно-пространственными функциями* была разделена на три основных этапа.

1. «Схема тела». Задания направлены на формирование пространственных представлений о собственном теле, ориентацию по горизонтальной и вертикальной осям, в правой и левой сторонах.

2. «Объекты относительно собственного тела». Задания формируют понимание пространственных отношений и оценку расположения предметов относительно ребенка; понимание предлогов и пространственных отношений «перед, за, между», «выше — ниже», «правее — левее»; учет вертикальной и горизонтальной оси при размещении объектов в пространстве; перенос «выше — ниже» в горизонтальную плоскость. Завершается это направление работы отработкой понятий «по отношению ко мне» и «по отношению к человеку напротив меня».

3. «Отношение объектов между собой». Здесь ребенку предлагаются задания, направленные на установление пространственных отношений между предметами. Рассматриваются два варианта отношений объектов между собой: 1) устойчивые отношения, выражаемые необратимыми логико-грамматическими конструкциями; 2) подвижные отношения, выражаемые обратимыми конструкциями.

При разработке системы заданий этого направления частично использовались задания по формированию пространственных функций, предлагаемые Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной [23, 7], А.В. Семенович [26], Н.Я. Семаго [25], но основная часть заданий была придумана и апробирована одним из авторов (см. пример в: [12]).

Развитию *зрительного восприятия* было уделено особое внимание. Дело в том, что при поступлении в школу у значительной части детей экспериментальной группы фиксировались выраженные трудности

опознания изображений. Вслед за Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной [22] мы выделили следующие виды заданий: 1) идентификация изображений (например, лото с перцептивно далекими или перцептивно близкими изображениями); 2) нахождение различий; 3) нахождение недостающих деталей и дополнение до целого (подбор отсутствующей детали, ее дорисовка и называние, причем перцептивная сложность заданий постепенно увеличивается); 4) перцептивное моделирование (составление изображений, различающихся ключевыми деталями, например, чашка, чайник, сахарница) [11].

Развитие *двигательных функций* осуществлялось с помощью заданий, включавших пальчиковую гимнастику и упражнения на моторную ловкость.

Контрольные исследования

Повторные нейропсихологические обследования детей экспериментальной и контрольной групп для оценки динамики состояния ВПФ проводились в конце первого и второго года обучения.

Важно отметить, что в конце первого года обучения трем детям экспериментальной группы по итогам обучения и на основе заключений специалистов консилиум школы ЦПМССДиП рекомендовал перевод в обычные общеобразовательные школы. Таким образом, к началу II класса в экспериментальной

группе осталось 5 детей с наиболее выраженными отклонениями в развитии функций.

Анализ динамики ВПФ у детей обеих групп позволяет ответить на вопрос о том, каково влияние нейропсихологической работы в экспериментальной группе на дальнейшее развитие детей (школьное обучение в обеих группах шло по стандартной программе). Данные по трем обобщенным индексам: *левому переднему*, отражающему состояние функций программирования и контроля и серийной организации, *левому заднему*, объединяющему в первую очередь показатели проб на переработку слухо-речевой и кинестетической информации, и *правому* (преимущественно показатели зрительно-пространственных и зрительных функций), а также *суммарному индексу*, представлены в табл. 5 и 6.

Жирным шрифтом обозначены значимые изменения в развитии функций внутри каждой группы (по тесту Вилкоксона).

Динамика за первый год обучения. У экспериментальной группы обнаруживается отчетливая динамика по обоим левым индексам. По *левому переднему индексу* 6 детей из 8 достигли нормативных показателей, в целом по группе значимый сдвиг от 5,5 к -0,6 (0,01 — здесь и далее в скобках значимость по тесту Вилкоксона, двусторонняя проверка). Значимые изменения и по *левому заднему индексу* от 3,3 к 1,1 (0,01). Несмотря на улучшение позиций по *правому индексу* от 4,3 до 3,0, различия лишь прибли-

Таблица 5
Динамика значений индексов и значимость их различий по трем тестированиям детей экспериментальной группы (баллы)

Испытуемые	ИНДЕКСЫ											
	Левый передний			Левый задний			Правый			Средний суммарный		
	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.
Д.Г.	6,5	-1,6	-2,2	3,3	-0,4	-2,1	7,0	7,6	2,9	5,6	1,9	-0,4
А.П.	8,4	3,7	-3,0	5,2	1,4	-1,6	3,0	2,9	0,3	5,5	2,7	-1,4
А.С.	3,2	-0,7	0,7	3,7	1,4	-1,6	8,6	4,6	1,0	5,2	1,8	0,0
Ю.К.	4,3	4,8	0,5	4,9	4,2	-1,2	5,8	5,0	-1,9	5,0	4,7	-0,8
А.Л.	4,9	-0,4	-9,0	4,6	4,0	-1,6	2,9	3,5	-4,2	4,1	2,4	-4,9
М.Т.	5,0	-4,1	выбыл	3,3	-0,8	выбыл	3,5	0,3	выбыл	4,0	-1,5	выбыл
К.М.	6,7	-3,5	выбыл	1,3	-0,04	выбыл	2,6	0,2	выбыл	3,6	-1,1	выбыл
К.Е.	4,6	-3,0	выбыл	0,1	-0,8	выбыл	0,9	0,2	выбыл	1,8	-1,2	выбыл
Среднее по группе	5,5	-0,6	-2,6	3,3	1,1	-1,6	4,3	3,0	-0,4	4,3	1,2	-1,5
Знач. разл. p <	1–2 .01**	2–3 .13	1–3 .04*	1–2 .01**	2–3 .04*	1–3 .04*	1–2 .06	2–3 .04*	1–3 .04*	1–2 .01**	2–3 .04*	1–3 .04*

Динамика значений индексов и значимость их различий по трем тестированиям детей контрольной группы (баллы)

Испытуемые	ИНДЕКСЫ											
	Левый передний			Левый задний			Правый			Средний суммарный		
	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.	Начало I кл.	Конец I кл.	Конец II кл.
К.Ю.	8,1	6,2	2,8	2,5	3,1	2,5	7,3	5,8	4,4	5,9	5,7	3,2
Ю.Н.	5,3	4,5	3,9	3,3	2,5	2,1	8,5	7,3	5,8	5,7	4,8	4,0
С.К.	3,2	1,4	-1,1	2,9	1,4	1,4	4,4	1,3	0,8	3,5	1,9	0,4
В.Д.	1,0	0,1	-1,2	1,9	1,4	0,8	5,8	3,9	1,3	2,9	2,3	0,3
А.К.	3,1	6,2	0,2	0,7	0,4	1,1	3,9	1,0	-1,7	2,5	2,6	-0,1
Д.А.	2,1	1,5	-3,6	3,2	2,8	1,5	2,2	4,4	4,1	2,5	2,9	0,7
В.К.	3,9	3,0	-1,4	1,0	0,7	0,82	1,1	1,2	1,2	2,0	1,6	0,2
Д.Г.	2	1,5	-3,6	2,7	2,5	2,5	1,3	1,2	2,1	2,0	1,7	0,3
Среднее по группам	3,6	3,0	-0,5	2,3	1,9	1,6	4,2	2,8	2,3	3,4	2,6	1,1
Знач. разл. $p <$	1–2 .16	2–3 .01**	1–3 .01**	1–2 .09	2–3 .34	1–3 .06	1–2 0,2	2–3 .06	1–3 .16	1–2 .07	2–3 .01**	1–3 .01**

жаются к статистически значимому уровню (0,06). Средний суммарный балл сократился от 4,3 до 1,2, данное различие является статистически значимым (0,01). При этом трое детей (М.Т., А.К., К.М.) показали хорошие нормативные показатели по всем индексам, что позволило нейропсихологу (как и учителям) рекомендовать этим детям переход в обычные общеобразовательные школы.

У детей контрольной группы статистически значимых изменений нет: изменения по левому переднему индексу — от 3,6 до 3,0 (0,16), по левому заднему индексу — от 2,3 к 1,9 (0,09), по правому — от 4,2 до 2,8 (0,2), по среднему суммарному индексу — от 3,4 к 2,6 (0,07).

Таким образом, изменения показателей экспериментальной группы были значимы по левым индексам; правый индекс показал наименьшую динамику. А в контрольной группе положительного значимого сдвига за первый год обучения не выявлено ни по одному индексу.

Динамика за второй год обучения. У детей экспериментальной группы появляется отчетливая положительная динамика по правому индексу — от 3,0 к -0,4 (0,04) и сохраняется по левому заднему индексу — от 1,1 до -1,6 (0,04). Левый передний индекс улучшается от -0,6 до -2,6, но это различие не достигает уровня статистической значимости (0,13). В итоге средний суммарный индекс улучшается от 1,2 до -1,5, сдвиг статистически значим (0,04). Рассматривая значимость различий, необходимо иметь в виду, что она рассчитана всего по 5 детям, а не по 8, как ранее, и как в контрольной группе.

У детей контрольной группы появляется отчетливая положительная динамика по левому переднему индексу от 3,0 до -0,5 (0,01). Правый индекс также обнаруживает динамику от 2,8 к 2,3, но она не достигает статистической значимости (0,06), левый задний индекс меняется мало — от 1,9 до 1,6 (0,34). В целом же средний суммарный индекс показал значимые изменения — от 2,6 к 1,1, значимость сдвига (0,01).

При сравнении динамики двух классов можно отметить, что у детей экспериментальной группы «подтягиваются» правополушарные функции, тогда как в контрольной группе имеет место динамика левого переднего индекса, которая отмечалась в экспериментальной группе к концу I класса.

Динамика за два года обучения. Анализ изменений ВПФ от начала I класса к концу II класса) показывает, что у обеих групп произошли существенные положительные сдвиги, но они значительно больше в экспериментальной группе. Так, в экспериментальной группе (несмотря на уменьшение выборки) значимые различия обнаруживаются по всем четырем индексам (значимость различий 0,4). У контрольной группы существенно изменился левый передний индекс и средний суммарный индекс (0,01). Важно отметить, что все 8 детей экспериментальной группы, которые исходно больше отставали в развитии, показали в первом (3 человека) или во втором классе (5 человек) суммарные результаты выше нормативных для I класса, тогда как 7 из 8 детей контрольной группы не достигли их.

Обсуждение результатов

В современной литературе по коррекции и реабилитации очень активно обсуждаются вопросы эффективности предлагаемых методик. Остроту этих вопросов (вплоть до угрозы санкций со стороны страховых обществ) вызвали публикации, представившие данные о неэффективности известных реабилитационных и коррекционных программ, например, прямой тренировки внимания и памяти или ряда программ в специальной педагогике [28, 34, 35]. В ходе обсуждения была предложена классификация методических работ по трем категориям доказательности: «мнение», «описание», «исследование». К первой категории относятся работы, в которых авторы выражают свою точку зрения, основанную на опыте, и не приводят данных специального исследования. Во вторую категорию включают работы, в которых авторы представляют объективные данные о группе и ее динамике, корреляционные данные, анализ случаев, но не используют никаких средств, чтобы проверить свой результат. К третьей категории принадлежат работы, содержащие данные исследования, в котором делаются попытки контроля и манипулирования переменными. К этой категории относятся работы с рандомизированными контрольными выборками и специальными экспериментальными дизайнами [30]. Анализ 106 работ по двигательной коррекции 1982–2002 гг., найденных через 4 поисковые системы, показал, что в категорию «мнение» попали 26 работ, в категорию «описание» — 50 работ и только 30 работ были отнесены к «исследованиям» [34].

Представленная в статье работа задумывалась как исследование с контрольной группой. При всех оговорках, связанных с малочисленностью выборки, полученные данные позволяют уверенно говорить об эффективности примененных методов коррекции.

Важно отметить, что сходные по методологии коррекционные стратегии также обнаружили свою эффективность в контролируемых исследованиях. Это относится прежде всего к наиболее близкой по методологии и методам работе, посвященной коррекции пространственных функций при ДЦП [7, 29], а также к работам, для которых характерно использование «скаффолдинга» (scaffolding), «безошибочного обучения» (errorless learning) и подхода, встраивающего обучение в контекст настоящей и будущей деятельности, в повседневные бытовые или учебные процедуры (family-supported rehabilitation, context-sensitive approach). Метафора «скаффолдинга» (выстраивание лесов) была предложена Дж. Брунером [39] для обозначения подхода, в котором обучающий обеспечивает поддержку ученика в зоне ближайшего развития, и эта помощь уменьшается по мере освоения учеником действия [31]. Обучающий оказывает помощь не постфактум (как при обучении методом проб и ошибок), а предвосхищая ошибки, что создает эффект «безошибочного обучения». Предметная среда, материал обучения должны быть близки к тому контексту, в котором ученик применяет и будет применять свои уме-

ния. Все эти признаки присущи и методологии нашего исследования. Размеры статьи позволяют привести лишь несколько таких исследований: это, во-первых, помощь детям и подросткам с последствиями черепно-мозговой травмы [32, 40], во-вторых, помощь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях школы [37], в третьих, развитие функций программирования и контроля у детей-дошкольников из социально неблагополучных семей [31, 33].

Если сходство разрабатываемого нами подхода с близкими базируется на принципе социального происхождения ВПФ [9], то отличие — помощь ребенку в слабом звене его ВПФ — вытекает из предложенного Л.С. Выготским и разработанного в Лурьевской нейропсихологии принципа системного строения ВПФ. Нейропсихолог, работая с ребенком в ЗБР, не ограничивается общими данными о состоянии его ВПФ, он проводит качественный анализ затруднений ребенка on-line и оказывает помощь в соответствии с квалификацией трудностей.

От вопросов методологии коррекции перейдем к особенностям динамики функций под влиянием нейропсихологической помощи и без нее. В нашем исследовании было обнаружено, что в экспериментальной группе за первый год отчетливо продвинулись левополушарные функции (т. е. функции блока программирования и контроля, а также функции приема, переработки и хранения информации, реализуемые с помощью аналитической стратегии), при этом правополушарные функции, реализуемые с помощью холистической (целостной) стратегии, изменились мало, а у некоторых детей они ухудшились. За второй год обучения именно правополушарные функции делают отчетливый скачок у всех детей. Эти особенности динамики функций в экспериментальной группе близки изменениям, обнаруженным на нормативной выборке в ходе четырехлетнего лонгитюда: функции блока программирования и контроля наиболее отчетливо меняются от первого ко второму классу, тогда как правополушарные функции наиболее значимо меняются от второго класса к третьему [17 с. 135, 140]. Данные по нормативной выборке находятся в соответствии с развиваемыми в психофизиологии представлениями о цикличности созревания левого и правого полушарий [38]. Таким образом, можно считать, что под влиянием адекватно построенной нейропсихологической помощи дети с отставанием в формировании психических функций развиваются ускоренно по «нормативным траекториям». У детей контрольной группы значительный сдвиг в развитии функций блока программирования и контроля отмечается лишь к концу второго класса, т. е. их развитие идет замедленно, но, возможно, тоже по «нормативным траекториям».

Подводя итоги исследованию, мы можем отметить, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности нейропсихологической помощи, построенной по методологии Выготского—Лурии, подтвердилась. Однако необходимы дальнейшие исследования по разработке и проверке методов нейропсихологической коррекции, сравнению разных вариантов коррекционной помощи.

Литература

1. Ахутина Т.В., Игнатъева С.Ю., Максименко М.Ю. и др. Методы нейропсихологического обследования детей 6—8 лет // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
2. Ахутина Т.В., Манелис Н.Г., Пылаева Н.М. и др. Скоро школа. Путешествие с Бимом и Бомом в страну математику: Пособие по подготовке детей к школе. М., 2006.
3. Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М. и др. Нейропсихологическая диагностика // Нейропсихологическая диагностика и обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2007.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1995.
5. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // Доклады Второй Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М., 2003.
6. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения: Методы развития навыков программирования и контроля // Школа здоровья. 1995. Т. 2. № 4.
7. Ахутина Т.В., Форман Н., Кричевец А.Н. и др. Развитие пространственных функций у детей с церебральным параличом с помощью компьютерных и настольных игр // Школа здоровья. 2004. № 4.
8. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Там же. Т. 3. М., 1983.
10. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т.1. М., 1959.
11. Калита Н.Г. Методы восстановления номинативной функции речи при акустико-мнестической афазии // Проблемы афазии и восстановительного обучения / Под ред. Л.С. Цветковой. М., 1975.
12. Камардина И.О. Методика «Найди бусинку» в развитии зрительно-пространственных функций // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3.
13. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 1997.
14. Лурия А.Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. М., 1948.
15. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
16. Максименко М.Ю. Дети дошкольного возраста с функциональной недостаточностью правого полушария: Проблемы диагностики и коррекции // Школа здоровья. 1997. Т. 4. № 4.
17. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М., 2007.
18. Пылаева Н.М. Опыт нейропсихологического обследования детей 5—6 лет с задержкой психического развития // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 3.
19. Пылаева Н.М. Применение методики «Сортировка цветных фигур» в коррекционно-развивающем обучении // Школа здоровья. 1999. № 1.
20. Пылаева Н.М. Нейропсихологические методы развития функций программирования и контроля // Школа здоровья. 2002. № 4.
21. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5—7 лет: Методическое пособие. М., 1997; 3-е изд. 2004.
22. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Коррекция зрительно-вербальных функций у детей 5—7 лет // Школа здоровья. 1999. № 2.
23. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Методика «Сложи фигуру» в диагностике и коррекции зрительно-пространственных трудностей // Школа здоровья». 2000. № 3.
24. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа умножения. Методика развития внимания у детей 7—9 лет: Методическое пособие и рабочая тетрадь. М., 2006.
25. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основа компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. 2000. № 1.
26. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
27. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М., 1972.
28. Abikoff R. Efficacy of cognitive training intervention in hyperactive children: A critical review // Clinical Psychology Review. 1985. V. 5.
29. Akhutina T., Foreman N., Krichevets A. et al. Improving spatial functions in children with cerebral palsy using computerized and traditional game-tasks // Disability and Rehabilitation. 2003. V. 25, № 24.
30. Bailey D.M. Research for the health professional: A practical guide. (3rd ed.). Philadelphia, 1997.
31. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the Mind. The Vygotskian approach to early childhood education. 2-nd ed. New Jersey, 2007.
32. Braga L.W., Da Paz Junior A.C., Ylvisaker M. Direct clinician-delivered versus indirect family-supported rehabilitation of children with traumatic brain injury: A randomized control trial // Brain Injury. 2005. V. 19 (10).
33. Diamond A., Barnett W.S., Thomas J., Munro S. Preschool program improves cognitive control // Science. Vol. 318. 30 November 2007. Supportive Online Material www.sciencemag.org/cgi/content/full/318/1387/DC1.
34. Kavale K., Forness S.R. Efficacy of special education and related services. Washington, DC, 1999.
35. Park N.W., Ingless J.L. Effectiveness of attention rehabilitation after an acquired brain injury: A meta-analysis. Neuropsychology. 2001. V. 15 (2).
36. Polatajko H.J., Rodger S., Dhillon A., Hirji F. Approaches to the management of children with motor problems // D. Dewey, D.E. Tupper (eds.). Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective. N.Y.; L., 2004.
37. Robinson T.R., Smith S.W., Miller M.D., Brownell M.T. Cognitive behavior modification of hyperactivity-impulsivity and aggression: A meta-analysis of school-based studies // J. of Educational Psychology. 1999. V. 91.
38. Thatcher R.W. Cyclical cortical reorganization during early childhood // Brain and Cognition. 1992. V. 20.
39. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving. J. of Child Psychology and Psychiatry. 1976. V. 17.
40. Ylvisaker M. and Feeney T. Executive functions, self-regulation and learned optimism in paediatric rehabilitation: a review and suggestions for intervention // Pediatric Rehabilitation. 2002. V. 5 (2).

Using L.S. Vygotsky's and A.R. Luria's Ideas in Helping Children with Learning Difficulties: Analysis of Effectiveness

I.O. Kamardina

senior researcher at the Research Laboratory of Learning Difficulties and Attention Deficit Hyperactive Disorder, Moscow State University of Psychology and Education

T.V. Akhutina

Ph.D. in Psychology, professor, head of the Laboratory of Neuropsychology at the Lomonosov Moscow State University, head of the Research Laboratory of Learning Difficulties and Attention Deficit Hyperactive Disorder, Moscow State University of Psychology and Education

The paper describes results of a two-year research on effectiveness of neuropsychological approach to helping children with severe learning difficulties. The authors compare the results of normative, experimental and control groups and show the effectiveness of psychological treatment based on Vygotsky-Luria methodology.

Key words: child neuropsychology, learning difficulties, remedial/developmental work with children, L.S. Vygotsky, A.R. Luria.

References

1. Ahutina T.V., Ignat'eva S.Yu., Maksimenko M.Yu., i dr. Metody neiropsihologicheskogo obsledovaniya detei 6–8 let // Vestnik Mosk. Un-ta. Seriya 14. Psihologiya. 1996. 2.
2. Ahutina T.V., Manelis N.G., Pylaeva N.M. i dr. Skoro shkola. Puteshestvie s Bimom i Bomom v stranu matematiku: posobie po podgotovke detei k shkole. M., 2006.
3. Ahutina T.V., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M. i dr. Neiropsihologicheskaya diagnostika. V kn.: «Neiropsihologicheskaya diagnostika i obsledovanie pis'ma i chteniya mladshih shkol'nikov». Pod red. T.V. Ahutinoi i O.B. Inshakovo. M., 2007.
4. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Neiropsihologicheskii podhod k korrekcii trudnostei obucheniya // Neiropsihologiya segodnya / Pod red. E.D. Homskoi. M., 1995.
5. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Metodologiya neiropsihologicheskogo soprovozhdeniya detei s neravnomernost'yu razvitiya psihicheskikh funktsii // Doklady Vtoroi Mezhdunarodnoi konferencii, posvyashennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Luriya. Pod red. T.V. Ahutinoi i Zh.M. Glozman. M., 2003.
6. Ahutina T.V., Pylaeva N.M., Yablokova L.V. Neiropsihologicheskii podhod k profilaktike trudnostei obucheniya. Metody razvitiya navykov programmirovaniya i kontrolya // Shkola zdorov'ya. T. 2. № 4. 1995.
7. Ahutina T.V., Forman N., Krichevec A.N. i dr. Razvitie prostranstvennykh funktsii u detei s cerebral'nym paralichom s pomosh'yu komp'yuternykh i nastol'nykh igr // Shkola zdorov'ya. № 4. 2004.
8. Vygotskii L.S. Psihologiya i uchenie o lokalizatsii psihicheskikh funktsii. Sobr. soch. v 6 t. T.1. M., Pedagogika, 1982.
9. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psihicheskikh funktsii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 3. M., 1983.
10. Gal'perin P.Ya. Razvitie issledovaniya po formirovaniyu umstvennykh deistvii // Psihologicheskaya nauka v SSSR. T.1. M., 1959.
11. Kalita N.G. Metody vosstanovleniya nominativnoi funktsii rechi pri akustiko0mnesticheskoi afazii // Problemy afazii i vosstanovitel'nogo obucheniya / Pod. red. L.S. Cvetkovoi. M., 1975.
12. Kamardina I.O. Metodika «Naidi businku» v razvitii zritel'no-prostranstvennykh funktsii // Autizm i narusheniya razvitiya. № 3. 2004.
13. Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova E.Yu. Neuspevayushie deti: neiropsihologicheskaya diagnostika trudnostei v obuchanii mladshih shkol'nikov. M., 1997.
14. Luriya A.R. Vosstanovlenie funktsii mozga posle voennoi travmy. M., 1948.
15. Luriya A.R. Osnovy neiropsihologii. M., 1973.
16. Maksimenko M.Yu. Deti doshkol'nogo vozrasta s funktsional'noi nedostatochnost'yu pravogo polushariya: problemy diagnostiki i korrektsii // Shkola zdorov'ya. № 4. T. 4. 1997.
17. Polonskaya N.N. Neiropsihologicheskaya diagnostika detei mladshego shkol'nogo vozrasta. M., 2007.
18. Pylaeva N.M. Opyt neiropsihologicheskogo obsledovaniya detei 5–6 let s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya // Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1995. № 3.
19. Pylaeva N.M. Primenenie metodiki «Sortirovka cvetnykh figur» v korrektsionno-razvivayushem obuchanii // Shkola zdorov'ya. 1999. № 1.
20. Pylaeva N.M. Neiropsihologicheskie metody razvitiya funktsii programmirovaniya i kontrolya // Shkola zdorov'ya. 2002. № 4.
21. Pylaeva N.M., Ahutina T.V. Shkola vnimaniya. Metodika razvitiya i korrektsii vnimaniya u detei 5–7 let. Metodicheskoe posobie. M., 1997; 3-e izd. 2004.

22. *Pylaeva N.M., Ahutina T.V.* Korrekciya zritel'no-verbal'nyh funktsii u detei 5–7 let // *Shkola zdorov'ya*. 1999. № 2.
23. *Pylaeva N.M., Ahutina T.V.* Metodika «Slozhi figuru» v diagnostike i korrekcii zritel'no-prostranstvennyh trudnostei // *Shkola zdorov'ya*. 2000. № 3.
24. *Pylaeva N.M., Ahutina T.V.* Shkola umnozheniya. Metodika razvitiya vnimaniya u detei 7–9 let: metodicheskoe posobie i rabochaya tetrad', M., 2006.
25. *Semago N.Ya.* Sovremennye podhody k formirovaniyu prostranstvennyh predstavlenii u detei kak osnova kompensatsii trudnosti osvoeniya programmy nachal'noi shkoly // *Defektologiya*. 2000. № 1.
26. *Semenovich A.V.* Neiropsihologicheskaya diagnostika i korrekciya v detskom vozraste. M., 2002.
27. *Cvetkova L.S.* Vosstanovitel'noe obuchenie pri lokal'nyh porazheniyah mozga. M., 1972.
28. *Abikoff R.* Efficacy of cognitive training intervention in hyperactive children: A critical review // *Clinical Psychology Review*. 1985. V. 5.
29. *Akhutina T., Foreman N., Krichevets A. et al.* Improving spatial functions in children with cerebral palsy using computerized and traditional game-tasks // *Disability and Rehabilitation*. 2003. V. 25, № 24.
30. *Bailey D.M.* Research for the health professional: A practical guide. (3rd ed.). Philadelphia, 1997.
31. *Bodrova E., Leong D.J.* Tools of the Mind. The Vygotskian approach to early childhood education. 2-nd ed. New Jersey, 2007.
32. *Braga L.W., Da Paz Junior A.C., Ylvisaker M.* Direct clinician-delivered versus indirect family-supported rehabilitation of children with traumatic brain injury: A randomized control trial // *Brain Injury*. 2005. V. 19 (10).
33. *Diamond A., Barnett W.S., Thomas J., Munro S.* Preschool program improves cognitive control // *Science*. Vol. 318, 30 November 2007. Supportive Online Material www.sciencemag.org/cgi/content/full/318/1387/DC1.
34. *Kavale K., Forness S.R.* Efficacy of special education and related services. Washington, DC, 1999.
35. *Park N.W., Ingless J.L.* Effectiveness of attention rehabilitation after an acquired brain injury: A meta-analysis. *Neuropsychology*. 2001. V. 15(2).
36. *Polatajko H.J., Rodger S., Dhillon A., Hirji F.* Approaches to the management of children with motor problems // D. Dewey, D.E. Tupper (eds.). *Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective*. N.Y.; L., 2004.
37. *Robinson T.R., Smith S.W., Miller M.D., Brownell M.T.* Cognitive behavior modification of hyperactivity-impulsivity and aggression: A meta-analysis of school-based studies // *J. of Educational Psychology*. 1999. V. 91.
38. *Thatcher R.W.* Cyclical cortical reorganization during early childhood // *Brain and Cognition*. 1992. V. 20.
39. *Wood D., Bruner J., Ross G.* The role of tutoring in problem solving. *J. of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. V. 17.
40. *Ylvisaker M. and Feeney T.* Executive functions, self-regulation and learned optimism in paediatric rehabilitation: a review and suggestions for intervention // *Pediatric Rehabilitation*. 2002. V. 5 (2).

Теория Л.С. Выготского и кросс-культурные различия в ингрупповой идентификации (американо-российское исследование)

Ю.В. Ставропольский

кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии
Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Исследование представляет собой попытку внести вклад в развитие кросс-культурной психологии со стороны отечественной психологической науки, поскольку у истоков становления кросс-культурной психологии находился выдающийся отечественный психолог и мыслитель Л.С. Выготский. Исследование представляет собой факторный анализ ингрупповой этнокультурной идентичности российских и американских респондентов. Испытуемым был предложен опросник Multigroup Ethnic Identity Measure (автор Дж. Финни). Получены подтверждения принципиального положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о том, что интрапсихическое рождается из интерпсихического. Установлены межкультурные различия в структуре ингрупповых идентификационных приоритетов российских и американских респондентов.

Ключевые слова: идентичность, этнокультурный, ингруппа, фактор, вовлеченность, аспект, сравнение.

Кросс-культурная психология рассматривается за рубежом в качестве четвертой силы в психологии, которой суждено стать в XXI в. Несмотря на то, что выдающиеся российские психологи Л.С. Выготский и А.Р. Лурия во всем мире признаются основоположниками кросс-культурной психологии [7], в России кросс-культурная психология полномасштабного развития не получила. Проведенное нами исследование — это попытка внести свой вклад в развитие кросс-культурной психологии.

Игнорирование кросс-культурной перспективы приводит к тому, что научное обсуждение проблем идентичности в современных мультикультурных сообществах ограничено конкретной исследовательской проблематикой, не основано на строгой методологии и не образует логически последовательного и внутренне структурированного научного поля. Научные дискуссии, которые возникают на различных уровнях, связаны либо с социетальными, либо с личностными аспектами проблематики идентичности и не способствуют интегрированному обобщению имеющихся исследований.

