

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 2 — 2010**

Московский городской психолого-педагогический университет

## Доопытная готовность овладения словом и приобщения к культуре

В. П. Зинченко

доктор психологических наук, профессор Института общего среднего образования РАО, кафедры общей и экспериментальной психологии Высшей школы экономики, действительный член РАО

В статье рассматриваются условия или предпосылки овладения языком и культурой. Вслед за Г. Г. Шпетом, А. А. Ухтомским, М. Хайдеггером, Н. А. Бернштейном и В. В. Библиным, автор называет их доопытным началом. Такое «начало» рассматривается как непосредственная интеллигибельная интуиция, душевный интеграл, недифференцированное единство: понимаю, мыслю, могу. Непосредственность начала не означает его примитивности. Путь развития неопосредованного доопытного начала есть его дифференциация, осуществляющаяся в совокупном действии, в слиянном общении, благодаря которым строятся многообразные формы опосредованного культурой поведения. Развитие последних затрудняет непосредственность восприятия и понимания мира, общения с себе подобными, но и обогащает эти акты. Чередование и взаимодействие непосредственности и опосредованности рассматривается как неперемное условие человеческого развития и продуктивной деятельности. Автор ставит под сомнение принятое в культурно-исторической психологии разделение психических функций на натуральные, низшие; и культурные, высшие.

**Ключевые слова:** интеллигибельная, чувственная и интеллектуальная интуиция, натуральные и культурные психические функции, непосредственность и опосредованность.

В предлагаемом читателю тексте продолжается разговор о ранних стадиях культурного развития ребенка, начатый автором в статье «Шепот раньше губ, или что предшествует эксплозии детской речи?» [14]. В ней шла речь о том, что душа, любовь, слово — это дары, полученные от Другого. Но ведь не всякий дар мы способны принять. Нужно быть достойным дара, должна иметься доопытная способность и готовность к его принятию. Что они собой представляют? Таким образом, мы обращаемся к проблеме *пра-начала*. Это не отрицание и не сомнение в том, что «вначале было слово», а условие или, скорее, совокупность условий, необходимых, чтобы слово действительно стало в начале развития. Таким условием не может быть логика (и психология) гетерогенеза, которая как бы уравнивает образ, движение, чувство со словом. У О. Мандельштама есть такие строки:

*И те, кому мы посвящаем опыт,  
До опыта приобрели черты.*

Что это за доопытные черты, которые могут служить началом, основанием последующего опыта и развития? Августин был уверен, что свой дар разума, позволивший ему понять слова взрослых, он получил от Бога. Он исходил из того, что это было возможно, поскольку человек был создан по образу Божьему. Равным образом, согласно католическому философу Тресмонтану, Дева Израиля была подго-

товлена библейской структурой человеческого мышления и языка к тому, чтобы услышать и принять слово Бога. Хорошо теологам! Но что делать психологии, которая должна предложить свое объяснение, как ребенок оказывается способным к принятию даров любви, культуры и слова? Здесь должна быть определенная доопытная готовность, способность и склонность к принятию этих даров. Я не имею в виду так называемые «низшие», натуральные функции. Напротив. Я думаю, что ребенок с самого начала отвечает образу культуры, он наделен возможностью (и обязанностью!) понять и принять культуру, вместить ее в себя. Такая готовность не результат детского развития, но, скорее, совокупность необходимых условий, обеспечивающих принятие даров. Далее я опущу префикс «пра» и буду говорить о первоначале или просто о начале. Обсуждая проблему начала культурного развития, я оставляю в стороне идеи И. Канта об априоризме восприятия перцептивных категорий пространства и времени. Здесь речь идет не о перцепции, а о понимании.

Было немало попыток описать подобные условия. Выражаясь словами Шпета, спросим, что представляет собой чистый родник живого знания, открывающий, уразумевающий внутренний, интимный смысл предметов, его энтелехию, герменейю, личность в нем цели? Если чувственность, то как

преодолеть пропасть, отделяющую ее от разума? Д. Н. Узнадзе видел такое начало в первичной (нефиксированной) установке как в некоем состоянии готовности живого существа к чему-либо, предшествующем психике