Исследования культуры и «я-концепции» также значимым образом согласуются с идеей о том, что идентичность — это и личностный, и социальный феномен. Кросс-культурные различия — это, скорее, вопрос степени, чем качества. Кросс-культурная перспектива возродила интерес к социальным аспектам «я» и к тому, в какой степени люди определяют себя в отношениях с другими людьми и социальными группами. Центральная идея этой перспективы состоит в том, что идентификация — это не просто аффилиация и альянсы между «я» и дру-

гими, но и то, каким способом конструируется «я». Социальное «я» репрезентирует расширение «я-концепции» до чего-то более инклюзивного, нежели индивидуальная личность.

Основной вопрос социальной психологии — это вопрос о том, почему люди общаются друг с другом. Несмотря на долгую историю исследования феномена идентичности, логически последовательная психология идентичности не сложилась.

В связи с этим **целью исследования** является проведение факторного анализа ингрупповой этнокультурной идентификации российских и американских респондентов; определение психологического наполнения факторов, образующих комплекс идентификационных «мы»-аспектов; сопоставление полученных факторов в обеих выборках с целью установления межкультурных сходств и различий в ингрупповой этнокультурной идентификации.

Метод

Эмпирическую базу исследования составили данные серии исследований, проведенных автором в 2001–2006 гг. Всего было опрошено в 2001 г. 202 респондента в США в Международном центре научных исследований имени Вудро Вильсона, одним из подразделений которого является Институт перспективных российских исследований имени Дж. Кеннана, (город Вашингтон, округ Колумбия) и в университете штата Мэриленд (город Колледж-Парк, штат Мэриленд). По критерию этнорасовой принадлежности американские респонденты в на-

шем исследовании оказались распределены следующим образом. Доля респондентов, идентифицирующих себя с доминантной этнокультурной группой — американцы европейского происхождения или белые американцы, — 32,2%. Доля респондентов, идентифицирующих себя с недоминантной специфической этнокультурной группой, — 53,5%, а американцы азиатского происхождения, включая китайцев, японцев и других — 14,4%, афроамериканцы — 28,7%, латиноамериканцы — 9,4%, американские индейцы — 1,0%, иные — 2,5%. Доля недоминантной неспецифической этнокультурной группы в американской выборке нашего исследования (респонденты от смешанных браков) составляет 11,9%.

Во второй части нашего исследования, осуществленной в России в 2005 г., были опрошены 244 респондента из числа студентов Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Доля респондентов, идентифицирующих себя с доминантной этнокультурной группой (русской), — 73,0%. Доля респондентов, идентифицирующих себя с недоминантной специфической этнокультурной группой (казахи, украинцы, чуваша, татары, азербайджанцы, ассирийцы, армяне, — 9,4%. Доля недоминантной неспецифической этнокультурной группы в российской выборке нашего исследования (респонденты от смешанных браков) составляет 17,6%.

Методология эмпирического исследования представлена процессом комплексного (последовательного) использования количественных методов: корреляционного, дисперсионного и факторного анализа. Общий план эмпирического исследования согласуется с принятой в кросс-культурной психологии моделью измеренных этнических коррелятов [12].

Предложенная испытуемым анкета объединила опросник Multigroup Ethnic Identity Measure (автор Дж. Финни) [11] и вопросы, позволяющие оценить социально-экономический статус респондентов: уровень образования, семейное положение, совокупный доход семьи и т. п.

Опросник Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) в редакции 1992 г. нацелен на выборки, состоящие из студентов колледжей и учеников старших классов школ. Данный опросник состоит из 12 пунктов, таких, как «У меня существует ясное ощущение моей этнической принадлежности и осознание того, что она для меня значит»; «Я много думаю о том, каким образом моя этническая принадлежность повлияет на мою жизнь» и т. п. Формат ответов: «абсолютно согласен (согласна)», «согласен (согласна)», «затрудняюсь выразить свое отношение», «не согласен (не согласна)», «категорически не согласен (не согласна)». Для выполнения опросника MEIM отводится время от полутора до трех минут. Подсчитываются средние значения по двум шкалам: «этническая идентичность» (когнитивный компонент) и «вовлеченность» (аффективный компонент).

Полученные методом анкетного опроса данные были подвергнуты статистической обработке при помощи компьютерной программы SPSS for MS

WINDOWS Release 6.1. Определялись значения средних величин и стандартных отклонений для переменных из этих опросников. Нами был применен метод главных компонент, позволяющий выделить факторы из массива данных. В SPSS for MS WINDOWS Release 6.1 предусмотрена проверка теста Бартлетта (Bartlett) о сферичности распределения данных. Проверка теста Бартлетта подтвердила многомерную нормальность распределения полученных нами данных. Для повышения интерпретируемости факторов методом варимаксного вращения (нормализация по Кайзеру) была улучшена контрастность матрицы факторных нагрузок.

Результаты, выводы и перспективы

Начиная с теории Л.С. Выготского об опосредованном действии [1] отмечается возврат интереса приверженцев разных концепций к исследованиям социализации [13]. С позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского, функционирование «я» — лингвистический процесс, имеющий деятельностную природу [8]. Деятельностный (функциональный) подход к функционированию и развитию «я» обладает преимуществом, а именно: процессы социализации локализуются в формах и функциях повседневного дискурса. С этой точки зрения, «я» предстает диалогическим процессом, постоянной основой которого оказывается межличностный интерактивный диалог с самим собой и с другими. Этот диалогический процесс является рефлексивным — он совершается в переходах от настоящего (субъективное «я») к прошлому (объективное «я») и к будущему («ты»).

В структуре переменных, образующих ингрупповую этнокультурную идентичность американских и российских респондентов, присутствуют, во-первых, активные действия; во-вторых, эмоции и субъективные переживания, связанные с принадлежностью к этнокультурной ингруппе.

С целью исследования структуры «мы»-аспектов ингрупповой идентичности американских и российских респондентов нами был применен метод главных компонент, позволивший выделить факторы из массива данных. В результате факторизации переменных субшкальных показателей в обеих группах респондентов выявлены два психологических фактора.

Фактор 1 коррелирует прежде всего с психологическими переживаниями индивида по поводу своей этнокультурной принадлежности, вызванной когнитивной идентификацией с ингруппой, и не связан либо весьма слабо связан с совершением конкретных действий, необходимых вытекающих из идентификации с ингруппой, а также с совершением таких действий, связанных с осознанием собственной принадлежности к ингруппе, которые потенциально способны отразиться на судьбе человека, идентифицирующего себя с ингруппой. Поэтому фактор 1 мы назвали фактором «внутриличностной вовлеченности в ингруппу».

Таблица 1

Матрица факторных нагрузок фактора «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» американских респондентов после вращения факторов (VARIMAX)

Название переменной	Значение факторной нагрузки
Я очень горжусь своей этнической группой	0,87
Моя культурная и этническая принадлежность создает у меня позитивное самоощущение	0,87
Я счастлив(а), что принадлежу именно к данной этнической группе	0,83
У меня сильно ощущение принадлежности к моей этнической группе	0,78
Я чувствую сильную привязанность к моей этнической группе	0,72
У меня существует ясное ощущение моей этнической принадлежности и осознание того, что она для меня значит	0,60
Я достаточно хорошо понимаю, что значит для меня принадлежность к моей этнической группе	0,55

Переменные, образующие структуру фактора 2, выражают *объективное* «мы», поэтому мы назвали фактор 2 эксплицитной личностной идентичности американских респондентов фактором «межличностной вовлеченности в ингруппу».

По мере развития этнокультурной идентичности от стадии иммерсии к стадии синергетического присоединения и принятия культур через стадию интроспекции [3, с. 198], т. е. от статуса предпрешенной идентичности к статусу достигнутой идентичности (в терминологии статусного подхода Дж. Марсии), для личности значение фактора 2 «межличностная вовлеченность в ингруппу» будет ослабевать, поскольку развитие личности в указанном направлении сопровождается уменьшением зависимости личности от ингруппы и возрастанием личностной автономии, в противовес личностной гетерономии, следовательно, значение для личности фактора 1 «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» по мере совершения процесса

становления автономной идентичности будет возрастать.

На стадии синергетического принятия культур личность сохраняет лояльность и преданность по отношению к этнокультурной ингруппе, но не считает для себя обязательным следовать нормам и ценностям этнокультурной ингруппы. Определяющим мотивом поведения человека на стадии синергетического принятия культур становится признание приоритета уникальной индивидуальности каждого человека и автономности человеческой личности. В результате этого процесса влияние на личность фактора «межличностная вовлеченность в ингруппу», предполагающего открытие личностью новых альтернатив идентичности, будет ослабевать по мере приближения к состоянию статуса достигнутой идентичности.

В американской выборке фактор «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» коррелирует с теми переменными, которые отражают не эмоциональ-

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок фактора «межличностная вовлеченность в ингруппу» американских респондентов после вращения факторов (VARIMAX)

Название переменной	Значение факторной нагрузки
Я принимаю активное участие в организациях и мероприятиях, большинство членов которых — представители моей этнической группы	0,74
Я много думаю о том, каким образом моя этническая принадлежность повлияет на мою жизнь	0,73
Я поддерживаю культурные традиции своей этнической группы: в пище, в музыке, в обычаях	0,57
Я уделил(а) какое-то время тому, чтобы больше узнать о моей этнической группе, о ее истории, традициях и обычаях	0,47
Для того чтобы больше узнать о своей этнической принадлежности, я часто разговаривал с другими людьми о моей этнической группе	0,44

но-аффективный аспект имплицитной групповой идентификации, а *когнитивный аспект*. Мы предполагаем, что в американской выборке когнитивное осознание менее способствует переживанию положительных эмоций в отношении этнокультурной ингруппы, нежели степень близости и тесных связей с ингруппой. Иными словами, позитивные эмоции и позитивное самоотношение в американской выборке в связи с ингрупповой самоидентификацией возникают на основе тесных отношений с другими представителями ингруппы, а не рефлексии по поводу этих отношений. Когнитивное осмысление этногрупповой самоидентификации в половине случаев может вызывать позитивные эмоции и в половине случаев — негативные эмоции.

Активное *со-участие* в ингруппе сильнее всего связано с субъективным переживанием привязанности и с объективным поддержанием культурных традиций ингруппы. Иными словами, культурное «со-участие», причастность к ингруппе и вовлеченность в нее неразделимы с внутриличностным переживанием «со-участия», причастности к ингруппе и к вовлеченности в нее. Внутриличностное и межличностное «со-участие», причастность и вовлеченность в ингруппу тесно между собой связаны, тем самым подтверждается принципиальное положение культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского о том, что интрапсихическое рождается из интерпсихического [2].

Активная вовлеченность в ингруппу, проявляющаяся в конкретных действиях, направленных на сближение с ее членами, сопровождается активизацией эмоциональной и когнитивной сфер личности. Идентификация с ингруппой представляется целовещу, который тесно вовлечен в активную деятельность, обусловленную этой идентификацией, естественной и само собой разумеющейся, не предполагающей иных альтернатив. Соответственно, минимальным становится обдумывание личностью альтернатив самоидентификации, сознание такой личности менее развито. Речь идет о статусе предрешенной идентичности (Дж. Марсиа) или о стадии иммерсии (Д. Эткинсон, Дж. Мортен, Д. Сью), для которой характерно сильное чувство гордости от идентификации себя с ингруппой. Личностная идентичность и автономность оказываются в тени групповой самоидентификации: интрапсихическое возникает из интерпсихического.

Высокий уровень позитивного самоотношения вследствие осознания собственной этнокультурной принадлежности характерен не только для специфических недоминантных этнокультурных ингрупп в американском обществе (афроамериканцы, латиноамериканцы, американцы азиатского происхождения), но и для представителей достаточно аморфной и в определенной степени искусственно образованной неспецифической недоминантной ингруппы американских респондентов, являющихся потомками смешанных браков. Высокий уровень позитив-

ного самоотношения, производный от осознания культурной и этнорасовой принадлежности, у последних можно объяснить осознанием уникальности собственной гетерогенности и своей нетождественности другим этнокультурным группам американского общества. Требуется признать, что для (внутриличностной) самоидентификации приоритетное значение имеет *осознание собственной культурной и этнорасовой специфичности, осознание своей особенности — это и есть самоидентификация*.

Осознание собственной культурной и этнической идентичности сопровождается позитивным самоотношением независимо от того, с какой именно этнокультурной группой идентифицирует себя личность — доминантной или недоминантной, конкретной или условной. Было бы неточным утверждать, что осознание идентичности влечет за собой позитивное самоотношение. Точнее сказать, что *осознание своей культурной и этнической принадлежности на когнитивном уровне проявляется как позитивное самоотношение на эмоциональном уровне*. Самоидентификация переживается позитивно, даже если это самоидентификация с недоминантной культурой. Отсутствие самоидентификации на когнитивном уровне (маргинальная или диффузная идентичность) переживается негативно на эмоциональном уровне. Единый феномен самоидентификации имеет два нерасторжимых аспекта: когнитивный (осознание культурной и этнической принадлежности) и эмоционально-аффективный (позитивное самоотношение).

Отсутствие корреляций между этнокультурной принадлежностью к определенной ингруппе и позитивным самоотношением (для американской выборки коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,04$, коэффициент корреляции Спирмена $r = 0,07$; аналогично для российской выборки коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,03$, коэффициент корреляции Спирмена $r = 0,04$) заставляет предполагать, что этнорасовая принадлежность и позитивное самоощущение, которое продуцируется вследствие ее осознания — это не две особые переменные, а две грани одной и той же переменной: с одной стороны, идентичность и этногрупповая принадлежность как феномен, а с другой — феноменальное осознание идентичности и ингрупповой принадлежности и неотделимое от него позитивное самоотношение.

Большая степень осознанности этнокультурной идентичности на групповом уровне среди представителей конкретных этнокультурных групп, не идентифицирующих себя с доминантной культурой, объясняется степенью дистанции от доминантной культуры и герметичностью либо транспарентностью ингрупповых границ.

Очевидно, что *с увеличением межкультурной дистанции усиливается действие механизма, который Г. Тэджфел назвал процессом социального сравнения* [16]. По этой причине наиболее категоричные ответы были получены от респондентов, принадлежавших к этнокультурной группе, наиболее контрастной по сравнению с доминантной культурой, где межкуль-

турная дистанция между этой ингруппой и доминантной культурой наибольшая, соответственно, процесс социального сравнения действует наиболее интенсивно и усиливает осознание групповой идентичности и вовлеченность в ингруппу на межличностном уровне. Речь идет прежде всего об афроамериканцах.

Однако за истекшие несколько столетий собственно африканская культура была во многом утрачена самими афроамериканцами, поэтому афроамериканская этнокультурная ингруппа во многом диффузна. В связи с этим наиболее уверенные и максимальные показатели осознанности групповой иден-

тичности и межличностной вовлеченности в ингруппу нами были получены у представителей этнокультурной ингруппы с наиболее герметичными ингрупповыми границами — латиноамериканцев.

Промежуточную позицию между этими двумя ингруппами — афроамериканской и латиноамериканской — занимает ингруппа, межкультурная дистанция которой от доминантной культуры не столь значительна, как у афроамериканцев, а герметичность ингрупповых границ не столь непроницаема, как у латиноамериканцев, — это американцы азиатского происхождения.

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей фактора «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» американских респондентов в зависимости от этнокультурной ингрупповой принадлежности американских респондентов (%)

№ п/п	Содержание фактора	Этнокультурная ингрупповая принадлежность американских респондентов				
		Конкретные (специфические) недоминантные этнокультурные ингруппы			Неконкретная (неспецифическая) недоминантная этнокультурная ингруппа	Доминантная этнокультурная ингруппа
		Американцы азиатского происхождения, включая китайцев, японцев и других	Афроамериканцы	Латиноамериканцы	Смешанная; родители принадлежат к двум разным этнокультурным группам	Американцы европейского происхождения или белые американцы
1.	«У меня существует ясное ощущение моей этнической принадлежности и осознание того, что она для меня значит»	89,6	91,4	100,0	58,3	67,7
2.	«Я счастлив (а), что принадлежу именно к данной этнической группе»	86,2	96,6	94,8	70,8	81,5
3.	«У меня сильно ощущение принадлежности к моей этнической группе»	75,8	84,5	89,5	29,2	66,2
4.	«Я достаточно хорошо понимаю, что значит для меня принадлежность к моей этнической группе»	72,4	88,0	79,0	37,5	60,0
5.	«Я очень горжусь своей этнической группой»	86,2	93,1	100,0	62,5	83,8
6.	«Я чувствую сильную привязанность по отношению к моей этнической группе»	79,3	82,8	84,3	41,7	53,8
7.	«Моя культурная и этническая принадлежность создает у меня позитивное самоощущение»	89,7	96,5	94,7	95,8	81,6
8.	Всего (среднее значение)	82,74	90,41	91,76	56,54	70,66

Наибольшую внутриличностную вовлеченность в ингруппу можно констатировать у представителей неспецифических этнокультурных ингрупп американского общества, не принадлежащих к доминантной белой культуре: среди латиноамериканцев доля респондентов, выбравших при ответе на соответствующие утверждения варианты альтернатив «согласен» и «абсолютно согласен», т. е. констатирующих собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу, велика и стабильна (от 79,0% до 100,0%), так же как и среди афроамериканцев (от 84,5% до 96,6%). Среди американцев азиатского происхождения доля респондентов, констатирующих собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу, по различным аспектам данного психологического фактора идентичности находится в пределах от 72,4% до 89,7% (достаточно высока и стабильна).

Доля респондентов, представляющих неспецифическую недоминантную этнокультурную ингруппу американцев, являющихся потомками смешанных браков, нестабильна и варьирует в широком диапазоне от 29,2% до 95,8% респондентов, констатирующих собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу. Разброс в ответах респондентов данной группы позволяет уверенно говорить о неопределенном и неустойчивым характере внутриличностной вовлеченности в ингруппу американских респондентов — потомков смешанных браков.

Доля представителей доминантной культуры, констатирующих собственную внутриличностную вовлеченность в доминантную этнокультурную ингруппу, близка к умеренно-средней и находится в пределах от 53,8% до 83,3% по различным аспектам данного психологического фактора. Мы можем утверждать, что внутригрупповая идентичность белых американцев стабильно-диффузна. Такая идентичность, возможно, играет негативную роль в культурном самосознании белых американцев, однако в целом для американского общества стабильно диффузная личностная идентичность доминантного большинства позитивна, поскольку создает психологическое пространство для сохранения этнокультурной идентичности представителей недоминантных этнокультурных групп. Она, во-первых, обеспечивает поддержание единства и целостности общества за счет расширения этнокультурного пространства, а во-вторых, образует важное качество этого этнокультурного пространства — толерантность к иным культурам. Можно дискутировать по поводу степени этнокультурной толерантности в США к недоминантным культурам, однако следует признать сам факт того, что белая европейская культура, будучи доминантной, одновременно обеспечивает известную меру толерантности к иным этнорасовым культурам.

Несколько снижаются доли респондентов, констатирующих собственную межличностную вовлеченность в ингруппу. Среди латиноамериканцев межличностная вовлеченность охватывает по любым аспектам этого психологического фактора более

половины респондентов и находится в пределах от 52,7% до 94,7%, т. е. межличностная вовлеченность латиноамериканцев в ингруппу характеризуется категоричностью.

Среди американцев азиатского происхождения доля респондентов, констатирующих свою межличностную вовлеченность в ингруппу, по различным аспектам данного психологического фактора находится в пределах от 55,2% до 89,7%, т. е. также является большой и довольно стабильной. Однако межличностная вовлеченность и, соответственно, ингрупповая идентичность американцев азиатского происхождения менее категорична — не более 90,0%, в отличие от латиноамериканцев. Возможно, это отличие объясняется большей диффузностью их ингрупповых границ.

Среди афроамериканцев соответствующая доля респондентов несколько ниже, чем в первых двух упомянутых группах, и находится в пределах от 48,3% до 86,2%, т. е. незначительно опускается ниже пятидесятого процентиля. Причина снижения межличностной вовлеченности в ингруппу по сравнению с внутриличностной вовлеченностью в ингруппу тех же афроамериканцев — в относительной диффузности и транспарентности ингрупповых границ афроамериканской этнокультурной ингруппы.

Культура афроамериканцев в современной Америке — до известной степени понятие условное и искусственное, существующее скорее для самопротивопоставления белой культуре. Наибольшая среди всех рассмотренных нами специфических этнокультурных групп США дистанцированность от доминантной белой культуры обеспечивает достаточно высокие показатели межличностной вовлеченности афроамериканцев в ингруппу, но эта ингруппа не имеет четких границ.

Следующая недоминантная ингруппа, не обладающая четкими границами, — американцы от смешанных браков. В этой искусственной этнокультурной ингруппе доля тех респондентов, которые констатировали свою межличностную вовлеченность в ингруппу, нестабильна и по разным аспектам данного психологического фактора варьирует в пределах от 16,7% до 91,7%. Можно обоснованно утверждать, что данная ингруппа нестабильна и, по сути, — не реальная, а искусственная (неспецифическая) в силу большой этнорасовой гетерогенности своего состава.

Большая этнокультурная гетерогенность характерна также для белых американцев. В нашем исследовании доминантная этнокультурная ингруппа включает в себя не только белых американцев, родившихся в разных штатах США — от Мэриленда до Аляски и Гавайских островов, но также выходцев из таких культурно гетерогенных стран, как Италия, Великобритания, Канада, Македония и Россия. Разнородность и многочисленность этнокультурных элементов, объединяемых под общим именем доминантной (белой) культуры США, способствует диффузности данной ингруппы и уменьшению осознан-

ности этнокультурной принадлежности. Доля белых американцев, констатировавших собственную межличностную вовлеченность в ингруппу, по различным аспектам данного психологического фактора — средняя и ниже средней (от 27,7% до 64,6%), т. е. групповая идентичность белых американцев, участвовавших в нашем исследовании, мало осознанна, и эта неосознанность имеет стабильный характер.

Для современного американского общества и этнокультурной идентичности американцев имплицитно характерны умеренный уровень внутриличностной вовлеченности (среднее значение = 2,41) и средний уровень межличностной вовлеченности (среднее значение = 2,61).

Для американской выборки средние значения по обоим факторам примерно равны, а конкретные межкультурные различия в степени ингрупповой идентичности американцев объясняются, во-первых, различиями в транспарентности/герметичности границ ингрупп (транспарентность сильнее в доминантной культуре и у афроамериканцев); во-вторых, величиной межкультурной дистанции, активизирующей процесс межкультурного межгруппового сравнения, протекание которого объясняется законом Г. Тэджфела [14].

Иными словами, современное американское общество в значительной степени атомизировано и индивидуализировано в этнокультурном аспекте. Од-

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей фактора «межличностная вовлеченность в ингруппу» американских респондентов в зависимости от этнокультурной ингрупповой их принадлежности (%)

№ п/п	Содержание фактора	Этнокультурная ингрупповая принадлежность американских респондентов				
		Конкретные (специфические) недоминантные этнокультурные ингруппы			Неконкретная (неспецифическая) недоминантная этнокультурная ингруппа	Доминантная этнокультурная ингруппа
	«Межличностная вовлеченность в ингруппу»	Американцы азиатского происхождения, включая китайцев, японцев и других	Афроамериканцы	Латиноамериканцы	Смешанная; родители принадлежат к двум разным этнокультурным группам	Американцы европейского происхождения или белые американцы
1.	«Я уделил(а) какое-то время тому, чтобы больше узнать о моей этнической группе, о ее истории, традициях и обычаях»	89,6	86,2	94,7	75,0	64,0
2.	«Я принимаю активное участие в организациях и мероприятиях, большинство членов которых — представители моей этнической группы»	62,1	48,3	52,7	16,7	35,4
3.	«Я много думаю о том, каким образом моя этническая принадлежность повлияет на мою жизнь»	55,2	60,3	57,9	25,0	27,7
4.	«Для того чтобы больше узнать о своей этнической принадлежности, я часто разговаривал с другими людьми о моей этнической группе»	82,8	82,7	89,4	91,7	41,5
5.	«Я поддерживаю культурные традиции своей этнической группы: в пище, в музыке, в обычаях»	89,7	77,6	89,5	58,3	44,6
6.	Всего (среднее значение)	75,88	71,02	76,84	53,34	42,76

нако раздельное существование систем этнокультурной диверсификации и дивергенции, с одной стороны, и социально-экономической дифференциации, с другой стороны, обеспечивает поддержание устойчивой стабильности американского социума.

Отсутствие четкой и осознанной ингрупповой вовлеченности у носителей доминантной культуры создает определенные предпосылки для развития этнокультурной ситуации в США по пути интеграции [4, с. 201—234]. Существующая в США стратегия аккультурации (ассимиляция) имеет шансы сохраниться на неопределенно долгое время, поскольку высокая внутриличностная и межличностная вовлеченность, характерная для неспецифических этнокультурных групп, вступает в противоречие с диффузным характером внутриличностной и межличностной вовлеченности представителей доминантной культуры и с открытым и толерантным характером американского социума.

В целом, так же как и в ингрупповой идентичности американских респондентов, в российской выборке верхние позиции заняты теми «мы»-аспектами, которые предполагают *совершение определенных действий*, связанных с *осознанной* самоидентификацией с этнокультурной группой, а нижние позиции — теми «мы»-аспектами, которые выражают *переживание* личностью самоидентификации с этнокультурной группой. Однако в целом средние значения по всем переменным в российской выборке выше соответствующих значений в американской выборке. Если для американских респондентов оценка действий, связанных с самоидентификацией с этнокультурной ингруппой, характеризуется в среднем ответами «согласен (согласна)» и «затрудняюсь выразить свое отношение», а оценка собственных переживаний в связи с самоидентификацией с этнокультурной группой — ответами «абсолютно согласен» и «согласен (согласна)», то, применительно к российским респондентам, оценка собственных действий, связанных с самоидентификацией с этнокультурной группой, характеризуется в среднем вариантами ответов «затрудняюсь выразить свое отношение» и «не согласен (не согласна)», а оценка переживаний в связи с самоидентификацией с этнокультурной группой характеризуется в среднем вариантами ответов «согласен (согласна)» и «затрудняюсь выразить свое отношение». Из этого следует, что среди российских респондентов ингрупповая идентичность более диффузна, а самоидентификация с этнокультурной ингруппой проявляется имплицитно слабее, чем у американских респондентов.

Межкультурное различие между американскими и российскими респондентами заключается в том, что в структуре ингрупповой идентичности российских респондентов фактор «межличностной вовлеченности в ингруппу» вообще никак не связан с переменной «Я счастлив, что я принадлежу именно к данной этнической группе». В самом деле, принадлежность к этнокультурной ингруппе воспринимается

российскими респондентами настолько естественно, что не вызывает эмоционально-аффективных переживаний — ни ощущения счастья, ни ощущения несчастья. Это характерное для *индигенной* коллективистской российской культуры явление косвенно свидетельствует о высокой толерантности российских респондентов к этнокультурной принадлежности и о том, что в российской выборке нашего исследования этнокультурная принадлежность не играет роли детерминанты в межличностных отношениях. (Термин «индигенный» — от англ. *indigenous* «местный, туземный» — позволяет противопоставить культуру коренного населения, сложившуюся естественным образом в ходе исторической эволюции на исконном месте проживания, культуре иммигрантской, сложившейся искусственным образом, привнесенной потоком иммигрантов из иных индигенных культур). Этнокультурные группы в России исторически слабо обособлены друг от друга, в отличие от США, где границы между ингруппами и аутгруппами хотя и нечетки, но вполне различимы и заметны.

Нами выявлены межкультурные различия в приоритетах российских и американских респондентов. Ингрупповая идентичность российских респондентов более рефлексивна — об этом свидетельствует доминирование в структуре обоих факторов ингрупповой идентичности россиян переменных, отражающих большую рефлексивность внутриличностной и межличностной вовлеченности в *индигенную* коллективистскую российскую культуру, их созерцательный и пассивный характер. Российские респонденты на внутриличностном уровне вовлеченности «ощущают принадлежность», а на межличностном уровне вовлеченности «часто разговаривают». Ингрупповая идентичность американских респондентов имеет менее рефлексивный, соответственно, более прагматически ориентированный характер. В результате в структуре обоих факторов имплицитной групповой идентичности американских респондентов доминируют менее рефлексивные, более прагматически и действенно ориентированные переменные. На внутриличностном уровне вовлеченности американские респонденты «гордятся», а на межличностном уровне вовлеченности «принимают активное участие в организациях и мероприятиях».

В отличие от американской выборки, внутриличностная вовлеченность в *ингруппу* в российской выборке сильнее коррелирует с *когнитивными* переменными, а не с *эмоциональными*, как у американских респондентов. Российскими респондентами принадлежность к этнокультурной группе в большей степени воспринимается как нечто само собой разумеющееся, и в меньшей степени сопровождается переживанием эмоций. Можно считать это одним из проявлений большей рефлексивности «я-концепции» российских респондентов.

В *иммигрантской* индивидуалистической американской культуре позитивные эмоции респондентов и позитивное самоотношение по поводу *ингрупповой* самоидентификации, а более конкретно — по по-

воду собственной внутриличностной вовлеченности в ингруппу, возникают на основе отношений с другими представителями ингруппы, а не на рефлексии по поводу этих отношений. В российской выборке наблюдается обратное явление — позитивные эмоции респондентов и позитивное самоотношение в связи с ингрупповой самоидентификацией с ингруппой и от собственной внутриличностной вовлеченности в ингруппу возникают именно на основе рефлексии, причем как таковые отношения с другими представителями ингруппы для российских респондентов малообязательны.

В *индигенной* коллективистской российской культуре данное явление объясняется представлением об этнокультурной ингрупповой принадлежности как о неизбежной данности, которая, в силу ее неизбежности, не требует того, чтобы ее изучать и совершать в отношении нее какие-либо активные действия, либо рефлексировать по ее поводу. Российские респонденты воспринимают

ее как данность, но не как побудительный стимул к совершению действий, которые бы ее подкрепили.

В *индигенной* коллективистской российской культуре, в отличие от *иммигрантской* индивидуалистической американской культуры, межличностная вовлеченность в ингруппу характеризуется прежде всего рефлексивными переменными, а не переменными, выражающими активно совершаемые действия. Стало быть, правомерно вести речь прежде всего о когнитивной особенности или характеристике этнокультурной идентичности — о том, что Дж. Марсиа и др. [9] называют словом «вовлеченность».

Снова подтверждается идея Л.С. Выготского [2] о возникновении интрапсихического из интерпсихического, но у американских респондентов соответствующие переменные реально доминируют в составе фактора «межличностной вовлеченности в ингруппу», тогда как у российских респондентов они отсту-

Таблица 5

Матрица факторных нагрузок фактора «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» российских респондентов после вращения факторов (VARIMAX)

Название переменной	Значение факторной нагрузки
Я очень горжусь своей этнической группой	0,81
Я счастлив, что я принадлежу именно к данной этнической группе	0,79
У меня сильно ощущение принадлежности к моей этнической группе	0,77
Я достаточно хорошо понимаю, что значит для меня принадлежность к моей этнической группе	0,72
У меня существует ясное ощущение моей этнической принадлежности и осознание того, что она для меня значит	0,70
Моя культурная и этническая принадлежность создает у меня позитивное самоощущение	0,62
Я чувствую сильную привязанность по отношению к моей этнической группе	0,61

Таблица 6

Матрица факторных нагрузок фактора «межличностная вовлеченность в ингруппу» российских респондентов после вращения факторов (VARIMAX)

Название переменной	Значение факторной нагрузки
Для того чтобы больше узнать о своей этнической принадлежности, я часто разговаривал(а) с другими людьми о моей этнической группе	0,67
Я много думаю о том, каким образом моя этническая принадлежность повлияет на мою жизнь	0,65
Я принимаю активное участие в организациях и мероприятиях, большинство членов которых — представители моей этнической группы	0,62
Я поддерживаю культурные традиции своей этнической группы: в пище, в музыке, в обычаях	0,60
Я уделил(а) какое-то время тому, чтобы больше узнать о моей этнической группе, о ее истории, традициях и обычаях	0,59

пают перед необходимостью отрефлексировать собственную ингрупповую вовлеченность. Совершению активных действий, которыми характеризуется межличностная вовлеченность в ингруппу (поддержание культурных традиций, изучение истории, традиций и обычаев этнокультурной ингруппы) и позитивное самоощущение, рождаемое этой вовлеченностью, в российской выборке по степени важности уступают необходимости прежде всего отрефлексировать подобную вовлеченность.

Межличностная вовлеченность российских респондентов в этнокультурную ингруппу характеризуется слабостью активного участия в организациях и мероприятиях, по сравнению с американскими респондентами, для которых именно активное участие в организациях и мероприятиях (большинство членов которых — представители своей этнокультурной группы) является основной переменной, образующей фактор «межличностной вовлеченности в ингруппу». Здесь следует еще раз обратить внимание на пассивно-созерцательный характер межличностной вовлеченности в ингруппу российских респондентов. Российский респондент, как правило, проживает жизнь в окружении членов своей этнокультурной группы. Он привыкает к собственной межличностной вовлеченности и перестает ее замечать. Соответственно, он мало склонен испытывать счастье по этому поводу, воспринимая собственную межличностную вовлеченность в ингруппу естественной и неизбежной. Степень активности слабо влияет на межличностную вовлеченность российских респондентов, оставляя больше свободы для личностного самоопределения и развития синергетической автономности.

На основании данных по обеим выборкам нашего исследования мы предполагаем, что представителями *специфических* этнокультурных групп, независимо от степени их доминантности в этнокультурном пространстве социума, собственная культурная и этническая принадлежность воспринимаются как явление естественное и само собой разумеющееся, не требующее сознательной рефлексии по данному поводу, также как *архетип* не требует сознательной рефлексии вовлеченности.

Напротив, от представителей недоминантной и/или *неспецифической* этнокультурной группы требуется именно сознательная рефлексия, сознательный выбор или *вовлеченность* [10] в то, с какой культурой и этничностью себя имплицитно идентифицировать. Результатом личного сознательного выбора и сознательной *вовлеченности* в ингруппу становится уменьшение диффузности данного «мы»-аспекта и более позитивное самоощущение в связи с собственной культурной и этнической принадлежностью, ведущие к формированию сознательно выбранного или *достигнутого* статуса [6] этнокультурной идентичности. Таким образом, предрешенный статус этнокультурной идентичности образует *архетип*, тогда как достигнутый статус этнокультурной идентичности обра-

зует *вовлеченность (commitment)*. Это положение представляется нам *универсальным* (этик-чертой), поскольку оно находит подтверждение и в американской *иммигрантской индивидуалистической* культуре и в российской *индигенной коллективистской* культуре.

Российскую выборку нашего исследования характеризуют весьма посредственные показатели степени осознанности групповой этнокультурной принадлежности, равномерно распределяющиеся по всем рассмотренным этнокультурным группам. Очевидно, что в *индигенной коллективистской* культуре, такой как российская культура, межкультурная дистанция оказывается субъективно короткой, поэтому механизм, который Г. Тэджфел назвал процессом социального сравнения [15], хотя и не перестает действовать, однако имплицитно не осознается.

Доля представителей доминантной культуры, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в доминантную этнокультурную ингруппу, близка к умеренно-средней и находится в пределах от 47,2% до 66,3% по различным «мы»-аспектам данного психологического фактора. Среди представителей недоминантных специфических этнокультурных групп соответствующие доли респондентов оказываются в пределах от 39,1% до 69,5%. Доля респондентов, представляющих недоминантную неспецифическую этнокультурную ингруппу россиян — потомков смешанных браков, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу, варьирует в диапазоне от 37,2% до 62,8% респондентов.

В доминантной этнокультурной группе нижняя граница интервала несколько выше, по сравнению с недоминантными группами, независимо от степени их этнокультурной специфичности. Однако, поскольку во всех группах российской выборки интервал значений фактора внутриличностной вовлеченности характеризуется примерно одинаковыми границами, то мы имеем право утверждать, что внутриличностная вовлеченность российских респондентов в ингруппу является стабильной и весьма неопределенной.

Несколько изменяются границы интервалов, когда мы переходим к анализу данных по фактору межличностной вовлеченности. Среди представителей доминантной культуры разброс значений по различным «мы»-аспектам данного психологического фактора находится в пределах от 28,1% до 75,2%. Интервал значений «мы»-аспектов фактора межличностной вовлеченности у представителей недоминантных специфических этнокультурных групп характеризуется показателями от 30,4% до 69,5%. Межличностная вовлеченность респондентов, представляющих недоминантную неспецифическую этнокультурную группу, характеризуется диапазоном значений от 21,0% до 74,7%.

Наибольший разрыв между нижней и верхней границами интервала отмечается в недоминантной неспецифической этнокультурной группе, а также в

**Сравнительный анализ показателей фактора «внутриличностная вовлеченность в ингруппу»
российских респондентов в зависимости от их этнокультурной ингрупповой принадлежности (%)**

№ п/п	Содержание фактора «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» российских респондентов	Этнокультурная принадлежность российских респондентов		
		Русская (доминантная) этнокультурная группа	Нерусская (недоминантная специфическая) этнокультурная группа	Смешанная (недоминантная неспецифическая) этнокультурная группа
1.	«У меня существует ясное ощущение моей этнической принадлежности и осознание того, что она для меня значит»	61,8	65,2	51,2
2.	«Я счастлив, что я принадлежу именно к данной этнической группе»	66,3	60,8	55,8
3.	«У меня сильно ощущение принадлежности к моей этнической группе»	49,4	47,8	39,6
4.	«Я достаточно хорошо понимаю, что значит для меня принадлежность к моей этнической группе»	64,1	56,5	58,1
5.	«Я очень горжусь своей этнической группой»	63,4	69,5	53,5
6.	«Я чувствую сильную привязанность к моей этнической группе»	47,2	39,1	37,2
7.	«Моя культурная и этническая принадлежность создает у меня позитивное самоощущение»	58,4	47,8	62,8
8.	Всего (среднее значение)	58,66	55,24	51,17

доминантной этнокультурной группе. Очевидно, что здесь межличностная вовлеченность в этнокультурную ингруппу весьма диффузна и дисперсна, имеет нестабильный характер. В недоминантных специфических этнокультурных группах межличностная вовлеченность в этнокультурную ингруппу более осознанна и менее диффузна.

С полным основанием можно утверждать, что современное российское общество и этнокультурная идентичность россиян имплицитно характеризуются весьма умеренным уровнем внутриличностной вовлеченности (среднее значение = 2,44) и еще более умеренным уровнем межличностной вовлеченности (среднее значение = 2,82).

Эти значения примерно равны соответствующим американским показателям, межкультурные различия по ним несущественны. Однако этнокультурная атомизация и индивидуализация, при-

емлемые в *индивидуалистической иммигрантской* культуре, способны порождать напряженность в культуре другого типа — *индигенной и коллективистской*. В российской культуре нами не выявлено активного процесса межкультурного межгруппового сравнения по причине имплицитно короткой межкультурной дистанции, в отличие от американской культуры. Но для более полной этнокультурной гармонизации российского социума, на наш взгляд, необходимо, чтобы осуществление структурной модернизации в России учитывало тысячелетние российские этнокультурные особенности. Иными словами, стабильно-диффузная внутриличностная и межличностная вовлеченность, характерная для российских этнокультурных групп, не должна вступать в противоречие с усилиями по трансформации исконно коллективистской российской культуры.

**Сравнительный анализ показателей фактора «межличностная вовлеченность в ингруппу»
российских респондентов в зависимости от их этнокультурной ингрупповой принадлежности (%)**

№ п/п	Содержание фактора «межличностная вовлеченность в ингруппу» российских респондентов	Этнокультурная принадлежность российских респондентов		
		Русская (доминантная) этнокультурная группа	Нерусская (недоминантная специфическая) этнокультурная группа	Смешанная (недоминантная неспецифическая) этнокультурная группа
1.	«Я уделил(а) какое-то время тому, чтобы больше узнать о моей этнической группе, о ее истории, традициях и обычаях»	75,2	69,5	74,7
2.	«Я принимаю активное участие в организациях и мероприятиях, большинство членов которых — представители моей этнической группы»	38,8	34,7	32,6
3.	«Я много думаю о том, каким образом моя этническая принадлежность повлияет на мою жизнь»	28,1	30,4	21,0
4.	«Для того чтобы больше узнать о своей этнической принадлежности, я часто разговаривал с другими людьми о моей этнической группе»	34,3	52,1	30,3
5.	«Я поддерживаю культурные традиции своей этнической группы: в пище, в музыке, в обычаях»	55,1%	43,4%	48,9%
6.	Всего (среднее значение)	46,3	46,02	41,5

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983.
3. *Atkinson D.R., Morten G., Sue D.W.* Counseling American Minorities: A Cross-Cultural Perspective. Dubuque, Iowa, 1979.
4. *Berry J.* Psychology of Acculturation // Nebraska Symposium on Motivation: Cross-Cultural Perspectives. Lincoln, 1990.
5. *Berry J.W.* Ethnic Identity in Plural Societies // Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities. New York: State University of N.Y., 1993.
6. *Cheek J.M.* Identity Orientations and Self-Interpretation // D.M. Buss & N. Cantor (Eds.) Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions. N.Y., 1989.
7. Encyclopedia of Psychology / Ed. by A. Kazdin. 8 Vols. Oxford, N.Y., 2000. Vol. 2.
8. *Lindesmith A.R., Strauss A.L., Denzin N.K.* Social Psychology. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.
9. *Marcia J.E. et al.* Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research. N.Y., 1993.
10. *Matteson D.R.* Alienation vs. Exploration and Commitment: Personality and Family Correlaries of Adolescent Identity Statuses: Rapport fra Projekt for Ungdomsforskning. Kobenhavn: Projekt for Ungdomsforskning, 1974.
11. *Phinney J.* The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Adolescents and Young Adults from Diverse Groups // Journal of Adolescent Research. 1992. No. 7.
12. *Phinney J.P., Landin J.* Research Paradigm for Studying Ethnic Minority Families Within and Across Groups // Studying Minority Adolescents. Conceptual, Methodological and Theoretical Issues. Mahwah, New Jersey, London, 1998.
13. *Shotton J.* Cultural Politics of Everyday Life: Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind. Toronto: University of Toronto, 1993.
14. *Tajfel H.* Social Categorization. English MS. of La Categorisation Sociale // Introduction a la psychologie sociale. Vol. I. Paris, 1972.
15. *Tajfel H.* Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations. European Monographs in Social Psychology, No. 14. London, 1978.
16. *Tajfel H.* Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology. Cambridge, 1981.

L.S. Vygotsky's Theory and Cross-cultural Differences in Ingroup Identification (Joint Russian-American Research)

Yu.V. Stavropolsky

Ph. D. in Sociology, associate professor at the Chair of Psychology, Chernyshevsky Saratov State University

This research represents an attempt to contribute to cross-cultural psychology development on the part of the Russian science of psychology, since an outstanding Russian psychologist and thinker L.S. Vygotsky was among the founders of cross-cultural psychology. The presented research consists in a factor analysis of ingroup ethnocultural identity of Russian and American respondents. Respondents have been offered a questionnaire of Multigroup Ethnic Identity Measure by J. P. Phinney. The principal idea by L. S. Vygotsky on the intrapsychic being born out of the interpsychic has been supported with its empirical evidence. Cross-cultural differences in the structure of ingroup identification priorities of the Russian and American respondents have been revealed.

Key words: identity, ethnocultural, ingroup, factor, commitment, facet, comparison.

References

1. *Vygotskii L.S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1991. № 4.
2. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. M., 1983.
3. *Atkinson D.R., Morten G., Sue D.W.* Counseling American Minorities: A Cross-Cultural Perspective. Dubuque, Iowa, 1979.
4. *Berry J.* Psychology of Acculturation // Nebraska Symposium on Motivation: Cross-Cultural Perspectives. Lincoln, 1990.
5. *Berry J.W.* Ethnic Identity in Plural Societies // Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities. New York: State University of N.Y., 1993.
6. *Cheek J.M.* Identity Orientations and Self-Interpretation // D.M. Buss & N. Cantor (Eds.) Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions. N.Y., 1989.
7. Encyclopedia of Psychology / Ed. by A. Kazdin. 8 Vols. Oxford, N.Y., 2000. Vol. 2.
8. *Lindesmith A.R., Strauss A.L., Denzin N.K.* Social Psychology. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.
9. *Marcia J.E. et al.* Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research. N.Y., 1993.
10. *Matteson D.R.* Alienation vs. Exploration and Commitment: Personality and Family Correlaries of Adolescent Identity Statuses: Rapport fra Projekt for Ungdomsforskning. Kobenhavn: Projekt for Ungdomsforskning, 1974.
11. *Phinney J.* The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Adolescents and Young Adults from Diverse Groups // Journal of Adolescent Research. 1992. No. 7.
12. *Phinney J.P., Landin J.* Research Paradigm for Studying Ethnic Minority Families Within and Across Groups // Studying Minority Adolescents. Conceptual, Methodological and Theoretical Issues. Mahwah, New Jersey, London, 1998.
13. *Shotter J.* Cultural Politics of Everyday Life: Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind. Toronto: University of Toronto, 1993.
14. *Tajfel H.* Social Categorization. English MS. of La Categorisation Sociale // Introduction a la psychologie sociale. Vol. I. Paris, 1972.
15. *Tajfel H.* Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations. European Monographs in Social Psychology, No. 14. London, 1978.
16. *Tajfel H.* Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology. Cambridge, 1981.

О восприятии и изображении трех важных характеристик объектов

Ян Б. Дереговски

факультет психологии, университет г. Абердин, Шотландия

В статье рассматриваются три вида перцептивных признаков, которые предоставляются одиночными объектами и могут быть использованы для их изображения. Этими признаками являются: 1) типичные контуры; 2) пятна глаз; 3) центральные оси. Кратко рассматривается роль этих признаков в узнавании изображенных объектов, определении их формы и пространственной ориентации в аспекте художественных традиций и исторического развития искусства.

Ключевые слова: история живописи, изображение одиночных объектов, реакции на картины, типичные контуры, пятна глаз, центральные оси, опознание изображений.

Перевод с английского О.А. Гончарова. Редакция благодарит Олега Анатольевича за сотрудничество.

1. Введение

Эта статья о некоторых важных аспектах изображения одиночных объектов (single solid objects). Такие изображения обнаруживаются в самых ранних из известных произведений искусства, они присущи и более сложным произведениям, в которых изображаются несколько объектов (items), поскольку художник неизбежно концентрирует внимание на тех объектах, которые он в данный момент рисует. Статья, в частности, затрагивает три вида перцептивных признаков, которые могут быть представлены на картине. Все эти признаки связаны с физическими свойствами изображаемых объектов.

Этими признаками являются: 1) изображенные типичные контуры, т. е. линии на картине, которые копируют видимый контур по поверхности модели; 2) пятна глаз (eyespot), т. е. пятна на картине, которые могут восприниматься в качестве глаз; 3) наклонное положение центральных линий (как изображенных, так и подразумеваемых).

Предварительно мы рассмотрим данные, полученные в результате как антропологических наблюдений, так и лабораторных исследований, связанные с общим ошибочным представлением, что объекты и их реалистичные изображения в перцептивном отношении равноценны.

Как правило, в психологических исследованиях вместо реальных предметов применяются картинки, главным образом, потому, что обращение с картин-

ками гораздо проще, чем с предметами; но полученные таким путем данные преподносятся, как если бы применялись сами предметы.

Нетрудно привести драматические примеры представлений о перцептивной равноценности объектов и их изображений.

Дэвид Ливингстон (1813—1873), шотландский миссионер и исследователь, описал реакцию придворных правителя Шинты* (Shinte's Court) на проекционные изображения картинок на стекле (с помощью волшебного фонаря) следующим образом.

«Первой представленной картиной был Авраам, собирающийся принести в жертву своего сына Исаака; она была показана в натуральную величину, и поднятый вверх нож был готов нанести удар юноше; мужчины племени балонда (Balonda) отметили, что картина гораздо больше похожа на бога, чем деревянные и глиняные идолы, которым они поклоняются. Женщины слушали с молчаливым благоговением; но, когда я передвинул слайд, поднятый кинжал приблизился к ним, и им стало казаться, что он должен вонзиться в их тела вместо Исаака. «Мама! Мама!», — закричали все разом и в суматохе бросились прочь, беспорядочно натыкаясь друг на друга, на идолов и кусты табака: мы не смогли ни одну из них заставить вернуться обратно. Правитель Шинта тем не менее продолжал храбро сидеть все это время, а после всего с интересом осмотрел прибор» [39].

* Территория современной Анголы.

Ллойд [40] также описывал похожую реакцию при демонстрации слайда с изображением слона в Уганде.

Таким образом, представители культур, в которых не процветает живопись, реагировали на картины так, как будто перед ними были сами изображенные объекты, и, можно сказать, продемонстрировали перцептивную эквивалентность этих двух видов стимулов.

Несмотря на это, имеется ряд данных, подвергающих сомнению обоснованность такого вывода. Лавс (Laws; согласно [6]) отмечал, что люди Ньясаленда (сейчас Малави) испытывали трудности узнавания изображений животных. С подобными трудностями недавно столкнулся Барли [4], работающий в Камеруне антрополог, когда он пытался получить информацию о местной фауне у представителя племени довайю (Dowayo) с помощью картинок животных. Он сообщает, что, когда показывал пожилым людям фотографии львов и леопардов, они пристально смотрели на картинки, которые были вполне отчетливыми, вертели их во всех возможных направлениях и затем говорили что-то вроде «Я не знаю этого человека». Подобные недостатки понимания изображений после тщательного осмотра картинки также представлены в отчетах других антропологов, и их обобщают Segall и соавт. [45], которые приводят в качестве примера [37] описание поведения одной деревенской африканской (Bush-Negro) женщины: «Она поворачивала фотографию своего собственного сына, пытаясь таким способом понять ее смысл». Она действовала таким же образом, как и мужчины довайю. Форж [30] сообщает о подобных реакциях в Новой Гвинее.

Такие перцептивные проблемы не ограничиваются экзотическими популяциями. Жан Батист Камилль Коро, французский пейзажист, который «стоял на голову выше других французских пейзажистов первой половины XIX века» [42], описал радости живописи в письме Артуру Стивенсу. «Ах!», — пишет он, «красивая каштановая корова, стоящая по брюхо в болотной траве. Я должен нарисовать ее... Ух-ты, как все здесь замечательно! Интересно посмотреть, что скажет этот крестьянин, который стоит, глядя на то, как я рисую, но стесняется приблизиться. Я зову: “Симон!” Симон приближается и смотрит. “Симон, что ты думаешь об этом?” “Ах, действительно, Сир, это очень красиво!” “Понимаешь ли ты, что я хочу изобразить?” “Я думаю, я знаю, что это; это большой желтый камень, который вы поставили там”» [50].

Поскольку изображения легко можно увидеть даже в случайно созданных узорах и совершенно не направленных на изображение чего-нибудь, например, в чернильных пятнах или очертаниях облаков (*Шекспир*. Гамлет. Акт 3. Сцена 2), такие перцептивные ошибки удивительны в той же степени, что и горячая реакция придворных Шинты.

Таким образом, у нас есть подтверждение двух полярно противоположных видов реакций на картины: одни наблюдатели рассматривают их так, как будто перед ними сами изображенные объекты; другие не в состоянии увидеть, что картины вообще что-нибудь изображают.

Грегори [33] указывал, что восприятие картин парадоксально по своей сути, поскольку мы одновременно видим как изображенные объекты, так и картины. Мы способны определить, что картина перевернута, если увидим, что изображенные персонажи стоят на голове, мы также можем увидеть, правильно ли висит картина, обратив внимание на ее рамку.

Полный диапазон таких парадоксальных образов восприятия схематически показан на рис. 1. Заштрихованная область этого рисунка представляет ту часть информации на входе, которая ничего не изображает; светлая область представляет изобразительный вход. Оба типа входов берут начало из физического объекта, называемого «картиной», и их взаимное соотношение в какой-то степени отражает намерения художника, но, как показывают только что описанные наблюдения Барли и Коро, не обязательно, что они реализуются адекватно. В действительности изобразительный элемент не обязательно возникает из каких бы то ни было намерений; он может присутствовать и в случайно созданном узоре, таком, как чернильная клякса. Перцептивный образ картины формируется благодаря тому, что учитываются оба типа входных данных и их взаимное влияние. Картины, выражающие разное соотношение двух входов, представлены разными точками на горизонтальной оси. Изобразительный вход увеличивается от чернильных клякс в точке А до обмана зрения (*trompe l'oeil*) (в точке D) и, далее, до точки Y, представляющей картины архитектурного иллюзионизма, наподобие творений знаменитого Андреа Поццо (Pozzo).

Область, в пределах которой наблюдатель видит картину как картину, т.е. видит изображенные элементы и осознает также, что он видит картину, заключена внутри описанного диапазона. Таким образом, область гипотетического наблюдателя простирается от В до С. Такой наблюдатель рассматривал бы стимулы между X и В как не представляющие никаких изобразительных признаков, и, следовательно, как то, чем они физически являются, например, пятнистая поверхность камня или пятнистое прямоугольное пространство холста. В противоположность этому он рассматривал бы стимулы между С и

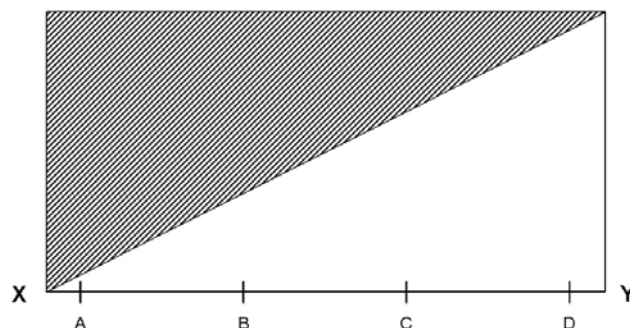


Рис. 1. Графическое представление отношений между изобразительными и неизобразительными компонентами в объекте, именуемом картиной. Заштрихованная область представляет неизобразительные компоненты. Чернильное пятно Роршаха можно было бы поместить в точку А, а иллюзионистский потолок Поццо в точку Y.

Д как нечто, что они изображают, ошибочно принимая рисунок слона за слона. Если умение воспринимать картины (pictorial sophistication) является, так сказать, способностью принимать во внимание как изобразительные, так и неизобразительные элементы, то диапазон стимулов, которые воспринимаются в качестве картин, как показано на рис. 1, увеличивался бы с опытом.

Перцептивное впечатление может становиться иным без материального изменения картины, при изменении условий ее презентации, например, при смене угла наблюдения. Это происходит в случае аноморфированных изображений, видение которых при нормальных условиях приводит к неразличимому паттерну, но наблюдение под углом приводит к распознаваемой картине. Наклон такого искаженного изображения ведет к относительному увеличению изобразительной составляющей — сдвиг от В к С на рис. 1. Напротив, наклон обычной картины приводит к относительному уменьшению изобразительной составляющей и, следовательно, в «терминах» рис. 1, к сдвигу в противоположном направлении. Крайние точки диагонали соответствуют ситуациям, в которых наблюдатель не обнаруживает никакого изобразительного содержания (X), или ситуациям, в которых неизобразительные данные отсутствуют, и картина ошибочно принимается за сам объект (Y). Между этими точками находятся образы стимулов, которые предоставляют и изобразительные, и неизобразительные признаки, последние обеспечивают «ткань» для побочного осознания (subsidiary awareness), как его понимал Пиренн (Pirenne) [43].

Люди из племени мекан* не смогли узнать простые картинки, нарисованные на бумаге, но узнавали те же картинки, отпечатанные на грубой ткани [25]. В «терминах» рис. 1 можно было бы подумать, что они имели дело с двумя типами картинок, которые занимают различные позиции на шкале (такие, как А и С). Картина в точке А соответствует предъявлению меканцам незнакомого бумажного стимула, который они тщательно обследовали не только зрительно, но и на ощупь, и на запах. Этот стимул полностью подавлял образ показанного им объекта. Когда бумага была заменена на грубую ткань, материал, распространенный в культуре мекан, этот неизобразительный стимул уже не так сильно отвлекал внимание. Таким образом, узнавание картин находится под воздействием неизобразительной составляющей. В качестве аргумента можно привести то, что меканцы не принимали в расчет возможность того, что нечто достойное внимания может присутствовать на поверхности куска бумаги (возможность, которая с готовностью принимается людьми, смотрящими на чернильные пятна в другой культуре), их внимание было сконцентрировано на вызывающем любопытство незнакомом материале. Особенности воспринимающего, так же как и стимула, определяют образы восприятия (Серпелл и Де-

реговски [46] обсуждают процессы внимания в контексте пикториального восприятия).

Неизобразительная составляющая всегда присутствует и по-разному воздействует на различные задачи, связанные с рисунками; правильное название изображенного объекта не означает, что в информационном смысле картина могла бы заменить сам объект при всех условиях. Клаппер (Klapper) и Бирч (Birch) [38] показали, что изображение с помощью жестов, как использовать инструмент, представленный либо непосредственно, либо на рисунке, зависит от способа предъявления; оно было более эффективным в случае физического присутствия инструментов. Сигел (Sigel) и его сотрудники [47] выполнили серию исследований о классификации с целью сравнить перцептивную эффективность картинок и предметов. Эти исследования, так же как исследование Дереговски и Серпелл [24], в котором детей просили классифицировать игрушки и картинки игрушек в стиле эксперимента Пиаже, и эксперимент Дереговски и Яхода [20], проведенный на взрослых женщинах Абердина и включавший простую задачу на обучение, показывают, что выполнение испытуемыми хуже в случаях, когда вместо самих предметов применяются легко узнаваемые и правильно названные рисунки этих предметов.

Тем не менее именно изобразительный компонент составляет сущность картины, и именно этот компонент должен быть рассмотрен далее.

2. Контуры и их значение

Было выдвинуто положение [14, 16] о том, что изображения включают вектор, названный эпитомическим, который способствует узнаванию изображенного предмета. Он вступает в действие даже при отсутствии всех непосредственных зрительных признаков, связанных с трехмерностью изображения. Этот вектор отвечает за узнавание силуэтов, таких как на рис. 2.

Можно без труда понять, что на рис. 2, показан топор, несмотря на то что в нем не содержится никаких указаний на толщину. Изображенное тулово (головка) топора могло бы иметь бесконечное число форм, три из которых показаны ниже основного рисунка.

Несмотря на легкость узнавания, все же неопределенность таких картин порой ведет к двум различным ошибочным выводам:

1) *более тривиальный вывод* о неотъемлемой неопределенности всех картин. Это часто демонстрируется тем, что квадрат, например, дает разнообразные четырехугольные проекции, — факт бесспорный, но только если квадрат представляет собой проволочный каркас или плоскую фигуру с таким необычным свойством, что ее внешний вид не изме-

* Представители племени Me'en (Mekan), проживающие в отдаленной провинции Эфиопии. — Прим. пер.

няется при изменении наклона. Проволочные каркасы редко встречаются в трехмерном мире, а плоские поверхности имеют градиент текстуры, который изменяется в зависимости от ориентации, как неоднократно показывали Гибсон [31] и его последователи. Поэтому изображение квадрата в виде ромба или трапеции, если оно сделано должным образом, будет внутри очертания границ включать изображение соответствующего градиента текстуры, указывающего угол, на который наклонена эта поверхность. Таким образом, не всякий ромб можно использовать для изображения квадрата, а только такой ромб, чей градиент текстуры не указывает на наклон, соответствующий форме границы;

2) более фатальный вывод, поскольку он лежит в основе ошибочного понимания [36], связан с эффективностью силуэтов. На поверхности *всех* твердых тел, за исключением сферы, имеются линии, которые проходят вдоль границ между поверхностями в различных ориентациях и которые становятся видимыми благодаря отличию градиентов текстуры этих поверхностей. Эти линии — типичные контуры (typical contours) твердых тел. Другой набор линий, связанных с определенным телом, формируется посредством различия в градиентах текстуры между фоном, на котором предъядвляется тело, и примыкающими к нему областями этого тела. Этими линиями являются очертания (outlines). Существует важное отличие между типичными контурами и очертаниями — первые в перцептивном отношении гораздо более стабильны. Рассмотрим цилиндр, вращающийся вокруг оси, ортогональной его собственной оси. В течение почти половины оборота круглое нижнее (или верхнее) основание такого цилиндра выглядело бы как круг и, следовательно, его типичный контур видится как круг. Напротив, очертание, имеющее форму двух полуэллипсов, соединенных двумя параллельными

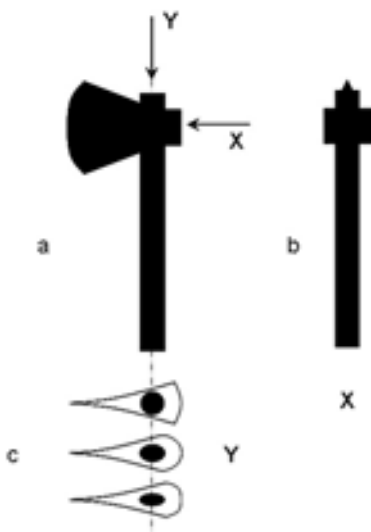


Рис. 2. Три проекции топора. Проекция а содержит наиболее выраженный типичный контур, который обегает заостренный край. Проекция b его не содержит и, следовательно, не настолько хороша для изображения. Любая из форм, показанных на с, могла бы быть головкой топора.

линиями, подвергалось бы систематическому изменению по мере того, как изменяется эксцентриситет эллипсов, а также длина параллельных линий.

Именно по причине стабильности типичные контуры предлагают более совершенные средства для изображения формы твердых тел. Когда типичный контур и очертание совпадают, создается особенно выразительное изображение. Именно это имеет место в случае проекции топора, показанной на рис. 2а. Эта проекция сильно отличается от проекции на рис. 2b, которая не содержит отчетливого типичного контура, свойственного заостренному краю.

Чтобы создать наиболее эффектную эпитомическую картину, художник должен выявить и представить графически наиболее отчетливый типичный контур модели. Эта задача поразительно проста в случае плоских предметов, таких как почтовые открытки и неглубокие тарелки. Они имеют плоские и непрерывные контуры и хорошо изображаются в виде прямоугольников и дисков. Плоские типичные контуры лежат в основе более габаритных объектов, таких как тела многих животных, особенно копытных. Именно такие контуры наши предки так искусно рисовали в пещерах Альтамира (Altamira) и Ласко (Lascaux). На рис. 3а показан силуэт типичного контура, каким бы он предстал во фронтально-параллельной плоскости наблюдателя. В этих условиях типичный контур и очертание имеют идентичную форму. Когда очертание по форме отличается от типичного контура, силуэт становится гораздо менее узнаваемым (рис. 3b). Чем больше расхождение между типичным контуром и очертанием, тем меньше информации, необходимой для узнавания.

Часто искусный художник может компенсировать этот недостаток информации тем, что внутри очертания показывает форму перспективного типичного контура с помощью градиентов текстуры, имитирующих градиенты текстуры поверхности модели, т.е. тем, что он отказывается от силуэта и вводит признаки глубины, подчеркивающие объем модели.

У некоторых животных телосложение устроено так, что типичные контуры различных частей тела располагаются в разных плоскостях. (Отсюда лег-

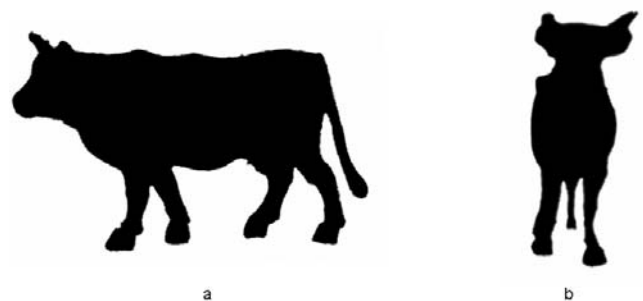


Рис. 3. Два силуэта игрушечной коровы. На а показан основной типичный контур, проходящий вдоль спинного хребта животного. Рисунок одного такого контура, как полагал художник пещеры Ласко (Lascaux), вполне достаточно, чтобы изобразить животное, b представляет то же самое животное, как оно видится либо спереди, либо сзади.

кость, с какой эти части тела можно распознать.) При попытке нарисовать типичные контуры такого существа на плоскости картины у художника нет никакой альтернативы, кроме как сочленить (to concatenate) эти контуры, рисуя их так, как будто они расположены в одной плоскости, тем самым создавая изображение, которое многим покажется деформированным, но легко узнаваемым. Именно таким образом поступали художники австралийских аборигенов, как показано на изображении крокодила (рис. 4), который зафиксировал Чалупка (Chaloupka) [8]. Такой же способ изображения подобных моделей часто используют дети [17, 28].

Трудности при изображении крокодила также присутствуют, когда рисуют человека, и, вероятно, именно по этой причине рисунки человека так поздно появились в галереях наскальной живописи [19], а в некоторых из этих рисунков применялись альтернативные способы обхождения трудностей — изображение частей тела посредством центральных осей вместо типичных контуров, что приводит к «палочковым фигурам». Тем не менее многие школы живописи, среди которых изначально примером является древнеегипетская школа, обращались к технике сочленения в процессе изображения людей. На древнеегипетских картинах люди типично изображаются с монокулярными лицами в профиль, с грудью во фронтальном виде и с ногами в профиль и, следовательно, в ориентации, согласованной с ориентацией лиц. Единственный глаз на каждом лице изображается во фронтальном виде, т.е. с доминированием мелкого, локального типичного контура. Такие мелкие типичные контуры можно найти на многих объектах, и их применение художниками зависит от степени их важности. Поскольку такие контуры часто лежат в плоскостях, расположенных под углом к плоскости, содержащей основной типичный контур, их добавление нередко ведет к «искажениям» вроде тех, которые показаны на рисунке австралийского кроко-

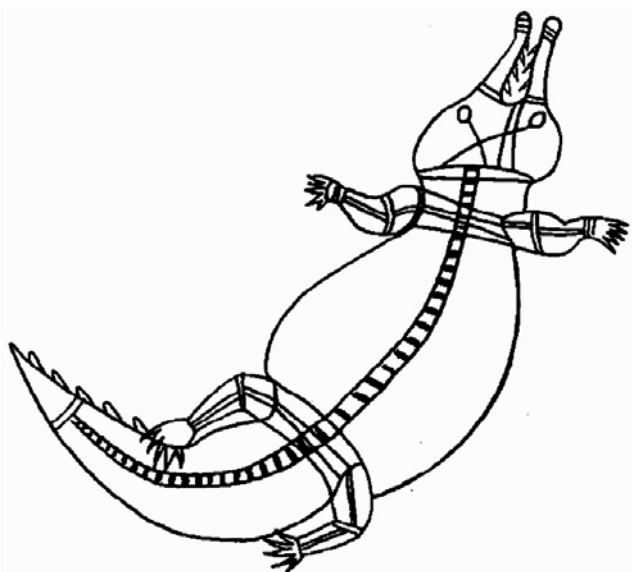


Рис. 4. Австралийский крокодил, нарисованный на скале художником-аборигеном. Голова и хвост расположены в плоскости, ортогональной плоскости туловища (по: [8]).

дила. Художник, конечно, может видоизменить форму мелкого типичного контура, чтобы достигнуть представления, совместимого с его видом из положения, связанного с основным контуром. Таким образом поступали художники, расписывавшие древнегреческие вазы, но отказ от перцептивного побуждения нарисовать на плоскости картины истинную форму типичного контура не легок. Потребовались столетия, чтобы живописцы добились этого.

На бушменском наскальном рисунке из Намибии (рис. 5, см. на вкладке) показан лев в боковой проекции и, следовательно, с его основным типичным контуром на плоскости листа бумаги, но с лапами, нарисованными так, чтобы показать их характерные мелкие контуры. У ступней человека есть два приметных типичных контура, один из них имеет форму очертания следа (так же, как в случае намибийского льва), а другой идентичен очертанию, когда нога видна сбоку (этот контур применялся древнеегипетскими художниками).

Признаки этих обоих контуров найдены во многих произведениях живописи. Феофан Грек применил оба контура на одной картине в качестве изображений ног Архангела Гавриила и святого Иоанна Предтечи в иконостасе Благовещенского собора в Москве. У обоих святых правые ступни представлены «египетским» типичным контуром, а левые — «намибийским» (см. рис. 6).

Можно ожидать, что знакомый типичный контур способствует распознаванию. Как показали Балди (Baldi) и его соавторы [3], этот эффект распространяется и на рисунки. Их испытуемым, людям со скромными успехами в образовании, нужно было скопировать два рисунка: сложную фигуру, состоящую из прямоугольника, разделенного несколькими дополнениями в форме более простых геометрических фигур (фигура Рея [44]), и перспективную фигуру, в которую была встроена фигура Рея в качестве фронтальной поверхности, но в которой также были видны верхняя и боковая поверхности. Было обнаружено, что копирование фигуры Рея первой облегчает копирование перспективной фигуры — обратный эффект не наблюдался.

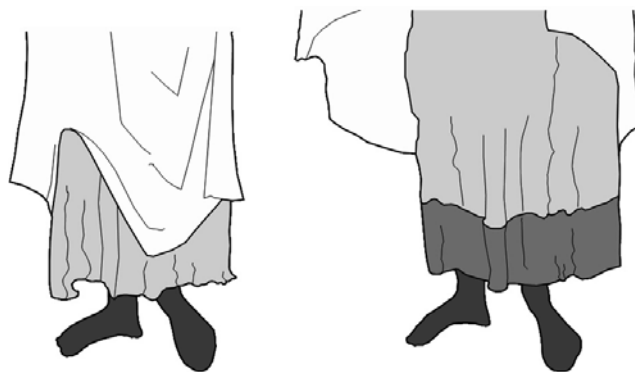


Рис. 6. Феофан Грек, силуэты фрагмента иконостаса, ступни Архангела Гавриила и святого Иоанна Предтечи (по: [2]).

2. Пятна глаз (eyespots)

Условия, при которых животные реагируют на пятна глаз как на сами глаза, были исследованы зоологами на большом количестве разных видов. Обнаружено, что пятна глаз могут действительно вызывать весьма интенсивные реакции. Так, гремучие змеи атакуют приманки с пятнами глаз, но в то же время игнорируют сходные приманки без них [7]. Маленькие птицы, нападающие стаей (mobbing) на северного карликового сыча, летят, несмотря на большой риск, перед ним (атакуют спереди), потому что на задней части шеи у него есть большие пятна глаз [10]. Стивенс [48] цитирует около 140 соответствующих источников в обзоре исследований о роли пятен глаз у чешуекрылых бабочек (Lepidoptera), но этот обзор недостаточен для определенного заключения относительно справедливости одной из двух гипотез: 1) пятна глаз отпугивают потенциальных хищников; 2) пятна глаз отклоняют направление атаки хищников к нежизненно важным областям тела.

Поразительный эффект того, что изображения глаз на многих портретах (имеются ввиду пятна глаз, созданные профессиональными художниками) «смотрят» на зрителя в любой позиции и «следят» за ним по мере того, как он проходит мимо портрета, упоминается уже в энциклопедии Плиния Старшего «*Historia Naturalis*» и является распространенным переживанием у посетителей художественных галерей. Гомбрих (Gombrich) [32] комментирует: «... все портреты делают это, когда ясно не смотрят куда-нибудь» (р. 234). Они (портреты) производят этот эффект, потому что неизобразительные компоненты, в первую очередь градиент текстуры поверхности картины, претерпевают изменения по мере того, как зритель перемещается, указывая таким образом на изменения расстояния и угла, но пятна глаз, которые не снабжены соответствующими признаками, не изменяются и, следовательно, «остаются со зрителем». Этот оптический эффект также мог наблюдаться, если бы на картине были представлены другие маленькие перцептивно неизменяющиеся объекты, например, значки вместо пятен глаз на пустом во всем остальном холсте, хотя при таких условиях отсутствовало бы ясное впечатление взгляда.

Совершенно непохожим на вышерассмотренные является вопрос о том, воздействует ли присутствие пятен глаз на восприятие других изобразительных компонентов внутри картины и, следовательно, воздействует ли это на восприятие независимо от неизо-



Рис. 7. Два варианта одного стимульного рисунка: а — без пятен глаз, б — с пятнами глаз. В эксперименте применялись либо одно, либо два пятна, и их ориентация внутри плоскости картины была различной.

бразительного входа, в частности, воздействует ли это на восприятие пикториального пространства.

Для исследования этого вопроса взрослым наблюдателям во фронто-параллельной плоскости предъявлялись изображения, какие показаны на рис. 7. Рисунки различались как по количеству содержащихся в них пятен глаз, так и по расположению этих пятен внутри головы.

Наблюдателей просили указать направление, в котором, как им казалось, движется животное. Было обнаружено, что включение пятен глаз оказывает влияние на воспринимаемое направление движения (heading) этих «животных». В случае «бинокулярных» животных эффект оказался наименьшим, когда пара глазных пятен была представлена так, что одно пятно располагалось над другим, т. е. в очень необычной для реальных глаз ориентации. В случае «монокулярных» животных эффект оказался самым выраженным, когда они «смотрели» вниз. Казалось, что животные «с глазами» выходят из картины так, что если бы они последовали в экстраполируемом направлении, то подошли бы ближе к наблюдателю по сравнению с контрольными «безглазыми» животными [29].

Пятна глаз как бы устанавливают перцептивную связь между изображенной фигурой и наблюдателем. Византийские живописцы осознавали это — их святые неизменно смотрят вперед и, следовательно, на верующих; при изображении дьявола они не делали этого.

Взаимное влияние одного пикториального компонента на восприятие другого хорошо известно. Рисунок ромба в качестве ромбовидной поверхности куба воспринимается как имеющий более близкую к квадрату форму, чем когда он представлен самостоятельно [11, 12]. Это можно понять как эффект переноса константности формы в пикториальное пространство. Эффект пятен глаз нельзя описать таким образом, он явно имеет другое происхождение, которое может быть названо «этологическим». Неизвестно, есть ли другие признаки такого же происхождения.

3. Наклон

Существуют такие картины, в которых изображенное пространство выглядит по-разному с разных точек, и проходя мимо них, наблюдатель замечает, что пространство постоянно изменяется. Подобное происходит с пространственной формой комнаты на картине Вермеера «Урок музыки»; наклонный стык между полом и боковой стеной передвигается так, что комната выглядит более или менее квадратной [21], и так же происходит с лодкой на картине, которую Галлоран [35] использует для изучения этого эффекта.

Наблюдаемый эффект не ограничивается изображениями хорошо знакомых объектов — он легко вызывается простыми геометрическими фигурами.

Шесть геометрических стимулов (рис. 8) проецировались на вертикальном экране в ходе эксперимента, который провели Дереговски и Паркер [22]. Стимулы включали наклонные линии под углом 30° к горизонтали и представляли собой: наклонные (с левым и правым уклоном), два шеврона, построенные из таких наклонных (один острием вверх, а другой вниз), а также направленный вниз шеврон с вертикальной линией, добавленной так, чтобы сформировать направленную вниз стрелку (фигура включала два угла в 60° и один угол в 240°), и направленный вверх шеврон с линией, добавленной к его наконечнику (три угла по 120°). Наблюдателей просили установить регулируемый указатель так, чтобы он был параллелен одному из контуров на экране. Полученные данные показывают, что «простые двумерные наклонные линии непосредственно интерпретируются как лежащие в трехмерном пространстве, и что изменения в воспринимаемой ориентации являются следствием такого перцептивного влияния».

Эти данные, однако, не показывают, каким образом связанный с отрезками эффект может возникать в случае изображений громоздких объектов,

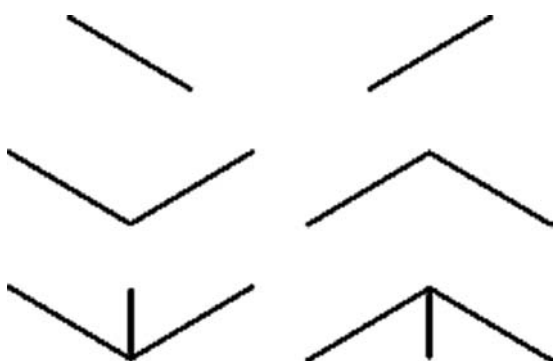


Рис. 8. Наклонные линии, шевроны и триады — стимулы, применявшиеся для исследования пикториального пространства [22].

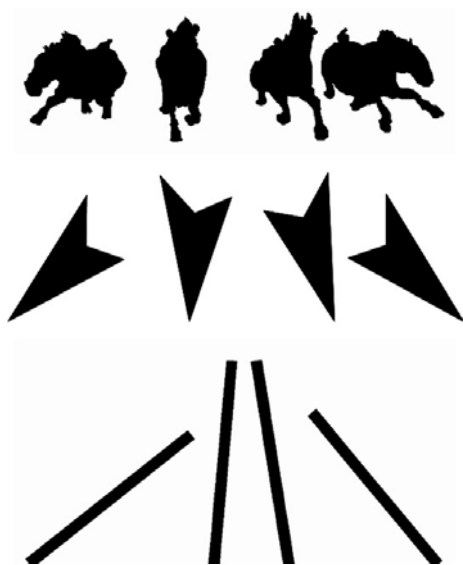


Рис. 9. б — стимулы, выведенные из этой картины: силуэты, выгнутые дельтоиды и центральные оси.

таких как лодка на картине Галлорана. Для исследования этого вопроса была использована картина Челмонски (Chelmonski), на которой четверка лошадей, запряженных в повозку параллельно, кажется несущейся вперед на зрителя (рис. 9а, см. на вкладке). Как и в только что описанном эксперименте, зрители устанавливали подвижную рукоятку таким способом, чтобы показать, в каком направлении неслись лошади. Они делали это с трех различных позиций, приходя к ожидаемому эффекту: какой бы ни была позиция зрителя, лошади неслись на него. Затем два стимула (рис. 9б), введенные вместо лошадей: выгнутые дельтоиды и короткие наклонные линии, привели к сходным результатам. В дальнейшем было обнаружено, что, когда для каждого наблюдателя определялись воспринимаемые оси фигур лошадей и представленные этими осями фигуры были вертикальными, наблюдателям казалось, что фигуры не изменяют направления движения при изменении точки зрения.

Таким образом, как заключают авторы, «данные наводят на мысль, что геометрические свойства стимулов, а не их предметно-изобразительная природа определяют наиболее очевидное изменение направления, когда на картины смотрят под разными углами». Это изменение направления происходит, когда предъявляемые геометрические стимулы имеют либо явную (как в случае простой линии), либо подразумеваемую (как в случае силуэта лошади) перцептивную ось, установленную под наклоном.

Хорошо известной иллюзией пикториальной глубины, содержащей наклонные линии, является иллюзия Понцо (рис. 10). Эта весьма загадочного происхождения иллюзия привлекла внимание психологов с самого начала XX в. Ее суть состоит в том, что «расположенные ближе к вершине угла линии переоцениваются по сравнению с расположенными ниже у основания угла линиями» [9]. Очевидно сходство сетчаточной проекции такой компоновки с проекцией железнодорожного полотна или дороги, простирающейся перед путешественником, и Грегори [34] дал ему соответствующий комментарий. Это привлекательная интерпретация остается таковой вопреки открытию Сегалла [45] того, что выборки взрослых, взятые из зрительно несопоставимых экологий, не

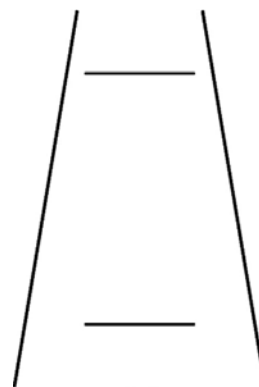


Рис. 10. Иллюзия Понцо.

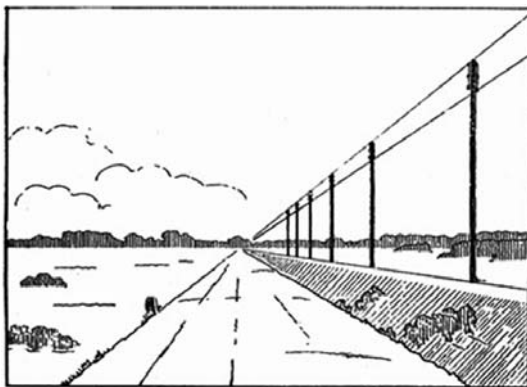
показали никаких «истинно значимых различий... по <степени выраженности> иллюзии перспективы» (рассматриваемая иллюзия является версией иллюзии Понцо). Можно было бы ожидать, что различия будут найдены среди популяций, отличающихся тем, насколько они часто сталкиваются с видом дорог и т. п., простирающихся на большие расстояния, тем более что те же авторы сообщают, что они обнаружили ожидаемый эффект подверженности «виду широкого горизонта» на реакции в отношении горизонтально-вертикальной иллюзии и эффект подверженности «прямоугольно застроенной среды» (carpeted world) на реакции в отношении иллюзии Мюллера-Лайера и параллелограмма Зандера.

Кажущееся схождение всех параллельных линий, кроме линий, параллельных фронто-параллельной плоскости наблюдателя, является принципом конвергентной (линейной) перспективы. Линии сходятся к различным фокусам в зависимости от своего направления. Линии классической формы иллюзии Понцо сходятся к точке непосредственно перед наблюдателем и, следовательно, представляют такой же фокус, как и фокус всех параллельных линий, которые перпендикулярны фронто-параллельной плоскости наблюдателя. Параллельные линии, расположенные ниже уровня глаз, сходятся кверху так же, как дорога на картине; линии выше уровня глаз сходятся книзу так же, как края потолка длинного коридора. Утверждается, что «центральная перспектива уникальна в том, что она при определенных условиях позволяет картине послать в глаз наблюдателя такое же распределение света, как и объективная сцена» [42].

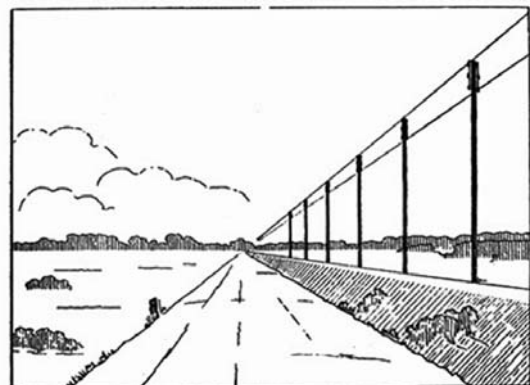
Последнее, однако, как показал Бартель [5], не предсказывает правильное восприятие. Вклад Бартеля в рассматриваемую проблему является двояким. Он разработал геометрические построения, которые способны определить, в какой степени на некоторых картинах соблюдены правила перспективы. (На английском языке эти построения представил Дереговски [15]). Применение построений Бартеля к различным произведениям живописи показывает, что отклонение от строгой линейной перспективы является

скорее правилом, чем исключением; эти отклонения можно найти на всех уровнях, даже в работах таких выдающихся архитектурных живописцев, как Питер Янс Санредам (1597–1665), и поэтому ясно, что они внедрены преднамеренно. Эти отклонения, конечно, не умаляют эстетической ценности таких произведений. Более того, Бартель показал, что картины, строго придерживающиеся правил перспективы, выглядят менее удовлетворительными по сравнению с теми, которые в определенном стиле отклоняются от нее; когда студентов Львовского политехнического института попросили оценить картины, изображенные на рис. 11, на одной из которых телеграфные столбы разнесены согласно правилам перспективы (рис. 11), а на другой нет (рис. 11), они отдали предпочтение последней. Когда Бартель распространил свое исследование на трехмерное пространство тем, что просил наблюдателей расставить ряд столбиков вдоль стены так, чтобы расстояния между соседними столбиками были одинаковыми, было обнаружено, что испытуемые допустили похожие ошибки — расстановка оказалась неправильной.

Дереговски с соавт. [27] повторили эксперимент Бартеля, используя иную технику. В одном эксперименте применялся видеоэкран, на котором была показана картина уходящей вдаль дороги с телеграфной линией вдоль нее, поддерживаемой двумя столбами, один «близкий» к испытуемому и другой «удаленный». Испытуемым нужно было расставить четыре промежуточных столба так, чтобы на картине была показана линия, поддерживаемая столбами на постоянном расстоянии между собой. Оказалось, что испытуемые, склонные делать «более удаленные» промежутки больше, чем они должны были быть, как раз и соблюдали правила перспективы. В другом эксперименте ряд столбиков был установлен на тележке, а испытуемые посадили так, чтобы линия движения этих тележек протягивалась от них вдаль. Задачей испытуемых было расставить четыре подвижных тележки в промежутке между двумя стационарными тележками так, чтобы расстояния между всеми соседними тележками были одинаковыми. Таким образом,



а



б

Рис. 11. Два стимула, которые использовал Бартель. Рис. а изображен в соответствии с правилами центральной перспективы. Рис. б оценивался как более правильный (по: [5]).

этот эксперимент в реальном пространстве являлся аналогом эксперимента в пикториальном пространстве. Полученные результаты оказались аналогичными презентации на видеоэкране — испытуемые устанавливали более удаленные тележки на большем расстоянии по сравнению с ближними. Обнаружилось соответствие результатам, о которых сообщал Бартель; были сходные отклонения от линейной перспективы и в двумерном, и в трехмерном пространстве. Наблюдаемое совпадение предполагает, что один и тот же перцептивный механизм задействуется в обоих заданиях и, следовательно, когда Питер Санредам и другие художники допускали отклонения от линейной перспективы, они делали это, потому что строгое соблюдение ее правил казалось им неправильным. Поэтому центральная перспектива, оставаясь правильной с позиции физической оптики, не предсказывает точно деятельности перцептивной системы; восприятие картин, так же как и пространственных объектов, лишь приблизительно можно описать в соответствии с принципами центральной перспективы. Более того, результаты эксперимента Дереговски с соавт. [27] показывают, что эти данные в большей степени применимы к женщинам, чем к мужчинам, т.е. не являются эффектом, который можно было бы ожидать только с оптической позиции.

Приведенное исследование, так же как и еще одно [18], смутно намекают, что Сегалл и его соавторы [45], возможно, поступили опрометчиво, отклонив результаты представителей племени бете (Bété), полученные по ответам на «перспективный рисунок», и признав их необоснованными. Бете, которые живут в Кот-д'Ивуаре, проявили очень низкую восприимчивость к этой иллюзии, настолько низкую, что их результаты показали, что «ряд взрослых респондентов бете не смогли дать ответы, соответствующие иллюзии, вплоть до того, что в некоторых случаях процентное отклонение было отрицательным».

В «терминах» рис. 10 это означает, что из двух параллельных отрезков нижний казался им более длинным. Они видели стимулы, как будто это был рисунок в обратной перспективе, которую традици-

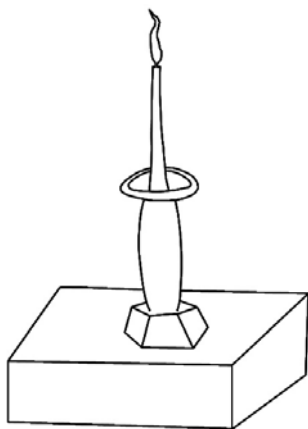


Рис. 12. Подсвечник на постаменте, нарисованном в обратной перспективе. Центральная деталь иконы Феофана Грека «Успение» (по: [2]).

онно применяли художники византийской школы для изображения отдельных предметов мебели (кафедральные столики, столы, подставки для ног). Рис. 12 иллюстрирует эту традицию. Это фрагмент картины Феофана Грека «Успение» [2]. Постамент, на который установлен подсвечник, явно в обратной перспективе; в картинном пространстве он расходится по мере удаления от наблюдателя, становясь более широким и высоким с расстоянием, вместо того, чтобы стать уже и ниже. Внешний вид верхней части постаumenta подобен виду фигуры Понцо, перевернутой верхом вниз, соответственно создается иллюзия того, что нижний из двух параллельных отрезков длиннее верхнего. В реальном мире такая проекция могла бы ассоциироваться с потолком длинного прямого коридора, в отличие от «нормального» варианта иллюзии, который мог бы ассоциироваться с полом; на картине постамент явно стоит на полу.

Тем не менее вышеупомянутое описание относится только к фронтальному видению, и существует ряд условий, при которых «инвертированный» вариант иллюзии Понцо окажется ниже уровня горизонта. Это можно без труда показать, приняв во внимание форму сетчаточной проекции, диктуемой простой геометрией, и подтвердить эмпирически. Так, в эксперименте Дереговски и Паркера [23] наблюдателю в темноте предъявлялись две пары точечных источников света в горизонтальной плоскости (одна пара ближе, другая дальше). Наблюдатели занимали позицию либо прямо перед источниками света, либо при значительном боковом смещении. Нужно было установить такое расстояние между дальними лампочками, чтобы расположение всех четырех лампочек по форме соответствовало прямоугольнику. Если наблюдатель стоит прямо перед лампочками, то видение прямоугольника по конфигурации согласуется со сходящейся линейной перспективой, но при боковом смещении конфигурация лампочек согласуется с расходящейся перспективой. Расширение этого эксперимента [26] с применением установки из светящихся стержней, чью ориентацию можно было изменять посредством дистанционно управляемых электромоторов, показало, что такие результаты также могут быть получены при использовании четко наблюдаемых трехмерных структур.

Сходящаяся и расходящаяся перспективы (и косвенно параллельная перспектива, например, как на персидской миниатюре — рис. 13, см. на вкладке), предположительно, имеют общее перцептивное основание. Причина, по которой художник выбирает ту, а не другую перспективу, остается неясной. Мазарчук (Mazurczak) [41] в своей работе по средневековым изображениям евангелистов, не затрагивая проблемы восприятия, воспроизводит 102 картины, на которых, помимо евангелистов, показаны предметы мебели. На 56 картинах наблюдается расходящаяся перспектива, на 16 — параллельная и на 30 картинках — сходящаяся. Объяснение, что применение расходящейся перспективы было господствующим стилем (и, следовательно, результатом подражания; если художники

подражают, как же тогда могли появиться различные школы живописи?), не может быть полностью удовлетворительным, не только потому, что по самой своей природе это объяснение уклоняется от обсуждаемой проблемы, но также и потому, что оно оставляет в неопределенности данные, полученные на Бете.

4. Заключение

Три обсужденных в этой статье признака представляются художнику разными способами: основной типичный контур получается из внешнего вида поверхности модели, пятна глаз — соответственно из глаз, а главная ось является вторичной производной от основного типичного контура. Таким образом, эти три признака выводятся из характерных свойств модели, все они отличаются от отношений между моделями и другими посторонними объектами. Кроме главных осей, таких, которые определялись в эксперименте с несущимися лошадьми Челмонски, модели могут иметь несколько вторичных осей (как и несколько вторичных типичных контуров), которые соответствуют их удлинённым частям. Что касается людей, это могут быть оси рук, ног и тела, которые при переносе на картину образуют «палочковые фигуры», известные с эпохи мезолита и характерные



Рис. 14. Древнегреческая колесница, в которую впряжена четверка лошадей, как у Челмонски. Декорация аттической вазы (по: [49]).



Рис. 15. Фронтальный вид греческого наездника, на котором показаны глаза лошади. Декорация древнегреческой вазы (по: [49]).

для более поздней наскальной живописи, например, бушменской.

Если бы Челмонски решил использовать основные типичные контуры, то на картине, которую он создал бы, присутствовали черты оформления вазы в аттическом стиле, показанные на рис. 14. Если бы он решил изобразить оба глаза у лошади, он нарисовал бы голову лошади примерно так, как на другой вазе (рис. 15). Наконец, если бы он был настойчивым в изображении как глаз, так и основного типичного контура, на картине были бы показаны типичные контуры тел лошадей, но с повернутыми к зрителю головами. Более того, если бы его вдохновение выбрало путь, заброшенный живописцами XIX в., он смог бы создать рисунки, аналогичные рисунку странного существа на коринфской вазе, у которого видны пятна глаз и типичные контуры обоих крыльев и тела (рис. 16). Применение такой схемы для изображения головы человека приводит к картинам, показывающим профили с двумя глазами, которые можно найти на работах многих художников (портрет Марии-Терезы Пикассо является выдающимся примером), но у которых есть много предшественников на более ранних картинах, например, на картинах из средневековой Испании [13].

Наклон перцептивной оси выражает угол, при котором плоскость, содержащая типичный контур, пересекается с фронто-параллельной плоскостью. Он не помогает распознать модель (главная ось крокодила, вероятно, такая же, как главная ось коровы в той же ориентации) и не указывает направление — типичный контур делает то и другое. Направление, указываемое типичным контуром, однако, может быть изменено наличием пятен глаз внутри него. Так как эффект пятен глаз должен «поворачивать» типичный контур к наблюдателю, они могут либо увеличивать, либо уменьшать угол между фронто-параллельной плоскостью и плоскостью типичного контура. Поскольку все изменения связаны с увеличением изобразительного компонента в предъявляемом материале, они могли бы быть отображены на графике, показанном на рис. 1, сдвигом от точки X к точке Y.

Все три обсужденных признака извлекаются из изображенного объекта, а не из их отношений с другими объектами и не из эффектов освещения. Эти



Рис. 16. Коринфская декорация, содержащая типичный контур (показан двойным и симметричным) и пятна глаз (по: [49]). Подобные схемы, комбинирующие типичные контуры и пятна глаз, найдены и в других культурах, например, у представителей североамериканского племени цимшиан (Tsimshian) на изображениях медведя [13].

признаки свойственны самому объекту и намерению художника изобразить объект, и, как можно предположить, являются первичными признаками.

Хотя эти признаки были всегда доступны, не все из них использовались художниками на протяжении истории. Типичные контуры были первым используемым признаком, за ним следовало признание эффективности пятен глаз. Перцептивные эффекты презентации перцептивных осей, не являющихся ни горизонтальными, ни вертикальными, были применены в последнюю очередь. Задержка с этим признаком, вероятно, происходит вследствие трудностей преобразований, которые он накладывает на первый признак; типичный контур, поскольку он требует проецирования на фронтально-параллельную плоскость, становится не-

приемлемым, когда типичная перцептивная ось располагается под углом — в этом случае он становится отличным от контура очертаний и требует перспективного изображения. Художник вынужден рисовать очертание, которое в своей основе имеет центральную ось, и затем внутри очертания указывать, преимущественно посредством градиента текстуры, присутствие трансформированного типичного контура.

Благодарности. Автор выражает признательность О.А. Гончарову за начальный импульс к написанию статьи, профессору Г. Яходе (G. Jahoda) и профессору Д.М. Паркеру (D.M. Parker) за полезные комментарии по проекту статьи и г-ну П. Бейтс (P. Bates) за подготовку рисунков.

Литература

1. Akimuskina A.F. & Ivanov A.A. (1968). *Persidckie Miniatury*, 14–16 cc. Moscow, Nauka.
2. Alpatov M. (1990). *Theophanes the Greek*. Moscow, *Izobrazitelnoye Iskusstvo*.
3. Baldy R., Chatillon J.F. and Cadopi M. (1993). *Dessin plan, dessin en perspective: Etude des effets de transfert chez des adultes debutants* // Bessot, A. & Verillon *Espaces Graphiques et Graphiques d'Espaces*. La Pensée Sauvage, Paris.
4. Barley N. (1986). *The innocent anthropologist*. London, Penguin Books.
5. Bartel K. (1960). *Perspektywa Malarska*. Warsaw, P.W.N.
6. Beach H.P. (1901). *Geography and atlas of protestant missions*. New York, Student Volunteer Movement for Foreign Missions.
7. Bern C., Herzog H.A. Jr. (1994). Stimulus control of defensive behaviours of garter snakes (*Thamnophis sirtalis*): Effects of eyespots and movement // *Journal of Comparative Psychology*, 108, 353–357.
8. Chaloupka G. (1984). *From paleoart to casual painting*. Darwin, Northern Territory Museum of Arts and Sciences.
9. Coren S. & Girgus J.S. (1978). *Seeing is Deceiving: The Psychology of Visual Illusions*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
10. Deppe C., Holt D., Tweksbury J., Broberg L., Petersen J., Wood K. (2003). Effect of Northern Pygmy Owl (*Glaucidium gnoma*) eyespots on avian mobbing // *The Auk*, 120, 765–771.
11. Deregowski J.B. (1976a). Implicit-shape constancy as a factor in pictorial perception // *British Journal of Psychology*, 67, 23–29.
12. Deregowski J.B. (1976b). Implicit-shape constancy: A cross-cultural comparison // *Perception*, 5, 343–348.
13. Deregowski J.B. (1984). *Distortion in art, the eye and the mind*. London, Routledge & Kegan Paul.
14. Deregowski J.B. (1989a). Real space and represented space: Cross-cultural perspectives // *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 51–74 & 98–119.
15. Deregowski J.B. (1989b). Geometric restitution of perspective: Bartel's method // *Perception*, 18, 595–600.
16. Deregowski J.B. (1990). On two distinct and quintessential kinds of pictorial representation. In K. Landwehr, (ed.) *Ecological perception research, visual communication, and aesthetics*. Berlin, Springer Verlag.

17. Deregowski J.B. (1991). Intercultural search for the origins of perspective // *Contemporary Issues in Cross-cultural Psychology*. N. Bleichrodt & P.J.D. Drenth (eds) Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
18. Deregowski J.B. (1999). Pictorial perception; individual and group differences // *Cahiers de psychologie cognitive*, 18, 1031–1061.
19. Deregowski J.B. (2005). Perception and the ways of drawing. Why animals are easier to draw than people // T. Heyd & J. Clegg (eds) *Aesthetics and Rock Art*. London, Ashgate Publishing.
20. Deregowski J.B. & Jahoda G. (1975). Efficacy of objects, pictures and words in a simple learning task // *International Journal of Psychology*, 10, 19–25.
21. Deregowski J.B. & Parker D.M. (1988). On the changing perspective illusion within Vermeer's "The Music Lesson" // *Perception*, 17, 13–21.
22. Deregowski J.B. & Parker D.M. (1992a). Three-space inference from two-space stimulation // *Perception and Psychophysics*, 51, 397–403.
23. Deregowski J.B. & Parker D.M. (1992b). Convergent perspective and divergent perspective // *Perception*, 21, 441–447.
24. Deregowski J.B. & Serpell R. (1971). Performance on a sorting task: A cross-cultural experiment // *International Journal of Psychology*, 6, 273–281.
25. Deregowski J.B., Muldrow E.S., & Muldrow W.F. (1972). Pictorial recognition in a remote Ethiopian population // *Perception*, 1, 417–425.
26. Deregowski J.B., Parker D.M. & Massironi M. (1994). Perception of spatial structure with oblique viewing: an explanation of Byzantine perspective // *Perception*, 23, 5–13.
27. Deregowski J.B., Shepherd J.W. & Slaven G.A. (1997). Sex differences on Bartel's task: An investigation into perception of real and depicted distances // *British Journal of Psychology*, 88, 637–651.
28. Dziurawiec S. & Deregowski J.B. (1992). Twisted perspective in young children's drawings // *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 35–49.
29. Dziurawiec S. & Deregowski J.B. (2007). The perceptual effect of eyespots: Or the devil may seem closer than she really is // *Australian Journal of Psychology*, 59, 101–107.
30. Forge A. (1970). *Learning to see in New Guinea* // P. Mayer, ed. *Socialization*. London, Tavistock.
31. Gibson J.J. (1950). *The Perception of Visual World*. Boston, Houghton Mifflin.

32. Gombrich E.H. (1962). *Art and Illusion: a Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London, Phaidon.
33. Gregory, R.L. (1970). *The Intelligent Eye*. New York, McGraw-Hill.
34. Gregory R.L. (1973). The confounded eye // In R.L. Gregory & E.H. Gombrich (eds) *Illusion in nature and art*. London, Duckworth.
35. Halloran T.O. (1989). Picture perception is array specific: Viewing angle versus apparent orientation // *Perception and Psychophysics*, 45, 467–482.
36. Halverson J. (1995). Information and typicality // *Rock Art Research*, 12, 14–15.
37. Herskovits M.J. (1948). *Man and his works*. New York, Knopf.
38. Klapper Z.S. & Birch H.G. (1969). Perceptual and action equivalence of photographs in children // *Perceptual and Motor Skills*, 29, 763–771.
39. Livingstone D. (1857). *Missionary travels and researches in South Africa*. London, Murray.
40. Lloyd A.B. (1904). Acholi country, Part II // *Uganda Notes*, 5, 18–22.
41. Mazurczak U.M. (1992). Motywy inspiracji w średnio-wiecznych wizerunkach Ewangelistów. Lublin, K.U.L.
42. Osborne H. ed. (1981). *The Oxford companion to art*. Oxford, Oxford University Press.
43. Pirenne M.H. (1970). *Optics, Painting, Photography*. London, Cambridge University Press.
44. Rey A. (1941). L'examen psychologique dans les cas d'encephalopathie traumatique // *Archives de Psychologie*, 28, 286–340.
45. Segall M.H., Campbell D.T. & Herskovits J.M. (1966). *Influence of culture on visual perception*. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
46. Serpell R. & Deręgowski J.B. (1980). The skill of pictorial perception: An interpretation of cross-cultural evidence // *International Journal of Psychology*, 15, 145–180.
47. Sigel I.E. (1978). The development of pictorial comprehension. In B.S. Randhawa & W.E. Coffman (eds) *Visual learning, thinking and communication*. New York, Academic Press.
48. Stevens, M. (2005). The role of eyespots as anti-predator mechanisms, principally demonstrated in the Lepidoptera // *Biological Review*, 80, 573–588.
49. Swinton M.H. (1929). *Ancient Painting*. New Haven, Yale University Press.
50. Thomson D.C. (1902). *The Barbizon School of Painters Corot, Rousseau, Diaz, Millet, Danbigny*. London, Chapman & Hall.

On the Perception and Depiction of Three Essential Characteristics of Objects

Jan B. Deręgowski

professor at the Department of Psychology, University of Aberdeen, Scotland

The article focuses on three types of perceptive characteristics which represent single solid objects and can be used as their depictions. These characteristics are the following: 1) typical contours, 2) eyespots, and 3) central axes. The paper briefly discusses the role of these characteristics in recognising depicted objects, in defining their form and spatial orientation from the perspective of art traditions and historical development of art.

Key words: history of art, depictions of single solid objects, reactions to pictures, typical contours, eyespots, central axes, picture recognition.

Комментарий к статье Я.Б. Дереговски «О восприятии и изображении трех важных характеристик объектов»

О.А. Гончаров

кандидат психологических наук, научный сотрудник каф. психологии
Сыктывкарского государственного университета

Впервые российской аудитории представлена статья проф. Дереговски, британского психолога польского происхождения. Ян Бронислав Дереговски родился 1 марта 1933 г. в Пинске (Польша). Получил образование в университете Лондона по специальностям гражданское строительство и психология. В настоящее время он профессор университета в Абердине (Шотландия), член Эдинбургского королевского общества.

Дереговски является одним из наиболее авторитетных специалистов в области кросс-культурной психологии. Заслуживает уважения география его исследований: ЮАР, Намибия, Зимбабве, Замбия, Свазиленд, Эфиопия, Кения, Кот-д'Ивуар, Австралия, Бразилия, Исландия и еще ряд других менее экзотичных стран. Область его научных интересов сосредоточена на проблемах пикториального восприятия. Что является основой узнавания изображений на картинах? Как мы различаем положение и форму предметов в изображаемом пространстве? Какова роль опыта и обучения в восприятии изображений? Вот, пожалуй, ведущие вопросы, на которые Дереговски старается найти ответ в своих исследованиях. Эти вопросы имеют важное значение не только в когнитивном, но и в методологическом аспекте. Очень часто в психологических тестах вместо предметов предъявляются их изображения, а результаты этих исследований интерпретируются как в случае обращения с самими предметами. В какой мере допустимо считать, что реалистичные изображения эквивалентны в перцептивном отношении реальным предметам?

Сами эти вопросы, на первый взгляд, могут показаться несколько странными. С раннего детства мы видим в своем окружении массу рисунков и не испытываем никаких трудностей в определении их предметных и пространственных свойств. В то же время мы легко замечаем недостатки в художественных произведениях других эпох и культур, которые зачастую нам кажутся странными, неестественными, примитивными. Чтобы осознать всю сложность поставленной проблемы, нужно по-иному взглянуть на многие привычные вещи. А как представители других сообществ будут воспринимать традиционные для европейской культуры произведения?

В поиске ответов на эти, а также ряд других частных вопросов Дереговски проводит свои исследования в трех основных направлениях. Во-первых, это многочисленные кросс-культурные экспедиции.

В них показано, что диапазон возможных реакций на различные изображения у представителей разных культурных сообществ весьма широк — от полного неузнавания изображений до их отождествления с самими объектами. Особенно показательной в этом отношении была экспедиция в отдаленную провинцию Эфиопии, в которой живут представители племени Ме'ен, к тому времени вообще не имевшие изобразительной практики и опыта восприятия изображений (Deregowski, Muldrow & Muldrow, 1972). Во-вторых, Дереговски активно прибегает к антропологическим и археологическим находкам. В своих работах он проводит детальный анализ художественных произведений, начиная от наскальных рисунков первобытных людей до творений великих мастеров прошлого и настоящего. В-третьих, это экспериментально-психологические исследования, во время которых (в строгих лабораторных условиях с помощью сложных технических приспособлений) он проверяет многочисленные гипотезы, выдвигаемые на основе кросс-культурных и исторических находок. Таким образом, в широком понимании Дереговски можно охарактеризовать как представителя культурно-исторической психологии. (Конечно, здесь не имеется в виду узкое понимание культурно-исторической психологии, т.е. отечественная школа психологических исследований, основы которой были заложены Л.С. Выготским.)

Все указанные особенности научного подхода Дереговски в полной мере проявились и в этой его статье, обобщающей его многолетние антропологические, кросс-культурные и лабораторные исследования. В статье дан анализ трем первичным перцептивным признакам, играющим важную роль в изобразительной деятельности, но которым другие исследователи не уделяли должного внимания. На первый взгляд, может показаться, что между этими признаками нет внутренней связи. Однако эта связь легко прослеживается в истории живописи и логике изображения предметно-пространственных свойств объектов. Типичный контур играет ведущую роль в узнавании изображенных предметов. Этот признак представляет собой наиболее информативную проекцию изображаемого предмета, но не дает никакой информации о реальной объемной форме этого предмета. Не имея в наличии других средств для изображения объема, многие художники прошлого (так же, как часто поступают дети) прибегали к совмещению нескольких частных типичных контуров.

Самый простой и непосредственный признак, показывающий, что изображенный предмет не умещается в плоскости картины или движется в каком-то другом направлении, — это изображение глаз или любая другая информация об их расположении в пределах контура лица, в частности в виде точек или пятен. Совсем недавно в одном остроумном эксперименте Дереговски показал, что расположение пятен глаз оказывает значительное влияние на непосредственно воспринимаемое направление схематических изображений животных (Dziurawiec & Deręgowski, 2007).

Третьим из описанных признаков является наклон, или использование наклонных линий, с помощью которого у наблюдателя создается непосредственное впечатление наличия третьего пространственного измерения на плоскости картины. Наряду с гибсоновским градиентом текстуры использование наклонных линий лежит в основе изображения перспективы. Таким образом, Дереговски рассматривает наклон в качестве более простого пикториального признака глубины по сравнению с перспективой. Более того, он считает, что отклонения от системы центральной перспективы могут быть обусловлены не только художественными соображениями или традиционным стилем, но и непосредственными перцептивными факторами. В частности, в своих исследованиях Дереговски уделяет немало внимания феномену обратной перспективы, который большинство западных авторов просто игнорируют. В качестве одного из факторов восприятия пространственных отношений в обратной перспективе он рассматривает латеральное смещение точки зрения наблюдателя (или взгляд под углом). В ряде тонко организованных экспериментов (Deręgowski & Parker, 1992b; Deręgowski, Parker & Massironi, 1994) эта гипотеза нашла свое подтверждение. При этом Дереговски не рассматривает латеральный взгляд как единст-

венный перцептивный фактор обратной перспективы, иначе вряд ли она нашла бы столь широкое применение в целых направлениях изобразительного искусства, в частности в византийской и древнерусской иконописи.

Кроме того, Дереговски приоткрыл для научной общественности подзабытые работы Казимира Бартеля (Deręgowski, 1989b), который в период между двумя мировыми войнами сделал ряд интересных открытий в области восприятия перспективы. Бартель, в частности, предложил оригинальный метод геометрического восстановления объективных пространственных отношений по перцептивным изображениям. Он также провел интересное исследование по изучению влияния на неграмотных крестьянах Западной Украины культурно-образовательных факторов на восприятие и изображение пространственных свойств. Понятно, что в настоящее время подобные исследования на европейских выборках нельзя провести, что, возможно, стало одной из причин, почему Дереговски в своих работах обратил взор в сторону отдаленных уголков других частей света.

К сожалению, в данной статье проф. Дереговски многие из его самобытных и интригующих исследований описаны поверхностно. Мы рекомендуем заинтересованным читателям обратиться к его оригинальным работам, часть которых приведена в списке литературы к статье. В завершение хотелось бы привести список книг, которые сам автор относит к числу своих ведущих работ:

1. *Deręgowski J.B.* Illusions, Patterns and Pictures. London, 1980.
2. *Deręgowski J.B.* Distortion in Art: The Eye and the Mind. London, 1984.
3. *Parker D.M. & Deręgowski J.B.* Perception and Artistic Style. Amsterdam, 1990.
4. *Deręgowski J.B.* Oko i obraz; studium psychologiczne. Warszawa, 1990.

Commentary on the article by J.B. Deręgowski «On the Perception and Depiction of Three Essential Characteristics of Objects»

О.А. Гончаров

Ph. D. in Psychology, researcher at the Chair of Psychology, Syktyvkar State University

О роли музыкально-культурологического контекста в литературном образовании школьников

Н.В. Френкель

соискатель ученой степени кандидат педагогических наук кафедры преподавания русского языка и литературы Академии повышения квалификации и переподготовки работников

Современное литературное образование предполагает формирование у школьников культурологической компетенции. Однако, осознавая важность ассоциативной, интерпретационной и тематической функции музыкального искусства в процессе изучения литературы, педагоги не всегда обращают внимание на мировоззренческую и смыслообразующую роль музыки в художественном мире писателя. По мнению автора статьи, основная нагрузка, которую несет музыка при знакомстве с личностью писателя, — быть проводником его идей, его миропонимания, показать, как жизненный пласт музыкальных впечатлений преобразуется в творчестве. Зыбая грань между эстетическим и этическим в художественном мире Л.Н. Толстого, художника и моралиста, ощутима практически в каждом его произведении. Это вызывает потребность в поэтапной и системной работе над образной и психологической ролью музыки на страницах художественных произведений Л.Н. Толстого.

Ключевые слова: формирование культурологической компетенции; мировоззренческая, смыслообразующая и психологическая роль музыки в художественном тексте; этическое и эстетическое в художественном мире Л. Толстого.

На рубеже XX—XXI в. в системе школьного литературного образования наметился переход от «знаниецентрической» к «культуроцентрической» гуманитарной модели школы (В. Библер, В. Доманский, А. Валицкая, С. Курганов и др.). Стало очевидным, что в современном понимании филологии и методики преподавания литературы заложен глубокий культурологический смысл. Модернизация современного российского образования, новые подходы к профильному обучению, осуществляемые в последние годы, предполагают поэтапное формирование у школьников как филологической культуры, так и культурологической компетенции. В ответ на это в школьной методике и практике преподавания литературы появились новые разноплановые контексты, что объясняется сложностью и многоплановостью понятия «культура». Прежде всего заявили о себе различные уровни историко-культурного контекста, который сегодня понимается шире, чем раньше. Литературные произведения рассматриваются в соотношении с философскими воззрениями, национальными особенностями, с различными этапами развития мировой культуры, с историческими эпохами, на уровне эстетических категорий, художественных направлений. В старших, как правило, профильных гуманитарных классах изучаются те или иные лингвокультурологические аспекты художественных текстов. Таким образом, само количество сопряжений художественного произведения с полем культуры значительно расширилось, изменилось их качество. Из фона изучения произведения культурный контекст превратился в смыслообразующий элемент ра-

боты с художественным произведением и в объект культурологического анализа.

По признанию ведущих ученых-методистов, одной из современных тенденций развития методики преподавания литературы в средней школе становится «расширение культурологического контекста, стремление к интегрированию знаний из различных видов искусства и литературы» [2, с. 4]. Несомненно, культурологический подход позволяет рассматривать текст художественного произведения как «культурный универсум» (В.А. Доманский), «феномен культуры» (С.А. Леонов), представляющий собой обобщенную модель мира. Таким образом, преподавание литературы становится одним из способов освоения культуры как интегрированного явления, вбирающего в себя практически все сферы человеческой жизни.

Интеграция литературы и музыки — один из важнейших аспектов единого потока органического взаимодействия искусств. В условиях школьного преподавания она находит практическое преломление в соединении литературных и музыкальных познаний школьников, приобретенных ими на уроках литературы, музыки, мировой художественной культуры. Вопрос состоит в том, как, когда и, главное, с какой целью, в каком методическом аспекте привносить на уроки литературы музыкальное искусство, сведения из истории музыкальной культуры, как грамотно и обоснованно сопрягать литературу и музыку.

Идея анализа литературного произведения в музыкально-культурологическом контексте имеет свою историю. Безусловно, многое сделано в чрезвы-

чайно важным вопросе об использовании музыки в процессе преподавания литературы. В частности, наметилась целая разветвленная система аспектов того или иного применения музыкального искусства в контексте литературного и эстетического образования и развития школьников. Определены общие принципы использования музыкальных произведений на уроках литературы, рассмотрены задачи, условия, методика обращения к музыке на вступительных и заключительных занятиях, а также в связи с внеклассной работой по литературе. В основном большинство работ методистов-исследователей и учителей-практиков посвящено привлечению музыки на уроки литературы в качестве эмоционально-слуховой наглядности, помогающей ученику воспринимать литературное произведение; введению музыки в урок литературы для воссоздания духа эпохи, создания у школьников представлений о культуре изучаемого периода, художественных и эстетических критериях писателя, о которых идет речь на уроке. Таким образом, в большей или меньшей степени реализуются идеи «диалога культур» и «интеграции искусств», а также традиционных для отечественной методики межпредметных связей.

Но, к сожалению, далеко не всегда на уроках литературы видится место музыки в ее образной и психологической интерпретации на страницах художественных произведений, в постижении ее сути писателями-психологами, в ее влиянии на человека, на формирование системы его взглядов, в способности музыки к «озвучиванию» чувств, коррекции поведения литературного героя под влиянием музыки, укрупнения для читателей-школьников как общего замысла художественного произведения, так и отдельных его фрагментов для понимания концепции писателя в целом.

Восприятие текста произведения как образного отражения действительности и в то же время как проявления духовной жизни конкретного человека — писателя — важный шаг в эстетическом развитии школьника. В противном случае придется лишиться раз согласиться с высказыванием К.И. Чуковского, заметившего как-то, что «в школе писатели, “эти сложные творческие индивидуальности”, становятся похожими на воробьев: все серенькие, все чирикают» [6, с. 67].

Музыка в процессе изучения биографии, как уже было неоднократно отмечено методистами, знакомит учеников с конкретными эстетическими взглядами писателя. Очевидно, что звучащая в классе любимая писателем музыка создает настрой на его индивидуальность. Музыка, с которой почти незнакомы современные школьники, входила совершенно естественно и просто в жизнь русских писателей с детства и, следовательно, затем в мир их героев. «Пытаться же ввести подростков в русскую классическую литературу, минуя сам дух ее, — невозможно. Приблизить их к этому миру далеких от них, но влекущих и трогających переживаний, можно, нужно с помощью музыки» [3, с. 4].

Между тем эмоционально-иллюстративное воздействие при первом или продолженном знакомстве с писателем — важная, но не главная функция музыки на уроках при изучении биографии. Основная нагрузка, которую несет музыка при знакомстве с личностью писателя, — быть проводником его идей, его миропонимания, показать, как жизненный пласт музыкальных впечатлений преобразуется в творчество. В этом случае уроки по изучению биографии писателя с включением в них музыкальной нити его жизни перетекают в анализ его произведений, в самую ткань их. В частности, мир музыки в произведениях Л.Н. Толстого, несомненно, связан с его общим философским мировоззрением и требует рассмотрения именно в этом контексте.

Позволим себе один—два примера. Как известно, в художественном мире Л.Толстого музыка заключает в себе не только положительный, возвышающий и объединительный потенциал. Она — своеобразный индикатор нравственности и, в какой-то мере, показатель неблагополучия в мире. Вот фрагмент из воспоминаний С.Л.Толстого, сына писателя: «Помню, как придя домой после посещения умирающего Федота, одного из самых бедных крестьян Ясной Поляны, он (Л.Н.) взволнованно сказал: «Иду я от Федота по прощепку и слышу: Сережа играет Венгерские танцы Брамса. Я его не упрекаю за это, но как странно: рядом с нами живут нищие люди, болеют, умирают, а мы этого не знаем и даже знать не хотим, — играем веселую музыку» [4, с. 316].

Более того, по мнению писателя-моралиста, музыка обладает и той «таинственной силой», которая заставляет людей даже «умерщвлять себе подобных». Вспомним, как Пьер Безухов, находясь в плену у французов, с ними сдружился; между ним и французами, на почве общих тягот совместной жизни, установились хорошие человеческие отношения. Но вот затрещали барабаны, и люди стали незнаемы. Французский капрал, который еще вчера угощал Пьера трубкой, теперь на его вопрос о состоянии одного больного нахмурился и, «проговорив бессмысленное ругательство, захлопнул дверь». Капрал этот настолько переменялся, что Пьер даже «усомнился, тот ли это знакомый его капрал или другой неизвестный человек: так не похож был на себя капрал в эту минуту». Что же это была за минута? А та, когда «с двух сторон вдруг послышался треск барабанов», символизирующий разъединенность людей, повинующихся безучастной силе власти избранных, поставивших себе на службу барабанную дробь, подчиняющую волю людей».

«В измененном лице капрала, в звуке его голоса, в возбуждающем и заглушающем треске барабанов Пьер узнал ту таинственную, безучастную силу, которая заставляла людей против своей воли умерщвлять себе подобных...

Драм да да дам, дам, трещали барабаны. И Пьер понял, что таинственная сила уже вполне овладела этими людьми и что теперь говорить было бесполезно» [«Война и мир», т. IV, ч. II, гл. XIII].

Конечно, треск барабанов, который услышит Пьер в плену, не может вполне восприниматься как звучащая музыка, и все-таки... Спустя почти что сорок лет Л.Н. Толстой в позднем своем рассказе подспудно сопоставляет мелодичное звучание мазурки и вальса и «другую, жесткую, нехорошую музыку барабана и флейты». Это будет сопоставление именно двух проявлений музыки, одно из которых вдохновляет и окрыляет влюбленного человека, а другое становится страшным откровением о жестокой действительности.

Как видим, уже в романе «Война и мир», созданном еще в некризисные для Толстого 1860-е гг., уже явно просматриваются истоки позднего понимания писателем-моралистом музыкального искусства. И в задачи учителя входит необходимость умело провести тонкий психологический анализ «музыкальных страниц» романа, подготовив тем самым учащихся и к восприятию самого музыкального и в то же время, если можно сказать, антимузыкального произведения Л.Н. Толстого «Крейцерова соната». Впрочем, подобный анализ текста сквозь призму «музыкальных страниц» усиливает, на наш взгляд, вообще внимание к тексту, к каждому авторскому слову. Учащиеся начинают осознавать композиционную и психологическую роль музыки в произведении, у них появляется и укрепляется понимание авторского «я» в произведении.

Литература

1. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе: Дис... д-ра пед. наук. Томск, 2000.
2. Леонов С.А. Интегрированный урок литературы. М., 1999.
3. Свирина Н.М. Музыка как средство образной конкретизации и образного обобщения на уроках литературы в 10 классе.: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993.

Конечно, по-разному можно относиться к тому, что Л.Н. Толстой говорил и писал о музыке. Данный пример не отражает и сотой доли того разнообразного, подчас парадоксального восприятия и истолкования Толстым музыки, нашедших место в его художественных и публицистических произведениях, а также в высказываниях и дневниковых записях. «Творчество писателя, — отмечал М.Б. Храпченко, — представляет собой системное единство. Системное прежде всего потому, что каждого талантливого писателя отличает свой круг тем, идей, образов. Это верно и тогда, когда круг этот очень широк, когда художественные искания писателя отмечены своеобразной универсальностью. Системными свойствами творчество талантливого писателя обладает еще и вследствие того, что на всех созданных им произведениях лежит выразительный отпечаток его художественной индивидуальности» [5, с. 328].

Музыка занимала значительное место в эстетике многих писателей, а в образах музыкальных произведений и музыканта нередко воплощались самые сложные художественные идеи. Обращение Льва Толстого практически в каждом произведении к музыке, с одной стороны, безусловно, свидетельствует о значимости «мифа музыки» [А.Ф. Лосев] в мировоззрении писателя. Но с другой стороны — в этих произведениях, содержащих подробные описания исполнения и восприятия музыки, музыка — прежде всего повод для размышления о мире и человеке.

4. Толстой С.Л. Музыка в жизни Л.Н. Толстого // Л.Н. Толстой: Юбилейный сборник / Под ред. Н.Н. Гусева. М.; Л., 1928.
5. Храпченко М.Б. Художественное творчество. Действительность. Человек // Храпченко М.Б. Собр. соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1982.
6. Чуковский К.И. Мастерство Некрасова // К.И. Чуковский. Изд. 3-е, испр. М., 1959.

Role of Musical and Cultural Context in Literary Education

N.V. Frenkel

candidate for Ph.D. in Pedagogy, Chair of Russian Language and Literature at the Academy of Advanced Training and Refresher Courses for Education Workers

Modern literary education is supposed to develop cultural competence in children. However, teachers do not always pay much attention to the worldview-related and meaning-making role of music in the works of a writer, although they do take into account the importance of associative, interpretative and thematic functions of musical art in the study of literature. In the author's opinion, music can provide a better understanding of the writer's ideas and help children to see how the writer's musical experiences became reflected in his/her works. The thin line between the aesthetic and the ethical can be sensed in almost all of Tolstoy's writings. This requires step-by-step systematic analysis of the figurative and psychological role of music in L.N. Tolstoy's works.

Key words: developing cultural competence; worldview-related, meaning-making and psychological role of music; aesthetic and ethic in L.N. Tolstoy's works.

References

1. *Domanskii V.A.* Kul'turologicheskie osnovy izucheniya literatury v shkole: Dis. ... d-ra ped. nauk. Tomsk, 2000.
2. *Leonov S.A.* Integrirovannyi urok literatury. M.,1999.
3. *Svirina N.M.* Muzyka kak sredstvo obraznoi konkretizatsii i obraznogo obobsheniya na urokah literatury v 10 klasse.: Dis. ... kand. ped. nauk. SPb.,1993.
4. *Tolstoi S.L.* Muzyka v zhizni L.N. Tolstogo // L.N. Tolstoi: Yubileinyi sbornik / Pod red. N.N. Guseva. M.; L.,1928.
5. *Hrapchenko M.B.* Hudozhestvennoe tvorchestvo. Deistvitel'nost'. Chelovek // Hrapchenko M.B. Sobr. soch.: V 4 t. T. 4. M.,1982.
6. *Chukovskii K.I.* Masterstvo Nekrasova // K.I. Chukovskii. Izd. 3-e, ispr. M.,1959.

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование)* Часть 4

Л.И. Божович, Л.С. Славина

В заключительной части работы, посвященной развитию подражания как высшей психической функции, обсуждается высшая психологическая форма подражания — интеллектуальное подражание. В заключении подводятся итоги всего экспериментального исследования и подтверждается тезис о том, что подражание на протяжении детских возрастов развивается.

Ключевые слова: подражание, развитие, высшие психические функции, опосредствование.

6.

Мы уже останавливались на мысли, что в процессе развития, будь это сознательное развитие какой-либо психологической функции или же развитие какого-нибудь исторического события, научный анализ не позволяет провести точной линии границ между последовательными генетическими стадиями. В предшествующей стадии мы найдем готовые элементы последующей, в последующей — обнаружим свернутые, остаточные элементы только что пройденной генетической ступени. Исходя из этого мы не можем ограничить высшую психологическую стадию подражания некоторыми очень определенными чертами, которые отличались бы единичными твердыми признаками, но мы должны наметить переходные моменты, а также различные этапы внутри самой этой стадии. Правда, мы все-таки можем вынести за скобки известные постоянные признаки, которые все же позволяют нам выделить высшую психологическую стадию подражания как известный самостоятельный этап развития. Мы говорим, что высшая психологическая форма подражания характеризуется своей разумностью, так что не менее правильно было бы ее назвать фазой интеллектуального подражания; что она направлена на овладение высшими культурными формами поведения и сама по себе представляет сложный опосредствованный акт и, с этой точки зрения, его не менее правильно было бы назвать инструментальным подражанием; однако мы все же не можем описать ее как единую стабильную форму, но должны сделать два основ-

ных подразделения. Первоначально высшая психологическая стадия подражания еще несет на себе значительный отпечаток предшествующей ступени. Это подражание характеризуется полным пониманием ситуации, инструментальным отношением к субъекту подражания, интерпретирующей речью, и все же, несмотря на это, оно обнаруживает черты рабского подчинения образцу, отсутствие перенесения принципа, компромиссную структуру всего подражательного акта. Это подражание как понимание и воссоздание, но не как размышление и изобретение (эту последнюю форму мы встретим несколько позже). Своеобразие этой ступени обуславливается тем местом, которое занимает речь в структуре процесса. Если мы обозначим через А задачу, через Х рисунок и через А₁ продукт воспроизведения, то мы получим следующую картину: ребенок, которому подражают, дает формулу А — Х — А₁. Ребенок, который подражает, дает интерпретацию Х — А₁. Другими словами, ребенок В смотрит, интерпретирует, копирует. Не трудно здесь увидеть следующую стадию после переходной, весь процесс который имеет характер

$A - x - A,$

где x — интерпретирует — А, т. е. смотрит, копирует, интерпретирует. Во второй формуле речь с конца передвинулась ближе к началу. В структуре всего акта появился новый момент — торможение импульса, отсутствие непосредственности. Ответное действие отдалилось от восприятия. Для того чтобы сделать весь процесс творческим и самостоятельным, здесь не хватает планирующей речи, которая дает возможность полной эмансипации от объекта.

* Окончание. Начало см. в № 2—4, 2007. — Прим. И.К.

Сейчас мы постараемся привести **типичный протокол** первоначальной стадии в развитии высшего психологического подражания (рис. 14 на вкладке).

Ребенок А — Рита (12 лет), учащаяся 4-й группы, ребенок В — Шура (15 лет), крестьянская девушка, малограмотная (эта же Шура очень быстро дает высшее психологическое подражание как размышление).

Фраза «У тети болит голова».

Рита: *Я кровать нарисую, и она лежит, у нее голова болит.*

Рисует Шура: *И я тоже.* Рисует, не глядя на рисунок ребенка А. *А как же тут лицо, а?* Смотрит на рисунок Риты. *И не нарисуешь кровать-то, ишь как у Риты хорошо.* Рисует.

Эксп.: *По чему запомнишь?*

Шура: *Да как тетя на кровати лежит.*

Воспроизводит правильно. На вопрос: *По чему запомнила?* отвечает: *На кровати лежит.*

Следующую фразу — «Страшная сказка» Шура опять не начинает рисовать до тех пор, пока не нарисует ребенок А.

Приведем еще один пример. Испытуемая — девочка Мара 4 года, 6 месяцев. Для запоминания дается фраза «Трамвай испортился».

Мара: *Э. Я не знаю как, сперва Вы, потом я.* Внимательно смотрит, как рисует экспериментатор.

Когда экспериментатор уже нарисовала трамвай и двух человечков, Мара говорит: *Ах, такой я умею.* Начинает рисовать. Дальше весь процесс рисования протекает совершенно самостоятельно.

Мара: *Такой большой трамвай будет... Трамвай стоит и никто не садится, только смотрят, а сейчас нарисую людей... почти сейчас же. Нет, не надо, ведь не хотят садиться.*

При воспроизведении Мара говорит: *Трамвай сломался, потому что никто не садится.*

Подражание в следующей фразе — «Зоологический сад» протекает совершенно аналогично: Мара: *Сперва вы, потом я... Ах, так я умею...*

И т.д.

Первый приведенный нами протокол и последующий (рис. 15) несколько разнятся. В первом случае ребенок В подражает не рисунку, а плану ребенка А. К подражанию рисунка он прибегает только вследствие некоторых чисто технических затруднений, сам же прием перенимается им со слов ребенка А. В другом планирующий процесс не вынесен наружу, экспериментатор рисует молча, и ребенок вынужден подражать рисунку, т. е. эффекту. Характерно и доказательно в этом отношении то, что при таком подражании ребенок В начинает подражать только тогда, когда объект подражания настолько готов, что можно понять его инструментальное значение. Не только в этих протоколах, но почти всюду, где мы имеем высшее психологическое подражание ри-

сунку без наличия слов, ребенок В приступает к работе только после характерной «ага-реакции», свидетельствующей о том, что испытуемый понял смысл и значение подражаемого объекта («Ах, такие я могу», «Ага, это я умею», «А так, это сейчас, это легко» и т. д.). Этот факт «ага-реакции» как нельзя лучше убеждает нас, что процесс срисовывания идет здесь не по частям, а вся ситуация, хотя иногда и не представленная в целом, со всеми подробностями, все же с психологической стороны является целостной, не расчлененной ситуацией. Во фразе «Трамвай испортился» Мара смотрит, как экспериментатор рисует трамвай, но не спешит его перерисовывать к себе на листочек и лишь после того, как экспериментатор нарисовал человека и для нее стала понятной вся внутренняя логика рисунка («Трамвай стоит и никто не садится»), она принимается за работу и уже ни разу не заглядывает в рисунок экспериментатора. Несмотря на некоторые различия в подражании ребенка В, в первом приведенном нами протоколе (подражание плану) и во втором (подражание рисунку) нет глубоких принципиальных различий. Психологическая структура акта остается идентичной. И в первом и во втором случае отсутствует планирующая речь, но зато с яркостью выступает процесс интериоризации. Это подражание, как мы уже говорили, является результатом понимания и воссоздания. Интерпретация образца, возникающая до его копирования, в корне уничтожает магическое отношение к рисунку. Вот почему пропадает необходимость перерисовывания целиком всех деталей, выявляется структурный центр подражаемого объекта, ребенок отделяет существенное от несущественного и т. д. Раньше чем начать подражать, Мара понимает, что в изображении фразы «Трамвай испортился» человек является периферией, и она совсем не рисует его, точно так же как и зверя в задании «Зоологический сад» (...). Мы уже говорили, что подражание является функцией не только подражающего субъекта, его возраста, интеллекта, ступени его культурно-психологического развития, но также функцией ситуации. Другими словами, подражание варьируется в зависимости от большей или меньшей сложности задачи. Это дает нам повод считать, что нельзя с безошибочной точностью отнести того или иного ребенка к известной стадии развития подражания, ибо стоит только ребенку, стоящему на высшей психологической стадии развития, затруднить задачу и он возвращается на стадию наивной психологии, точно так же как ребенок, подражающий средству в решении практических задач, может стать на стадию магического подражания в пиктограмме. Этот психологический закон деколяжа, четко сформулированный Ж. Пиаже, относится не только к подражанию, он действителен в отношении развития всех психоло-

гических функций, и это заставляет нас избегать подразделения детей по стадиям, предпочитая устанавливать эти стадии по отношению к самому процессу. Однако мы не совсем отказываемся от того, чтобы сделать некоторые выводы и в отношении возраста, и в основу здесь может быть положена степень сопротивляемости, которая зеркально очень симптоматична. Ребенок, стоящий на наивно-психологической стадии подражания, лишь в известных облегченных случаях начинает подражать инструментально, и его легко сдвинуть обратно, чуть затруднив процесс. Но зато ребенок, с психологической точки зрения вполне отвечающий требованиям высших психологических форм подражания и уже миновавший пограничные стадии, оказывается настолько устойчивым к достигнутой степени развития, что искусственно «снизить» ребенка очень трудно. Мы уже не говорим о том, что взрослого культурного человека нам вряд ли при любых условиях удастся заставить подражать магически. Эту степень сопротивляемости хорошо иллюстрируют примеры, взятые нами из специально поставленной серии опытов, где наряду с легкими задачами мы вдруг умышленно сильно затрудняли процесс и затем смотрели, вызовет ли это затруднение снова магическое отношение к субъекту подражания (другим выходом из затруднения является отказ от подражания). Выше мы уже приводили пример: ребенок, стоящий на стадии наивно-психологического подражания, механически перерисовывал план города (Большой город), долженствующий быть средством для запоминания, этот план представлял для ребенка В магический знак, не связанный ни с каким внутренним образом. Сейчас мы дадим обратный пример, как сверхтрудный объект подражания, в силу своей непонятности, недоступности его интерпретации, перестает быть объектом подражания, и ребенок отказывается его воспроизводить, изобретая свой собственный, гораздо более примитивный, но вполне пригодный прием.

Испытуемая все та же девочка Мара (4 года, 6 месяцев) и экспериментатор. После целого ряда легких заданий, которые вызывали подражание высшего психологического типа (два примера этого подражания приведены нами выше, девочке дается фраза «Большой город». Мара отвечает обычной для нее фразой: «Вы сперва, потом я». Смотрит. Экспериментатор рисует план города (рис. 16).

Мара: *Я так не умею.*

Эксп.: *Я план города нарисовала, и буду помнить, что это большой город. Вот церкви, вот лесок.*

Мара: *А я только город нарисую и церковь.* Рисует.

Эксп.: *Что ты рисуешь?*

Мара: *Что надо. Уже нарисовала.*

Ребенок В, как мы видим, оказал достаточно большое сопротивление в данном случае. Такой отказ от подражания в случаях, когда ребенок не понимает объекта, является характерным признаком подражания высшего типа и, наоборот, упорное магическое подражание сверхтрудной ситуации является симптомом для стадии наивной психологии. Однако мы должны остановиться еще на одном моменте, который может ввести в заблуждение. Иногда именно на стадии магического подражания происходит отказ от подражания и переход к самостоятельному рисунку. Но этот отказ будет мотивирован совершенно другими психологическими причинами, и глубокий анализ случая всегда способен вскрыть отличие двух этих моментов. На стадии наивно-психологического подражания мы нередко встречаемся с отказом под влиянием возникшего у ребенка В яркого эйдетического образа. Обычно это наблюдается у детей, характеризующихся эйдетоидным типом мышления: так, девочка Женя 4 лет, дававшая на протяжении шести заданий магическое подражание то словам, то рисунку, вдруг отказывается подражать в задании «Милиционер кричит». Она даже не заглядывает в рисунок своего партнера и начинает рисовать двух милиционеров, пририсовывает одному из них свисток и говорит: *Машет руками милиционер и свистит.*

Но повторю, нам не трудно отделить этот случай от случая вышеприведенного отказа от подражания. Во-первых, здесь мы имеем все время магическое подражание, затем продукт становится знаком, и, наконец, на первое место выходит процесс рисования как таковой, а не инструментальное изображение фразы. Итак, в первом случае этот отказ поднимает ребенка на более высокую стадию и спасает его от снижения, во втором мы видим, как ребенок опускается на стадию ниже, т. е. на примитивную незнаковую стадию подражания.

Переходя к дальнейшему описанию высшей психологической стадии подражания, мы должны отметить полнейшее отсутствие консерватизма по отношению к однажды выработанному приему, его персеверацию. Прием, годный для данной ситуации, свободно отвергается по отношению к следующей, которую он уже не может удовлетворить. Следовательно, мы можем говорить о характерной лабильности приема на стадии высшего психологического подражания. Мы часто утверждаем, что со стороны структуры всего подражательного акта высшая психологическая стадия представляет собой культурный процесс, который идет не непосредственно, он заторможен в своем естественном импульсивном течении и опосредствован через какой-то новый элемент, выполняющий определенную функцию в этом процессе. Мы не наблюдали этого опосредствования ни на стадии примитивного подражания, где подражание даже не служило средством, а носило чисто отображающий характер, ни на следую-

щей — наивно-психологической ступени подражания. Ребенок совершил естественный импульсивный поступок и лишь отреагировав непосредственный импульс, начинает рассуждать. В третьей, только что описанной нами форме подражания этот процесс понимания, интерпретации включается между восприятием объекта и его воспроизведением. Данный акт представляет собой процесс, заторможенный в своем натуральном течении и опосредствованный интрапсихической переработкой. Все приведенные выше эксперименты не подчеркивали этого критического момента, и потому такой ход рассуждения может, на первый взгляд, показаться слишком теоретическим. Но мы возьмем несколько показательных в этом отношении протоколов и тогда только что приведенный нами анализ покажется несомненным. Мы уже говорили, что посредством указания ребенок В выделяет главный признак, являющийся средством для ребенка А, и что этот признак, оставаясь нерасшифрованным, неинтерпретированным, используется чисто магически.

Сейчас мы предложим читателю иной исход, иную судьбу этого выделенного путем указания признака: когда импульсивное копирование затормаживается, затем идет расшифровка этого признака, и наконец, следует сознательное употребление приема.

Испытуемые Вася (7 лет) и Сема (12 лет). Для запоминания дается фраза «Старуха глухая». Дети рисуют самостоятельно (рис. 17).

Когда процесс рисования закончен, экспериментатор спрашивает у ребенка В: *Что ты нарисовал?*

Вася: *Старуха глухая.*

Эксп.: *А как ты узнаешь, что старуха глухая?*

Вася: *Так.*

Эксп.: *Сема, а ты?*

Сема: *Старуха глухая, уха нет.*

Вася делает попытку нарисовать ухо, но останавливается.

Эксп.: *По чему ты запомнил?*

Вася: *Она без уха.*

Следующая фраза «Учительница сердится». Ребенок В рисует учительницу с большими ушами.

Эксп.: *Это что ты нарисовал?*

Вася: *Ухо.*

Эксп.: *Зачем?*

Вася: *Так.*

Протокол № 26. Испытуемые Алла (5 лет) и Сема (7 лет).

Дается фраза «Старуха глухая». Оба рисуют самостоятельно (рис. 18).

Алла: *У меня старуха бежит, рот раззевала.*

Эксп.: *Сема, что ты нарисовала?*

Сема: *Старуха глухая, ухо закрыто.*

Алла делает попытку пририсовать ухо, но затормаживает движение: *У моей все закрыто, даже совсем не видно.*

Следующие фразы — «Учительница сердится», «Девочка голодная», «Дядя добрый» Алла рисует фигуры с ушами и настолько фиксирует на этом моменте свое внимание, что пририсовывает к ним серьги.

Что же мы видим в этих протоколах? Прежде всего со стороны задачи мы имеем такую ее структуру, когда предикат, являясь отсутствующим знаком, создает крайне провокационную по отношению к ребенку В ситуацию. Наличие выделенного признака придает рисунку характер знака, противоположного тому, который являлся бы в данном случае правильным. Запомнить «глухой» с помощью нарисованного уха можно только в том случае, если наличествует сложная связь между этим рисунком как средством и целью, установленной субъективно, в противном случае этот знак даже с чисто объективной стороны будет знаком отрицательного характера. В этих протоколах мы видели, как ребенку В в силу естественной тенденции остается только непосредственно воспроизвести то, что сказал ребенок А, но затем происходит волевое овладение своим импульсом, его торможение и расшифровка предложенного знака. Результатом этого является отрицательное отношение к первоначальной тенденции. В подражании высшего типа всегда наличествует этот момент, только здесь в силу провокационной ситуации он свидетельствует о себе значительно энергичнее. Интересным и симптоматичным представляется также выявление заторможенного процесса в следующих рисунках и его упорная персеверация. Этот момент свидетельствует о том, с какой силой напряжение ребенка было направлено на импульсивное воспроизведение выделенного признака, а также о том, что оно не было стерто тормозным усилием, а лишь задержано в своем проявлении. Мы видим, как затем, при первой же возможности, когда волевое усилие, сделав свое дело, ослабевает, это напряжение прорывается наружу и ребенок сверхкомпенсаторно старается отреагировать заторможенный процесс. Следовательно, и в высшем психологическом подражании персеверация может быть симптоматичной, но персеверация магического приема, не подавленного на время импульсивного процесса. Генотипически даже со стороны наличных психологических механизмов персеверация в данном случае совершенно своеобразна.

Такая двухфазность структуры подражательного акта, как, впрочем, и всякого другого опосредствованного приема, предполагает, как мы говорили, торможение непосредственного импульса и опосредствование его через какой-то промежуточный процесс. Такое торможение непосредственных импульсов находится в прямой зависимости от степени развития тех способов, при помощи которых ребенок овладевает своими неврдинамическими процессами.

Мы знаем (см. работы А.Р. Лурии), что дети до известного возраста еще не могут спонтанно тормозить свои импульсивные движения, так что полученное ими возбуждение естественно и непосредственно влечет за собой соответствующий моторный эффект. Известно также, что с возрастом способность овладения возрастает, что на известной ступени развития между возбуждением и реакцией возникает как бы функциональный барьер, который иногда совсем отсекает моторный конец реакции, а иногда дает ему лишь частичное выявление. Анализ и экспериментальная проверка невродинамических процессов на генетическом и патологическом материале позволили автору ввести новое понятие «невродинамический возраст», в основу которого кладется характер и степень развития тех способов овладения, с помощью которых ребенок управляет своими невродинамическими процессами. Опираясь на это исследование, а также и на только что изложенные нами факты, мы можем говорить о том, что ступень развития процесса подражания у ребенка зависит не только от тех предпосылок, которые были нами до сих пор подчеркнуты (например, от интеллектуального или культурного возраста), но также и от возраста невродинамического*.

До сих пор мы говорили о высшем психологическом подражании, в своей основе являющемся результатом понимания и воссоздания. В подражании этого типа мы нашли интерпретацию объекта подражания, возникающую до начала его копирования, а также обнаружили целый ряд других особенностей и закономерностей этого процесса: разумность подражания, его двухфазность, отсутствие магического отношения и персеверации приема, структурность рисунка, отсутствие «ножниц» между рисунком и речью. Сейчас мы обратимся к подражанию, которое мы рассматривали как подражание, явившееся следствием рассуждения и изобретения.

Если в структуру только что описанного автором** подражания входила речь интерпретирующая, то здесь мы находим не только интерпретацию, но главным образом планирование своего дальнейшего поведения. Этот факт сообщает подражательному акту полную эмансипацию от подражаемого объекта. Если мы структурно изображали вышеописанный процесс подражания в виде формулы «смотрит — интерпретирует — рисует», то здесь мы должны сказать так: «смотрит — интерпретирует — планирует».

Этот новый член формулы — планирующая речь — совершенно освобождает подражающего от

точного воспроизведения образца. Ребенок уже не копирует полностью, но подражает, причем объект подражания служит для него лишь толчком, лишь канвой, на фоне которой разворачивается употребление собственных приемов поведения.

Приведем протокол этого типа подражания. Испытуемые, уже нами упоминавшиеся девочки Рита (12 лет), 5-я группа и Шура, малограмотная крестьянка (15 лет). Для запоминания дается фраза «Ребенок заблудился».

Рита рисует деревья.

Шура смотрит и говорит: *Лес*. Затем начинает рисовать человека.

Весь дальнейший процесс рисования протекает в полнейшем молчании и самостоятельно.

Экспериментатор спрашивает у Шуры: *По чему ты запомнишь?*

Шура: *Плачет, стоит под деревом и слезы каплют. Мальчик заблудился.*

Рита: *Да, вот мой тоже стоит под деревом и слезки роняет.* Пририсовывает слезы.

При воспроизведении обе девочки дают плюсы.

Фраза «Громкая музыка».

Рита начала рисовать первая и самостоятельно. Когда она нарисовала инструмент, Шура перестала смотреть и приступила к рисунку, но начала рисовать мальчика. Дальше обе девочки рисуют самостоятельно.

Эксп.: *Шура, а по чему ты запомнишь?*

Шура: *Мальчик играет.*

Эксп.: *Рита, а ты?*

Рита: *У меня музыка и мальчик затыкает уши.*

При воспроизведении обе девочки дают плюс.

Симптоматичным в этих протоколах является то, что испытуемая не знает, как начать, как изобразить предложенный материал на бумаге, и, обращаясь за помощью к партнеру, всегда начинает рисовать не то, что в данное время рисует последний. Он смотрит, интерпретирует объект подражания, а затем на основе этой интерпретации уже сам, ни разу больше не обратившись к объекту подражания, выполняет свой план.

В первой фразе — «Мальчик заблудился» Шура заглядывает к Рите, видит, что та начинает рисовать деревья, дальнейшие планы Риты ей понятны. Рита изображает лес, в котором заблудился ребенок. Последующее выполнение этого плана не интересует Шуру. На основе полученного материала она конструирует свой план, выделяет самое существенное из всей понятной

* Идея невродинамического возраста обсуждается А.Р. Лурией в работе «К проблеме невродинамического развития ребенка», опубликованной в журнале: Педология. 1931. № 2. Приведем выдержку, иллюстрирующую одну из центральных идей: «Для того, чтобы изучить то, что мы можем условно назвать «невродинамическим возрастом» ребенка, мы должны, следовательно, вовсе не идти путем опередления тех особенностей, которыми характеризуется условно-рефлекторная деятельность, взятая сама по себе, на каждом этапе детского развития; путь, который кажется нам единственно правильным, заключается в том, чтобы проследить, в каком отношении эта невродинамическая деятельность находится на каждом данном этапе развития с высшими, социально-развитыми, психологическими регуляциями» (с. 24). В этой, увы, забытой сейчас работе вводится понятие невродинамического возраста, который связывается с овладением собственным поведением. Несмотря на позднюю датировку статей (1931), можно предположить, что Л.И. Божович и Л.С. Славина познакомились с результатами исследований в процессе их получения, а не только после их опубликования. — Прим. И.К.

** Вероятно, имеется в виду А.Р. Лурия. — Прим. И.К.

ей ситуации, рисует дерево и плачущего ребенка. Принцип остается тот же, но он разгадан Шурой с самого начала, спланирован наново и выполнен совершенно самостоятельно. Точно так же и во втором случае (фраза «Громкая музыка») Шура обращается к подражанию и получает при помощи объекта известный толчок, стимул, являющийся отправной точкой самостоятельного планирования собственного приема. Если бы этот планирующий процесс был дан раньше, чем ребенок обратился к подражанию, то мы имели бы полнейший отказ от отображения.

Для проверки данного положения мы поставили специальную серию экспериментов, в которых искусственно то включали, то выключали у ребенка В планирующую функцию речи.

Эта серия опытов протекала в следующей последовательности. Мы ставили обычный нормальный эксперимент и, когда убеждались, что ребенок В подражает только что описанному типу, предлагали ему, прежде чем начать рисовать, рассказать экспериментатору, как он нарисует. Результаты этих экспериментов показали, что после того как ребенок В спланирует свои будущие действия, он никогда не обращается за помощью к ребенку А. Психологически это абсолютно понятно. Если ребенок расскажет, как он будет рисовать, это значит, что он прежде спланировал, создал прием и дальше может идти речь только о его техническом выполнении. Но не всегда и не у всех детей мы могли добиться процесса планирования. Дети, у которых высшие формы функционального употребления речи еще не достаточно созрели, либо отказывались выполнить требования экспериментатора («Не знаю», «я не могу», молчание), либо говорили: «Вот нарисую, тогда скажу», «Надо нарисовать», «Нарисую, тогда узнаю» и т. д. Это явление особенно характерно для детей, у которых планирование еще не отделено от действий, которые планируют в процессе работы. Но повторяем, в тех случаях, когда у ребенка В речь играет планирующую функцию мышления, после предварительного планирования он уже не делает попыток обратиться к подражанию. Следовательно, высшее психологическое подражание в его развитой форме представляет собой не воспроизведение воспринимаемого объекта, а работу новых, спровоцированных путем подражания механизмов. Образно говоря, это подражание есть подражание через толчок (...).

На этом мы можем закончить описание и анализ высшей психологической стадии подражания. Отметим только, что это подражание всегда ведет к приобретению новых приемов поведения и переводит подражающего субъекта в высшую ступень их применения.

Итак, высшее психологическое подражание, будучи включено в интеллектуальную систему поведения, оказывается в своеобразном отношении со всеми высшими психологическими функциями человеческой личности. Подражание становится на службу интеллекту, речь — на службу подражанию. В отношении своей структуры подражание высшего психологического типа начинает характеризоваться двухфазностью процесса, наличием планирования буду-

щих действий, неточным воспроизведением объекта, но созданием нового на основе подражаемого (подражание через толчок).

Путем высшего психологического подражания провоцируется работа высших психологических механизмов.

Заключение

В заключении нам хотелось бы снова вернуться к исходному положению, обусловившему в нашей работе своеобразие постановки проблемы подражания.

В нашей статье мы хотели показать, что, так же как и всякая высшая психологическая функция, подражание подлежит историческому развитию. Мы поставили ряд экспериментов, которые обнаружили своеобразие человеческого подражания, его специфическое отношение ко всем психологическим функциям и специфичность его структуры по сравнению с таковой у животных и детей, стоящих на низших, натуральных ступенях развития. В самой постановке экспериментов заключалась провокация этих высших, специфических форм подражания, так как мы вызывали подражательные акты, направленные на овладение культурными формами поведения. Следовательно, этой проблеме мы придали исторический аспект путем анализа социогенеза высших форм подражания. Целый ряд выводов, полученных нами в экспериментах, свидетельствует о том, что подражание, которое обычно понималось как единственно существующее и которому исследователи отводили скромное место вне интеллектуального акта, причем считали его инволюционирующим с развитием интеллекта и других высших психологических функций, есть лишь одна из его форм, натуральный фонд, который затем в корне преобразуется на основе именно этих высших психологических функций. Высшая психологическая деятельность, которая, с точки зрения традиционных исследований, должна нивелировать подражание, в свете наших экспериментов может быть понята как деятельность, поднимающая и развивающая подражательные процессы. Высшие психологические функции перестраивают процессы подражания, реконструируют их так же, как они это делают в отношении других высших форм поведения. Мы неоднократно подчеркивали, что речь, сопровождающая и дополняющая деятельность в процессе подражания, является фактором и симптомом натуральных стадий развития этого процесса. Речь интерпретирующая обуславливает переход к высшим формам этого процесса и, наконец, речь планирующая создает двухфазный подражательный процесс, несущий в себе все особенности инструментального акта. Ошибка психологов, упускавших специфическое для человека подражание и сводивших в этом отношении человека к стадии животного, заключается в том, что они либо не наблюдали подражания высшим формам поведения, либо высшие формы поведения рассматривались ими в плоскости низших форм. Если, например, мы откроем любой учебник психологии и начнем просматривать отдел речевого воспитания

ребенка, мы обнаружим, что в каждом из них одним из основных факторов обучения ребенка авторы считают подражание. Но ведь речь является одной из наиболее высокоорганизованных культуральных форм поведения, доступных только человеку, и все же эти авторы настаивают на механичности подражательного процесса. Однако, разобравшись глубже, мы обнаружили, что овладение речью путем подражания рассматривается этими авторами не в плоскости овладения высшей функциональной ее ролью, но как чисто механический процесс произнесения и усваивания слов. Они изучали то, каким путем подражания ребенок обучается известным артикуляциям, произнесению отдельных слов и т. д., т. е. обучается технике, формальной стороне речевого процесса, но вовсе не речи как планирующей функции мышления, речи как опосредствующему звену мыслительного процесса. Ведь подражание в приобретении технического речевого материала ничем не отличается от приобретения других низших форм поведения. Овладение процессом простого говорения доступно даже попугаю, однако мы знаем, что попугай, научившись произносить слово, никогда не научится употреблять слово как психологическое средство, как знак. Результатом отсутствия ограничения подражания низшим и высшим формам поведения, отсутствия отграничения подражания, включенного в инстинктивную систему поведения, от подражания, включенного в интеллектуальную его систему, наконец, отсутствия строгого анализа субъективных предпосылок, обуславливающих различные ступени в развитии самого процесса подражания, явилась и другая большая ошибка психологии, которая понимала подражание как акт чисто механический, внеинтеллектуальный, выступающий там, где нет других возможностей приспособления. Мы уже показали, что подражание не только акт, прогрессирующий к высшим интеллектуальным формам, и что плодотворно подражать можно только в пределах интеллектуальной зоны, но что подражание может стать творческим актом, подражанием высшего психологического типа. Редукция механического и натурального подражания и перестраивание этого акта на иной психологической основе понималась психологами как редукция подражания вообще. Эта ошибка повторялась в

отношении всех психологических функций до тех пор, пока науке не стало понятно, что видимое снижение функции часто является не ее ослаблением, а ее высшей переработкой. Исследователями совершенно не принималось во внимание то, что на место чисто механического способа заучивания приходит логическое запоминание взрослых, отрицающее детскую, примитивную форму памяти. Аналогичную ошибку допускала наука и в отношении проблемы эмоций. Ребенок более эмоциональное существо, чем взрослый. Это положение еще до сих пор не окончательно изжито не только рядовыми педагогами, врачами и т. д., но и исследователями и специалистами. Неумение владеть своими эмоциями, отсутствие внутреннего функционального барьера, дающее возможность им легко проявляться, создавали фенотипическую картину большей эмоциональности. Но разве мы не знаем, что глубина, тонкость и сложность эмоций взрослого далеко превосходит эмоции ребенка. Не избежало, а может быть и особенно сильно пострадало подражание от такого несколько поверхностного и негенетического способа решения психологических проблем. Долгое время неоспоримым в науке считалось положение о том, что ребенок является преимущественно подражательным существом и что с возрастом происходит значительное падение подражания. (...).

Подражать механически импульсивно, при отсутствии функционального барьера, подражать натуральным способом? Да, эту способность ребенок теряет с возрастом, но он приобретает зато другую, высшую способность, он приобретает подражание опосредствованное, направленное на приобретение высших форм поведения, подражание как интеллектуальный творческий акт.

Итак, заканчивая эту статью, мы говорим: эта работа не представляет собой законченный труд, дающий исчерпывающие ответы на все вопросы подражания и разрешающий целиком поставленную проблему, не в этом была ее задача. Эта статья должна была сделать попытку поставить проблему подражания иначе, дать перспективы широкого изучения социогенеза подражательного процесса и назвать целый ряд новых проблем, на изучение которых должно быть направлено внимание современной психологии.

Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research) (Part IV)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

The final part of this work on imitation as a higher mental function focuses on the highest form of imitation, that is, on intellectual imitation. Research findings summarised by the authors prove that imitation develops during the childhood.

Key words: imitation, development, higher mental functions, mediation.

Рецензия на книгу «Кембриджский попутчик к Выготскому»

И.А. Корепанова*

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология»
Московского городского психолого-педагогического университета

И.В. Пономарев

младший научный сотрудник Института Африки РАН

В рецензии на англоязычный сборник научных статей «Кембриджский попутчик к Выготскому», вышедший в свет в 2007 г. в издательстве «Кембриджский университет», дается подробная характеристика проблемного поля всей книги, рассматривается проблемно-логическая компановка и соотношение частей сборника. Изложение основного содержания статей сборника сопровождается их критическим анализом с привлечением в случае необходимости актуальной по данному вопросу литературы. Книга состоит из трех частей — «Выготский в контексте», «Читая Выготского» и «Применение идей Выготского на практике». Основное место уделено анализу статей, содержащих результаты последних достижений практической психологии на Западе, проводимых в культурно-деятельностной парадигме.

Ключевые слова: Выготский, культурно-историческая теория, контекст, социальное развитие, зона ближайшего развития, научные понятия, житейские понятия.

Редакторы сборника «Кембриджский попутчик к Выготскому» — известные исследователи творчества ученого: Дж. Верч, М. Коул, Г. Дениелс. В серии «Кембриджский попутчик» выходили сборники о Гегеле, Брентано, Данте, Стравинском и др. Издание в этой серии книги о Л.С. Выготском — признание его роли в мировой культуре.

Творчество Л.С. Выготского уже не в первый раз подвергается детальному анализу в западной литературе. Многим хорошо известна книга Дж. Верча «Vygotsky and the social formation of mind», вышедшая в Гарварде в 1985 г. и выдержавшая как минимум шесть переизданий, Р. Ван дер Веера и Я. Вальсинера (Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Ох., 1991), А. Козулина «Vygotsky's psychology: A biography of ideas, 1994». Идеи Выготского обсуждались в контексте проблем прикладной психологии и особенно часто его идеи интерпретируются целенаправленно на педагогов (см., например, Бодрова Е., Леонг Д. «Tools of mind», 2007). О Выготском нередко выходят книги не только на английском, но и на других языках, например на французском: «С Выготским», редактор Yves Clot, Париж, 1999).

Отметим также ключевые книги на русском языке, в которых большое внимание уделено биографии Выготского (Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семёнович Выготский: жизнь, деятельность, штрихи к портрету. М., 1996; Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М., 1990), анализу теоретических вопросов (Ярошевский М.Г. Л. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993; Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986; Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара, 1998), многочисленных статей в научных журналах.

Акцентируем сначала «внешние» особенности рецензируемого сборника.

Он сопровождается большим справочным аппаратом. В начале книги дана информация об авторах, месте их основной работы, сфере научных интересов, самых значимых научных трудах. Книга сопровождается подробным указателем основных терминов, значительное внимание в котором уделено терминам

* И.А. Корепанова выражает признательность Р.Е. Радевой и А.В. Бояршинову за оказанную поддержку в переводе текстов рецензируемой книги.

«деятельность», «поведение», «понятие», «развитие», «культура», «социальное».

Проблемное поле сборника редакторы связывают с тем, что Л.С. Выготский работал в изменяющемся мире — в революционной России, во время становления новой государственной системы. К тому же он работал с такими группами людей, как дети и взрослые с нарушениями развития, что также повлияло на содержание его научных идей. С этим редакторы сборника связывают идеи Выготского о роли культуры, социального в развитии человека — он искал пути преодоления нарушений, «вывихов» и находил их в культуре, в системе социальных отношений.

Редакторы отмечают, что Л.С. Выготский пришел в науку, когда она находилась в глубоком методологическом кризисе. И прежде всего это касается методологии проведения исследований. Выготский для решения проблемы предмета и метода психологии вводит генетико-моделирующий метод и идею единицы анализа. Редакторы ссылаются на идеи, высказанные Б.Г. Мещеряковым и опубликованные в этой же книге, о причинах трудностей при понимании текстов Л.С. Выготского. Во-первых, Выготский создавал свою психологическую концепцию в непрерывном прямом и заочном диалоге с огромным множеством авторов (философы, психологи, лингвисты — от Спинозы до Уотсона и Поттебни), и многие понятия, заимствованные им из других теорий, приобрели свое «звучание». Вторая трудность прочтения связана с тем, что не все тексты, ныне опубликованные, предназначались самим Выготским для печати. Опубликованы не только готовые монографии, но и тексты докладов, стенограммы лекций, предварительные материалы, тезисы, заметки. Многие тексты написаны телеграфным стилем, конспективно. Следующую трудность в понимании текстов Б.Г. Мещеряков видит в том, что перед Л.С. Выготским стояли трудные задачи, и он, и сама наука предъявляли к ученым сверхвысокие требования.

Редакторы отмечают, что трудность понимания Выготского обусловлена тем, что его идеи не статичны, они развивались от работе к работе, от одного периода научного творчества к другому. И очень малый отрезок научной жизни — всего 10 лет — не делает его работы понятнее. Очень важным моментом является то, что труды Выготского издавались не в хронологическом порядке и это добавляет сложностей в понимании развития его идей и их обобщении.

Редакторы сборника предлагают воспользоваться приемом, введенным Л.С. Выготским для анализа детского развития, — рассмотрение теории в том социальном, общекультурном контексте, в котором она возникла и развивалась.

Таким образом, первая задача рецензируемого сборника — сделать идеи Л.С. Выготского более открытыми и понятными для чтения, ввести их в контекст того исторического времени и культуры, в которых они возникли и развивались. Вторая задача — проследить этапы научного творчества Выготского, третья — рассмотреть варианты практической реали-

зации его идей. Соответственно этим задачам книга состоит из трех частей «Выготский в контексте», «Читая Выготского» и «Практическое применение разработок Выготского».

Сборник настолько обширен (462 с.), что мы решили более подробно рассмотреть наиболее значимые для отечественного читателя статьи, уделив особое место третьей части книги, посвященной вопросам практической психологии.

Первая часть книги открывается статьей известного нидерландского «выготсковеда» Рене Ван дер Веера (R. van der Veer) «Контекст Выготского: 1900—1935 гг.». В этой статье, подробно анализируя общекультурные и научные истоки творчества Выготского, Ван дер Веер отмечает, что понимать его «натурально» непродуктивно. Сам Ван дер Веер понимает среду (контекст) не как набор физических и социальных элементов, условий, а как взаимовлияние индивида и окружающей его среды, как «строительство» друг друга. Влияние среды на человека не «абсолютно», она специфическим образом отражается, переживается индивидом. Ван дер Веер замечает, что Выготский жил и работал одновременно в двух контекстах — в России, пережившей революцию, создающей новый политический строй, новую систему воспитания, и в контексте развития мировой науки, также переживающей кризис. И наше понимание творчества Выготского будет всегда контекстно — с позиции того или иного общественно-политического строя, той или иной научной позиции. Поэтому искать одну-единственную «всю правду о Выготском» невозможно и даже бессмысленно — наше понимание развивается так же, как развивалась его теория.

Автор статьи последовательно рассматривает контекст научной жизни Л.С. Выготского: И.П. Павлов, А.Н. Северцов — пространство дискуссий о природе поведения. Выготский проложил мост между К. Марксом и Ч. Дарвином — проблемы эволюционной теории и философии. В современной ему русской философии, физиологии, психологии он вел диалог с идеалистами и материалистами — Г.И. Челпановым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, К.Н. Корниловым, Н.Н. Ладыгиной-Котс и другими. Учет всех этих диалогов позволяет расширить наше понимание теории Выготского.

За работой Ван дер Веера следуют статьи канадского философа Д. Бэххерста и английского психолога А. Эдвардс.

Дэвид Бэххерст (D. Bakhurst) в статье «Демоны Выготского» продолжает анализировать идеи Выготского в контексте его исторического времени и состояния науки в тот период и отмечает, что такое рассмотрение его идей с неизбежностью приводит к обнаружению противоречий как самой теории, так и ее понимания. Поэтому различные философские ус-

тановки Выготского и его современных интерпретаторов будут вступать в конфликт.

Анне Эдвардс (A. Edwards) в статье «Интересное сходство. Выготский, Мид и американский прагматизм» вводит в контекст понимания Выготского еще одну философскую линию и обращает внимание читателей на то, что он был знаком с работами прагматистов. Автор обосновывает правомерность и продуктивность сравнения идей Выготского, Дж. Дьюи, Дж. Мида. Особенно много общего в жизни и работах Выготского и Мида — они оба жили во времена общественно-политических трансформаций. Точки сходства и различия теорий этих людей лежат в дихотомии «личность—общество», «сознание—поведение», «натуральные психические функции—высшие психические функции».

Завершают первый раздел сборника две статьи: американских антропологов и мексиканской психолингвистики.

Дороти Холанд (D. Holland) и Уильям Лачикоте (W. Lachicotte) в статье «Выготский, Мид и новые социокультурные исследования идентичности» продолжают обсуждать общее проблемное поле, в котором работали Дж. Мид, Л.С. Выготский, Э. Эриксон. Авторы подчеркивают важность такого понятия, как «идентичность». Идентичность формируется не сама по себе, а в контексте деятельности, опосредованных системами ценностей, культурными нормами и правилами и т. п. Для понимания процессов, стоящих за функционированием идентичности, важно ответить на вопросы, как развивается идентичность и как осуществляется ее интеграция. Ответы на эти вопросы авторы предлагают искать в социогенетической теории Выготского, придавая при этом большое значение диалогу с самим собой, с другими людьми.

Вера Джон-Штайнер (V. John-Steiner) обращает внимание на другой контекст существования идей Л.С. Выготского — связанный с политической ситуацией в странах, где живут и работают ученые, изучающие и использующие наследие Выготского. Например, из первого полного перевода на английский язык книги «Мышление и речь», (вышедшей на русском впервые в 1934 г.) в 1962 г. исключены ссылки Выготского на труды Маркса и Энгельса (автор указывает, что этот год был знакомым в военном и политическом противостоянии СССР и США). Но ведь для Выготского принципиальны их идеи не как политиков, создателей экономической теории, а как философов, относящихся к немецкой философской традиции. При этом в 1962 г. заглавие «Мышление и речь» было переведено как «Мысль и язык» (Thought and language). Возврат к исходному названию и включение ссылок на Маркса в новых переводах свидетельствует о том, что англоязычный читатель сейчас готов во всей полноте принимать тексты Вы-

готского. Изменение социально-политического контекста привело и к другим изменениям текста перевода одной из центральных работ Выготского — монографии «Мышление и речь», что повлекло за собой новое понимание его идей.

Вторая часть книги посвящена анализу наследия Л.С. Выготского в контексте его собственных текстов.

В предисловии к этой части редакторская группа сборника задается вопросом: «А кто такой Выготский?». Отмечается, что он работал одновременно в двух философских традициях — германского романтизма и рационализма просвещения. Но анализ влияния каждого философского течения в отдельности ничего не даст нам для понимания его теории. Авторы предлагают обратиться к анализу практики, которую Выготский строил. Нельзя принимать идеи Выготского как раз и навсегда застывшую догму. Свое понимание важно постоянно проверять, вновь и вновь читая тексты Выготского*. И именно такое прочтение Выготского можно найти во второй части сборника.

Она открывается статьей российского психолога Б.Г. Мещерякова «Терминология работ Выготского», в которой представлены результаты логико-семантического анализа текстов Выготского, направленного на экспликацию понятийно-терминологической системы культурно-исторической теории. Автором представлена систематика высших психических функций (ВПФ) и форм поведения. Анализ текстов показал, что в концепции Выготского можно установить семь стадий развития ВПФ: натуральная функция, примитивная социальная (интерпсихическая) функция, высшая социальная (интерпсихическая) функция, стадия примитивной индивидуальной функции («стадия наивной психологии», она же — магическая стадия), экстрапсихическая функция, спонтанная интрапсихическая функция, произвольная интрапсихическая функция (или ВПФ в узком смысле). Автор дает развернутое описание эмпирических референтов первых пяти стадий развития. Эта статья, с одной стороны, позволяет читателю обобщить свое понимание идей Выготского относительно видов и этапов развития психических функций, с другой — демонстрирует эвристическую силу не «натурального», а «культурного» (опосредованного) чтения и понимания текстов Выготского.

Далее следуют статьи классиков американского «выготсковедения»: «Опосредствование» Джеймса Верча (J. Wertsch), в которой произведен анализ одной из основополагающих идей Выготского, и «Выготский и культура» Майкла Коула (M. Cole), написанной совместно с Натальей Гайдамышко (N. Gajdamaschko). Остановимся только на второй.

* По свидетельствам учеников Д.Б. Эльконина, он повторял, что чем больше читает тексты Выготского, тем больше вопросов и непониманий у него возникает, тем больше новых смыслов в них он открывает.

Как полагают авторы, при первом прочтении работ Л.С. Выготского может показаться, что для него культура есть не что иное как то, что понимается под культурой в современных, например, антропологических работах. Однако, по мнению авторов статьи, это не так. Выготский культуру рассматривал двояко: с одной стороны, он воспринимал ее как то, что опосредует отношение человека к миру и к себе (идея культурного средства, орудия), с другой — вслед за представителями германского романтизма выстраивал иерархичное понимание культуры: есть примитивная и есть современная культура. Первое понимание культуры было представлено в его работах по истории развития высших психических функций, а затем развито в трудах Э.В. Ильенкова. Второе было реализовано в полевом исследовании, проведенном совместно с А.Р. Лурией с целью изучения и сопоставления особенностей мышления и других высших психических функций у неграмотных, малограмотных и прошедших школьное обучение испытуемых из отдаленных районов Средней Азии. Один из авторов рецензируемой статьи (М. Коул) ссылается на свои кросс-культурные исследования, сопоставляя их данные с выводами Выготского и Лурии*.

Продолжает вторую часть сборника известный российский психолог и методолог науки В.П. Зинченко. В статье «Мысль и слово: Подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета» он рассматривает идеи Выготского и Шпета относительно слова, мысли**. И эта статья вводит читателя в новый контекст — общее пространство философской мысли. Если для Выготского далее неделимой единицей анализа речевого мышления выступает значение слова, то для Шпета такой единицей является слово как функциональная структура во всем многообразии его внешних и внутренних форм, в которых и кроется мысль. Схематично анализ внутренней формы слова, проделанный Г.Г. Шпетом, выглядит так: в нее входят значение, смысл, образ (предметный остов) и действие. То есть внутренняя форма слова исходно гетерогенна. Продуктивно распространение этой схемы и на другие психические новообразования, функциональные органы индивида — движение и образ. И такое расширенное понимание идеи единства мысли и слова, созданное Г.Г. Шпетом, по мнению В.П. Зинченко, выводит понимание идей Выготского на новый уровень.

В статье датского психолога Марианы Хедегард (M. Hedegaard) «Развитие детского понятийного отношения к миру: формирование понятий в дошкольной детской деятельности» представлено исследование формирования понятий в детских возрастах. Особенность этого исследования (и, соответственно, развитие идей Выготского) состоит в том, что автор изучает формирования понятий не в лабораторных, искусственных условиях, а в реальной деятельности детей. Она показывает взаимосвязь формирования понятий в

разных возрастах, в различных традициях воспитания и обучения, на различном предметном материале. Основной исследовательский фокус внимания — на взаимосвязи житейских и научных понятий. Используя системный подход, М. Хедегард показывает сложные взаимосвязи и влияния в развитии понятий личной и социальной перспективы.

Испанские психологи Пабло дель Рио (P. del Rio) и Амелии Альварес (A. Alvarez) в статье «Внутри и вне зоны ближайшего развития: экофункциональное прочтение Выготского» предлагают свой способ понимания текстов Л.С. Выготского через так называемый «экофункциональный подход». Суть данного подхода сводится к тому, что вслед за Выготским они рассматривают человека не как автономное независимое существо, присваивающее внешние операции, а как социальное, всю свою жизнь «входящее» в культуру. Именно сотрудничество находится в центре психического развития человека. С помощью экофункционального подхода авторы подходят к пониманию и интерпретации зоны ближайшего развития в контексте закона о социальной природе высших психических функций. По их мнению, ЗБР «связывает» две области, две реальности — внешнее и внутреннее в человеке, достигнутое и достигаемое, индивидуальное мышление и общественное.

Третья часть — «Практическое применение разработок Выготского» — открывается статьей одного из ведущих британских специалистов по педагогической психологии Гарри Дениелса (H. Daniels). Его перу принадлежит книга «Выготский и педагогика», под его редакцией выпущен сборник «Выготский: введение» (1996).

Статья Г. Дениелса, имеющая лаконичный заголовок «Педагогика», ставит своей целью «подчеркнуть некоторые различия в педагогическом мышлении, которые относятся на счет влияния Л.С. Выготского, но могут оказаться обусловлены культурным отличием» самих исследователей (с. 307). В статье дается краткий обзор и критический анализ психолого-педагогических исследований, опирающихся на идеи Л.С. Выготского, примерно за последние 25 лет. Автор выделяет два главных направления, по которым развиваются исследования: анализ содержания программ обучения (что преподается) и развитие форм педагогического взаимодействия (как преподается). Такое деление, действительно, можно условно провести, так как в разных научных работах ставятся разные приоритетные цели исследований. Однако, например, работы В.В. Давыдова, которые автор причисляет к первому типу, строго говоря, нельзя считать сконцентрированными исключительно

* Русскоязычным читателям, безусловно, знакома книга М. Коула «Культурно-историческая психология» М., 1997.

** Русскоязычный читатель может познакомиться с расширенным вариантом этой статьи, например, в книге «Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания». М., 2006.

но на проблеме анализа содержания, так как в них содержится и достаточно широкий анализ самой ситуации обучения.

Следуя собственной условной классификации, Г. Дениелс начинает свой анализ психолого-педагогических работ с тех, которые более концентрируются на исследовании «содержания программ обучения». Под этой рубрикой он рассматривает исследования В.В. Давыдова и М. Хедегард & С. Чеклин (1990). В представленном анализе особенно интересно то, что исследование проблемы соотношения научного и житейского знания в школьном обучении выводит на другую проблему: необходимости учитывать социально сформировавшиеся индивидуальные особенности учащегося. Способ обучения, развиваемый на основе такого подхода, как показала М. Хедегард (1998), вполне эффективен, однако он требует значительных финансовых затрат, если мы хотим, чтобы он стал повсеместным. Пожалуй, можно сказать, что это основная проблема современной педагогики: уже предложено достаточное количество интересных улучшений современного школьного образования, но для их внедрения необходимы значительные финансовые вложения, на которые не готовы пока пойти даже самые развитые современные общества.

Ко второму направлению исследований, концентрирующихся на формах педагогического взаимодействия, Г. Дениелс условно относит целый ряд научных разработок и методик, предложенных в основном в западной психолого-педагогической литературе. Г. Дениелс начинает их рассмотрение с критики метафоры «скаффолдинг» (scaffolding), широко используемой на западе для обозначения способов опосредствования взрослым деятельности ребенка в процессе обучения. Отсутствие четкого определения данного понятия, его использование в различных семантических контекстах и научных эссе не ведет к повышению его эвристической силы и, как показывает Г. Дениелс, делает актуальным его дальнейшее уточнение и апробацию. Опираясь на исследование Дж. Блисса и др. (J. Bliss et al., 1996), Г. Дениелс видит один из возможных вариантов решения этой проблемы в необходимости различения научных и житейских понятий при использовании метафоры «скаффолдинг».

Целый ряд исследований, рассматриваемый Г. Дениелсом, призван дать ответ на вопрос, каким образом в процессе обучения необходимо обеспечить взаимодействие научного и житейского знания. Для решения данной проблемы уже было предложено несколько подходов (А. Коллинс и др., 1989; Л.С. Молл & Дж.В. Гринберг, 1990; Р.Г. Тарп & Р. Галлимор, 1988; С.Д. Ли, 2000 и др.). Некоторые из них опираются на описанные социокультурными

антропологами методы обучения на практике в основном в традиционных обществах. Г. Дениелс указывает на значительные трудности, встающие на пути реализации данных подходов. В частности, различие того, какую роль играют житейские и научные понятия в когнитивном развитии, может привести не к улучшению качества школьного преподавания, а дать прямо противоположный результат*.

Понимание Г. Дениелсом «научных и житейских понятий» как аналитического конструкта, служащего для описания «развития истинного понятия» (с. 311), близко тому, которое уже некоторое время назад сложилось в западной литературе по этому вопросу. Так, Р. Галлимор и Р. Тэрн (1992, с. 193—195) полагают, что наиболее приемлемым английским термином для перевода сочетания «научное понятие» у Л.С. Выготского было бы выражение «школьное понятие»: «Наиболее точным английским термином для этого понятия, как мы его понимаем сегодня, может быть не научное (scientific) и не исследовательское (scholarly), а школьное (schooled)». Еще раньше Б. Ли (1985, с. 82—89), анализируя дискурс Л.С. Выготского, высказывал схожую точку зрения на деление понятий на научные и житейские. Особо важно, что критерий различия между научными и житейскими понятиями Г. Дениелс видит не только в систематичности первых, но и в их принципиально ином отношении к объекту (опосредствованном через другие понятия), а также в различном контексте формирования и употребления каждого из видов понятий.

Излишнее увлечение «построением школьных курсов» на основе житейского знания уже было подвергнуто жесткой критике в научной литературе. Одним из таких критиков является С. Роулэндс (2000). Те, кто недооценивает незаменимости школьного, теоретического знания, принижает ценность высшего образования, утверждая, что все люди равны в своем выборе вне зависимости от уровня их образования, действуют не в пользу тех, у кого нет высшего образования.

Подход, до некоторой степени противоположный опирающемуся на житейское знание, представлен в проекте «Сообщества обучающихся» (А.Л. Браун и др., 1996). Целью проекта является создание дискурсивных практик, типичных для академического общения: «диалоги обеспечивают такой формат обучения для новичков, при котором они усваивают дискурсивные структуры, цели, ценности и аксиоматическую систему научной практики» (с. 327). Такому подходу близки исследования, подчеркивающие необходимость учета в педагогическом анализе широкого социокультурного и институционального контекста (А. Николоролу & М. Коул, 1993), необходимость создания «общей культуры школьного класса»

* Совершенно особый, симпрактический характер передачи информации и практических навыков (минуя стадию речевой артикуляции) в традиционном обществе был раскрыт в работе отечественного ученого В.Н. Романова. Исходя из его концепции симпрактического общества, можно утверждать, что попытки заимствования методов обучения, распространенных в подобных обществах в целях улучшения усвоения теоретического знания, вряд ли приведут к положительному результату. Это не снимает проблемы соотношения научного и житейского знания в школьном обучении, но указывает на необходимость искать ее решение в другом направлении научных исследований. См.: Романов В.Н. Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. М., 2003.

для развития и закрепления мотивации к обучению (С. O'Connor & S. Michaels, 1993).

Г. Дениелс констатирует, что проблема обучения и развития, вопрос о том, насколько содержание школьных программ и виды школьного обучения способствуют развитию когнитивных способностей, остаются поводом для различных спекуляций. При этом вслед за Л.С. Выготским он подчеркивает, что ничто так не влияет на формирование существующих школьных практик, как насущные политические проблемы и сложившиеся культурные традиции. Решение первой, научно-педагогической составляющей данной проблемы Г. Дениелс видит в необходимости применения предложенного Л.С. Выготским различия между научными и житейскими понятиями при анализе развития познавательных способностей и их школьной обусловленности.

Далее следует совместная статья Алекса Козулина (А. Kozulin) и Бориса Гиндиса (В. Gindis). Оба ученых начинали свой научный путь в России, но в настоящее время живут и работают за границей. А. Козулин специализируется в области коррекционной психологии и педагогики, он автор книги «Психология Выготского: биография идей» (1990). Б. Гиндис — специалист в области клинической психологии. В их статье «Социокультурная теория и обучение детей с особыми нуждами. От дефектологии к коррекционной педагогике» дается обзор и критика последних данных в области коррекционной психологии, связанных с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. В качестве главной особенности подхода А. Козулина и Б. Гиндиса можно указать на то, что они, строя свои исследования на идеях Л.С. Выготского, пытаются проверить их на практике.

Авторы статьи подробно рассматривают соотношение концепции зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского и целой серии исследовательских работ по педагогике, в западной психологии называемых «динамической диагностикой» (dynamic assessment — DA). Авторы подчеркивают, что в России указанному направлению соответствуют по крайней мере два направления исследований: «диагностика обучаемости» и «обучающий эксперимент».

В свою очередь, в зависимости от используемых исследовательских методов DA тоже можно разделить на две основные группы, не совпадающие с российскими. В качестве наиболее яркого представителя первой группы авторы статьи выделяют израильского психолога Р. Фюрштайна (R. Feuerstein) и его сотрудников, настаивающих, что предлагаемые ими методы коррекции не предназначены для предсказания будущих результатов развития ребенка и не могут служить рекомендацией для его направления в соответствующее этим предсказаниям учебное заведение/учебный класс. Данные методы выполняют роль «клинической процедуры» и, по-видимому, как

замечают А. Козулин и Б. Гиндис, вопрос об их «надежности и ценности» является «нерелевантным» для DA, как ее трактует Р. Фюрштайн (с. 357). Напротив, ко второй группе DA-техник могут быть отнесены такие методы, которые ставят своей задачей оценку возможностей развития ребенка с рекомендацией для выбора его последующего места обучения. Вопрос «надежности и ценности» данных техник является весьма существенным, хотя они и не рассматриваются как альтернатива для стандартной диагностики. Обзор этой группы методов можно найти у таких ученых, как Дж. Эллиотт, Дж. Гутка и Дж. Бекманн.

При всей разноплановости указанных исследований и используемых техник А. Козулин и Б. Гиндис приходят к следующему заключению: «Как и многие другие аспекты теоретического наследия Выготского, концепция ЗБР не только выступает прямым источником некоторых подходов DA, но (возможно, более важно) также обеспечивает теоретическую базу для анализа и оценки даже тех подходов DA, которые возникли независимо и чей первоначальный исток лежит вне теории Выготского» (с. 361). Рассматривая концепцию Р. Фюрштайна как один из таких подходов DA, который имеет независимое от теории Л.С. Выготского происхождение, авторы предлагают интегрировать концепцию «психологического орудия» Л.С. Выготского и концепцию «опосредованного обучающего опыта» Р. Фюрштайна на основе построенной А. Козулиным «матрицы взаимодействия» (с. 339). Такая «теоретическая интеграция» уже послужила основой при разработке конкретных программ для работы со слепыми и глухими детьми (с. 349).

Авторы статьи подробно останавливаются на проблеме интеграции детей с особыми нуждами в стандартный процесс обучения и связанной с этой проблемой необходимостью формирования классов (the placement) с учетом данных психодиагностики. Они указывают, что содержащаяся в ранних работах Л.С. Выготского критика «негативной модели специализированного обучения», характеризующаяся заниженными ожиданиями, упрощенной программой и социальной изоляцией, сегодня звучит весьма актуально и привлекает на Западе широкое внимание защитников так называемой «полной интеграции». Однако в более поздних работах Л.С. Выготского можно найти утверждения, что дети с тем или иным дефектом нуждаются в специально подготовленных педагогах, отличной от стандартной программе обучения, специальном вспомогательном оборудовании и т. п. Как указывают А. Козулин и Б. Гиндис, именно эту точку зрения, по сути, ведущую к разделению обучения, более принято отстаивать в современной российской (преимущественно сегрегационной) системе коррекционного обучения.

На первый взгляд, в позиции Л.С. Выготского по отношению к проблеме интеграции можно увидеть явное противоречие. Однако оно легко разрешается, по мнению А. Козулина и Б. Гиндиса, если мы

примем во внимание, что Л.С. Выготский просто перешел от пространственно-временного понимания проблемы интеграции (обучение в том же классе в то же время, что и прочие ученики) к социокультурному (усвоение тех же и на том же уровне психологических орудий, что и прочие ученики). При этом важную роль в усвоении ребенком с особыми нуждами психологических орудий должна играть его совместная с обычными детьми внеклассная активность: общение, спорт, художественные занятия и т. д.

Наконец, рассматривая проблему психодиагностики детей с особыми нуждами, А. Козулин и Б. Гиндис критически оценивают концепцию ЗБР. Они верно указывают, что трудность в ее понимании состоит в том, что Л.С. Выготский использовал данный объяснительный конструкт в трех различных контекстах: теории развития, прикладных исследованиях, исследовании, посвященном развитию понятий в школьном возрасте. Большие сомнения вызывают предположения авторов статьи, что Л.С. Выготский «некритически воспринял» концепцию «ментального возраста» и «обоснованность стандартизированных тестов» (с. 355). В своей последней, частично написанной и частично застенографированной книге по возрастной психологии Л.С. Выготский систематически переосмыслил и по-новому поставил проблему «психологического возраста» в первой, написанной им самим главе (Собр. соч. Т. 4. Ср.: Лекции по педологии. Ижевск, 2001), а вовсе не «к случаю использовал в ряде работ это понятие», как утверждают авторы статьи. Необоснованным остается и предположение А. Козулина и Б. Гиндиса, что «концепция «ментального возраста», по-видимому, несовместима с теорией детского развития самого Выготского» (С. 355). В то же время сами авторы статьи указывают, что «Выготский предложил одну из самых оригинальных и пронизательных критических оценок стандартизированных тестов» (С. 355). По какой причине Л.С. Выготский мог «некритически воспринять» эти тесты, остается непонятным*.

Сомнения А. Козулина и Б. Гиндиса в надежности стандартного IQ-теста достаточно оправданы. Конечно, недопустимо абсолютизировать показания любого психологического теста, как указывал Л.С. Выготский, не соотнося его с другими данными психологического обследования ребенка (клиническая беседа, показания родителей и педагогов, медицинская диагностика и пр.). Недопустимо, по мнению Л.С. Выготского, и применение IQ-теста, разработанного на материале конкретной культурной группы, для исследования иных, сильно отличных культурных групп. Но другой крайностью был бы полный отказ от методик стандартизированных тестов.

Намечая пути будущих исследований, А. Козулин и Б. Гиндис предлагают больше внимания уделять разработке концепции ЗБР применительно к коррекционной педагогике, созданию коррекционно-специфических психообразовательных профилей, психологических орудий и опосредствующих техник; улучшению и соединению ДА-процедур с коррекционными методиками.

Завершает третью часть статья финского ученого Ирве Энгестрёма (Y. Engestorm) «Применяя Выготского на практике. Лаборатория перемен — использование метода двойной стимуляции», являющаяся примером оптимизации бизнес-практик с помощью психологических методик. Эффективность авторской методики «комплексной треугольной модели системы действий» показана на примере работы отделений почтовой службы в Финляндии.

Смысл психологической лаборатории И. Энгестрёма кратко можно определить как создание мотивации на креативность у служащих. Метод состоит в следующем. Психологи-посредники (interventionists) создают непосредственно на рабочем месте данной бизнес-организации (например, почтового офиса) «лабораторию», размещаемую в наиболее эмоционально благоприятном помещении (например, в комнате, где служащие пьют кофе и отдыхают), которое оборудуется бумажными стендами для письма, фломастерами, видеокамерой и видеомонитором. Последние несут особенно важную функцию: все обсуждения фиксируются на видеопленку и впоследствии анализируются самими участниками «лаборатории». Также на камеру записываются для последующего предъявления во время обсуждений) ключевые рабочие моменты (сортировка писем, их доставка, интервью с клиентами и самими служащими). В обсуждениях участвует и непосредственное начальство исследуемой бизнес-единицы (почтового офиса). Таким образом, роль психологов-посредников сводится к организации и поддержанию самого процесса обсуждений, тогда как выбор насущных проблем для дискурса, пути их решения, конкретные практические выводы осуществляют сами служащие — участники семинара.

С одной стороны, И. Энгестрём противопоставляет свой метод техникам, применяемым в менеджментовом консалтинге (напр., BPR — business process reengineering). Вместо применяемой в них стратегии оптимизации и рационализации существующего производственного процесса он предлагает стратегию «исторического рассмотрения объекта производства: «Что мы производим и почему?» (с. 379).

* В лекции, прочитанной за 6 месяцев до смерти, Л.С. Выготский подробно излагает свою точку зрения на то, как можно определять ЗБР с помощью модифицированного им IQ-теста (*Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.:Л., 1935. С. 33—52.*). Ван дер Веер и Валсинер полагают, что именно в этой статье содержится «наиболее детальное описание концепции ЗБР» (*Veer v. d., & Valsiner J. Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Ox., 1991. С. 336.*)

С другой стороны, ученый указывает на принципиальную особенность своего метода по сравнению с так называемым методом «модельных экспериментов» (design experiments), предложенным А.Л. Браун и А. Коллинз, для сокращения разрыва между педагогическими исследованиями и их практическим воплощением. Если в «модельных экспериментах» исследователи изначально предлагают свою модель возможных улучшений, которую учителя могут применить на практике и модифицировать, то в «Лаборатории перемен» всю инициативу по созданию инноваций берут на себя сами участники тренинга. В «модельных экспериментах» не учитываются такие возможные последствия вмешательства (интервенции) исследователей, как сопротивление, реинтерпретация и неподготовленность участников эксперимента.

Основную роль в организации структуры дискуссий «Лаборатории перемен» играет разработанная И. Энгельстромом «комплексная треугольная модель системы действий» (с. 371, 377), представляющая собой графическое отображение связей между конкретными смысловыми единицами (понятиями) анализа. Благодаря этой схеме обсуждение удерживается в заданных рамках, сохраняется четкое представление о поставленных задачах и предмете обсуждения.

И комплексная модель, и аудиовидеоконкомплекс могут рассматриваться как инструменты, опосредствующие познавательную деятельность. Более того, И. Энгельстром настаивает на семиотической и инструментальной многоуровневости и постоянной изменчивости (развитии) этих и прочих опосредствующих средств, используемых в «Лаборатории перемен». В этом смысле сама социальная ситуация, создаваемая психологами-посредниками, выступает как инструмент, опосредствующее возникновение новой ментальности и новых социокогнитивных процессов. Мысль И. Энгельстрёма, что в анализ языка как инструмента опосредствования познавательной деятельности необходимо включать не только денотаты, но и денотаты (с. 380), с нашей точки зрения, хорошо вписывается в психологическую трактовку значения слова Л.С. Выготского.

Менее очевидным представляется дискурс автора, связанный с методом двойной стимуляции Выготского. Энгельстром сопоставляет стимулы первого порядка Выготского с проблемными ситуациями, иррациональными действиями участников: «В Лаборатории перемен проблемные и противоречивые ситуации, включая иррациональные действия самих участников, порожденные этими ситуациями, воспроизводятся, изучаются и вновь переживаются как

“стимулы первого порядка”» (с. 382). Как указывалось выше, это делается в основном посредством видеокмеры. Со стимулами второго порядка Энгельстром сопоставляет общую понятийную модель, включая сюда и свою «комплексную треугольную модель системы действий»: «В Лаборатории перемен первоначальным опосредующим “стимулом второго порядка” типично выступает общая понятийная модель, обычно, но не исключительно, — треугольное отображение системы действия» (с. 374).

Такое сопоставление можно охарактеризовать в лучшем случае как метафорическое и имеющее мало общего с реальной методикой двойной стимуляции, разработанной Л.С. Выготским. Неудивительно, что Энгельстрёму приходится выступить с критикой принципа нейтральности стимулов второго порядка Выготского, чтобы согласовать это с использованием данного терминологического выражения в своих целях (с. 373). Однако в методе двойной стимуляции Выготского принцип нейтральности несет значимую теоретическую нагрузку. Именно этот принцип позволил Выготскому так изменить методику Н. Аха, чтобы добиться принципиально новых результатов в исследовании типологии понятия (значения слова).

Таким образом, при всей очевидной практической пользе предлагаемых И. Энгельстромом способов оптимизации и развития бизнес-практик, инновационности его методики «комплексной треугольной модели системы действий», никак нельзя согласиться с его теоретической критикой принципа нейтральности стимулов второго порядка Л.С. Выготского.

Рецензируемая книга — в определенном смысле «событие» в современном «выготсковедении». Идеи Л.С. Выготского, современный ему контекст, особенности понимания наследия Выготского на данном этапе развития психологии обсуждаются на страницах книги людьми разных стран и профессий (философами, методологами, психологами, лингвистами, антропологами), признанными и не очень широко известными исследователями творчества Л.С. Выготского. Сборник «Кембриджский попутчик к Выготскому» без преувеличения можно назвать «полилогом» о многомерной теории Л.С. Выготского. Остается только пожелать, чтобы в будущем и отечественные ученые имели возможность объединять свои усилия для создания подобных фундаментальных для развития теоретического осмысления науки и практики работ.

Review on The Cambridge Companion to Vygotsky

I.A. Korepanova

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

I.V. Ponomaryov

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

This review of the English textbook *The Cambridge Companion to Vygotsky* (2007) gives a detailed description of the problems covered in the book and of its inner structure. The authors not only focus on the content of the book, but also provide critical analysis of the texts, with references to relevant publications on the subject. The book consists of three parts: 'Vygotsky in Context', 'Readings of Vygotsky' and 'Applications of Vygotsky's Work'. The review focuses mainly on the texts illuminating recent achievements in Western practical psychology made within the cultural-historical paradigm.

Key words: Vygotsky, cultural-historical theory, context, social development, zone of proximal development, scientific concepts, everyday concepts.

Уважаемые читатели!

В четвертом номере нашего журнала за 2007 год содержится ошибка в переводе названия статьи Л.С. Выготского «К вопросу о психологии и педологии»: вместо слова «pedagogy» следует читать «paedology». Приносим свои извинения.

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в Международной научно-практической конференции,
посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильиничны Божович.

Л.И. БОЖОВИЧ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Октябрь 2008 года

Темы для обсуждения:

- Развитие идей Л.И. Божович в современных исследованиях личности.
- Формирование личности на разных этапах онтогенеза.
- Социально-психологические исследования лаборатории Л.И. Божович и современная социальная возрастная психология.
- Значение наследия Л.И. Божович для современной практической психологии, психологии воспитания и психологии обучения.

Заявку на участие в конференции и тезисы докладов направлять по следующим электронным адресам:

dubrovina@yandex.ru

(лаборатория научных основ детской практической психологии Психологического института РАО);

lab.pgsh@mail.ru

(лаборатория «Психологическая готовность к школе»

Московского городского психолого-педагогического университета).

Требования к оформлению материалов:

Текст объемом от 3 до 15 стр. в формате MS Word, совместимом с Word 97-2003 (если у Вас установлен Word 2007, то необходимо сохранить документ в формате Word 97-2003, а затем отправить его по электронной почте); Times New Roman; кегль 12; одинарный интервал; отступ первой строки — 1,27; все поля — 2 см.

Пример оформления названия:

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

И.И. Иванов

(Психологический институт РАО, г. Москва, РФ)

К тексту приложить заявку.

В заявке участника конференции должны быть указаны:

- Фамилия, имя, отчество, место работы, должность, ученая степень.
- Тема доклада.
- Форма участия.
- Адрес электронной почты.
- Контактный телефон.

Материалы принимаются до 1 июня 2008 г.

О точной дате проведения конференции будет сообщено дополнительно.

Оргкомитет конференции

НАШИ АВТОРЫ

- Асмолов Александр Григорьевич** — доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета им.М.В. Ломоносова
- Ахутина Татьяна Васильевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией нейропсихологии ф-та психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и лабораторией трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета
akhutina@mail.ru
- Гончаров Олег Анатольевич** — кандидат психологических наук, научный сотрудник каф. психологии Сыктывкарского государственного университета
oleggoncharov@inbox.ru
- Гусельцева Марина Сергеевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО
- Дереговски Ян Б.** — факультет психологии, университет г. Абердин, Шотландия
- Иванова Елена Феликсовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Харьковского национального университета им.В.Н. Каразина
eivanova@iatp.org.ua
- Камардина Ирина Олеговна** — старший научный сотрудник лаборатории трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета
katardina@mail.ru
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
iakorepanova@gmail.com
- Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
lubovsky@yandex.ru
- Мажирина Евгения Сергеевна** — кандидат психологических наук, социальный психолог Харьковского городского благотворительного фонда «АВЭК»
mazhyrina@ukr.net
- Нуркова Вероника Валерьевна** — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета им.М.В. Ломоносова
nourkova@mail.ru
- Пономарев Илья Вячеславович** — младший научный сотрудник Института Африки РАН
ilya.cross@gmail.com
- Поляков Владимир Матвеевич** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией нейропсихосоматической патологии детского возраста НИИ педиатрии

и репродукции человека ГУ НЦ медицинской экологии
ВСНЦ СО РАМН
vtpolyakov@mail.ru

Ставропольский Юлий Владимирович — кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского
hm251@mail.ru

Филатов Филипп Робертович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья факультета психологии Южного федерального университета

Френкель Нора Викторовна — соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры преподавания русского языка и литературы Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования
noraf@freemail.ru

OUR AUTHORS

- Asmolov Aleksander Grigoryevich** – Ph.D. in Psychology, professor at the Lomonosov Moscow State University
- Akhutina Tatiana Vasilyevna** – Ph.D. in Psychology, professor, head of the Laboratory of Neuropsychology at the Lomonosov Moscow State University, head of the Research Laboratory of Learning Difficulties and Attention Deficit Hyperactive Disorder, Moscow State University of Psychology and Education
akhutina@mail.ru
- Goncharov Oleg Anatolyevich** – Ph.D. in Psychology, researcher at the Chair of Psychology, Syktyvkar State University
oleggoncharov@inbox.ru
- Guseltseva Marina Sergeyevna** – Ph.D. in Psychology, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
- Deregowski Jan B.** – professor at the Department of Psychology, University of Aberdeen, Scotland
- Ivanova Yelena Feliksovna** – Ph.D. in Psychology, professor, head of the Chair of Psychology at the Karazin Kharkov National University
eivanova@iatp.org.ua
- Kamardina Irina Olegovna** – senior researcher at the Research Laboratory of Learning Difficulties and Attention Deficit Hyperactive Disorder, Moscow State University of Psychology and Education
kamardina@mail.ru
- 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
- Lubovsky Dmitry Vladimirovich** – Ph.D. in Psychology, professor at the Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
lubovsky@yandex.ru
- Mazhirina Yevgeniya Sergeyevna** – Ph.D. in Psychology, social psychologist at the Kharkov City Charity Fund «AVEC»
mazhyrina@ukr.net
- Nurkova Veronika Valeryevna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University
nourkova@mail.ru
- Ponomaryov Ilya Vyacheslavovich** – fellow at the Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences
ilya.cross@gmail.com
- Polyakov Vladimir Matveyevich** – Ph.D. in Psychology, senior researcher, head of the Laboratory of Neuropsychosomatic Pathology in Children, Research Institute of Pediatrics and Human Reproduction
vmpolyakov@mail.ru

Stavropolsky Yuliy Vladimirovich

– Ph.D. in Sociology, associate professor at the Chair of Psychology, Chernyshevsky Saratov State University
hm251@mail.ru

Filatov Filipp Robertovich

– Ph.D. in Psychology, associate professor at the Chair of Health Psychology, Southern Federal University

Frenkel Nora Viktorovna

– candidate for Ph.D. in Pedagogy, Chair of Russian Language and Literature at the Academy of Advanced Training and Refresher Courses for Education Workers
noraf@freemail.ru

Содержание

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника <i>Д.В. Лубовский</i>	2
Развитие высших психических процессов в городской и сельской популяциях детей <i>В.М. Поляков</i>	9

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода <i>В.В. Нуркова</i>	17
---	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Представления о здоровье и болезни в древнерусской языковой культуре. Попытка психологической реконструкции <i>Ф.Р. Филатов</i>	27
Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме <i>А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева</i>	37

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие произвольной памяти: повторение исследований П.И. Зинченко <i>Е.Ф. Иванова, Е.С. Мажирина</i>	48
Коррекционно-развивающая помощь детям с трудностями обучения, основанная на идеях Л.С. Выготского и А.Р. Лурии: анализ эффективности <i>И.О. Камардина, Т.В. Ахутина</i>	58
Теория Л.С.Выготского и кросс-культурные различия в интрагрупповой идентификации (американо-русское исследование) <i>Ю.В. Ставропольский</i>	70

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

О восприятии и изображении трех важных характеристик объектов <i>Ян Б. Дереговски</i>	83
Комментарий к статье Я.Б. Дереговски «О восприятии и изображении трех важных характеристик объектов» <i>О.А. Гончаров</i>	95
О роли музыкально-культурологического контекста в литературном образовании школьников <i>Н.В. Френкель</i>	97

АРХИВ

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) (ч. 4) <i>Л.И. Божович, Л.С. Славина</i>	101
--	-----

РЕЦЕНЗИИ

Рецензия на книгу «Кембриджский попутчик к Выготскому» <i>И.А. Корепанова, И.В. Пономарев</i>	108
--	-----

<i>Наши авторы</i>	118
--------------------------	-----

Contents

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Inner Position: Cultural-Historical Perspectives of Exploring Pupil's Personality <i>D.V. Lubovskiy</i>	2
Development of Higher Mental Processes in Urban and Rural Children <i>V.M. Polyakov</i>	9

THEORY AND METHODOLOGY

Analysis of the Phenomenology of Autobiographical Memory within the Framework of Cultural-Historical Approach <i>V.V. Nurkova</i>	17
---	----

DISCUSSIONS AND DISCOURCES

Concepts of Health and Illness in the Linguistic Culture of Ancient Rus. Psychological Reconstruction <i>F.R. Filatov</i>	27
Phenomenology of Non-Adaptive Activity in Cultural-Historical Paradigm <i>A.G. Asmolov, M.S. Guseltseva</i>	37

EMPIRICAL RESEARCHES

Involuntary Memory Development: Replication of P.I. Zinchenko's Experiments <i>Ye.F. Ivanova, Ye.S. Mazhirina</i>	48
Using L.S. Vygotsky's and A.R. Luria's Ideas in Helping Children with Learning Difficulties: Analysis of Effectiveness <i>I.O. Kamardina, T.V. Akhutina</i>	58
L.S. Vygotsky's Theory and Cross-cultural Differences in Ingroup Identification (Joint Russian-American Research) <i>Yu.V. Stavropolsky</i>	70

PSYCHOLOGY OF ART

On the Perception and Depiction of Three Essential Characteristics of Objects <i>J.B. Deregowski</i>	83
Commentary on the article by J.B. Deregowski «On the Perception and Depiction of Three Essential Characteristics of Objects» <i>O.A. Goncharov</i>	95
Role of Musical and Cultural Context in Literary Education <i>N.V. Frenkel</i>	97

ARCHIVE

Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research) (Part IV) <i>L.I. Bozhovich, L.S. Slavina</i>	101
---	-----

REVIEWS

Review on The Cambridge Companion to Vygotsky <i>I.A. Korepanova, I.V. Ponomaryov</i>	108
--	-----

<i>Our authors</i>	120
--------------------------	-----

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

www.psyedu.ru | (495) 632-99-59

ИНДЕКС ПОДПИСКИ

Каталог «Газеты и журналы»

20032 — для индивидуальных подписчиков

20033 — для организаций

Каталог «Пресса России»

42070 — для индивидуальных подписчиков

42071 — для организаций



КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

www.vygotsky.mgppu.ru | (495) 632-99-75

ИНДЕКС ПОДПИСКИ

Каталог «Газеты и журналы»

18024 — для индивидуальных подписчиков

18025 — для организаций

Каталог «Пресса России»

42072 — для индивидуальных подписчиков

42073 — для организаций

ПОДПИСКА

БЛАНК ПОДПИСКИ МОЖНО РАСПЕЧАТАТЬ С САЙТА WWW.PSYEDU.RU



МГППУ

Издательство МГППУ: 127051 Москва, ул. Сретенка, д. 29

Тел.: (495) 632-99-59, (495) 253-91-81

Email: inbox@psyedu.ru

Сайт: www.publish.mgppu.ru

Бланк подписки
Журнал «Психологическая наука и образование»
Каталог «Пресса России»

Для индивидуальных подписчиков на второе полугодие 2008 года

Ф. СП-1	АБОНЕМЕНТ на журнал		42070 <small>(индекс издания)</small>									
	Психологическая наука и образование <small>(наименование издания)</small>		<small>Количество комплектов</small>									
	на 2008 год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
								X			X	
Куда <small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>										
Кому <small>(фамилия, инициалы)</small>												
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА												
		<small>ли-тер</small>		на журнал		42070 <small>(индекс издания)</small>						
<small>ПВ</small>		<small>место</small>										
Психологическая наука и образование <small>(наименование издания)</small>												
Стои-мость		подписки пере-адресовки		Количество комплектов								
на 2008 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
								X			X	
Куда <small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>										
Кому <small>(фамилия, инициалы)</small>												

Стоимость подписки для индивидуальных подписчиков

Вариант доставки	Стоимость
На дом (почтовый ящик)	166.06 руб.
До востребования (получение на почте)	163.58 руб.
До квартиры	175.94 руб.

Бланк подписки
Журнал «Психологическая наука и образование»
Каталог «Пресса России»

Для организаций и предприятий подписчиков на второе полугодие 2008 года

Ф. СП-1	АБОНЕМЕНТ на журнал		42071 <small>(индекс издания)</small>									
	Психологическая наука и образование <small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов									
	на 2008 год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
									X			X
Куда		<small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>								
Кому		<small>(фамилия, инициалы)</small>										
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА		на журнал		42071 <small>(индекс издания)</small>						
ПВ		место		ли-тер								
Психологическая наука и образование <small>(наименование издания)</small>												
Стои-мость	подписки		пере-адресовки		Количество комплектов							
на 2008 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
								X			X	
Куда		<small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>								
Кому		<small>(фамилия, инициалы)</small>										

Стоимость подписки для организаций и предприятий

Стоимость
174.95 руб.

Бланк подписки
Журнал «Культурно-историческая психология»
Каталог «Пресса России»
 Для индивидуальных подписчиков на второе полугодие 2008 года

Ф. СП-1	АБОНЕМЕНТ на журнал		42072 <small>(индекс издания)</small>									
	Культурно-историческая психология <small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов									
	на 2008 год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
									X			X
Куда <small>(почтовый индекс) (адрес)</small>												
Кому <small>(фамилия, инициалы)</small>												
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА		на журнал		42072 <small>(индекс издания)</small>								
ПВ	место	ли-тер										
Культурно-историческая психология <small>(наименование издания)</small>												
Стоимость	подписки	Количество комплектов										
	пере-адресовки											
на 2008 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
								X			X	
Куда	<small>(почтовый индекс)</small>				<small>(адрес)</small>							
Кому <small>(фамилия, инициалы)</small>												

Стоимость подписки для индивидуальных подписчиков

Вариант доставки	Стоимость
На дом (почтовый ящик)	209.54 руб.
До востребования (получение на почте)	206.74 руб.
До квартиры	220.76 руб.

Ф. СП-1	АБОНЕМЕНТ на журнал		42073 <small>(индекс издания)</small>									
	Культурно-историческая психология <small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов									
	на 2008 год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
								X			X	
Куда												
<small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>										
Кому												
		<small>(фамилия, инициалы)</small>										

						ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА									
						на журнал 42073 <small>(индекс издания)</small>									
ПВ		место		ли-тер											
Культурно-историческая психология <small>(наименование издания)</small>															
Стоимость		подписки пере-адресовки								Количество комплектов					
на 2008 год по месяцам															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
								X			X				
Куда															
	<small>(почтовый индекс)</small>														
	<small>(адрес)</small>														
Кому															
	<small>(фамилия, инициалы)</small>														

Стоимость
329.54 руб.

Стоимость подписки для организаций и предприятий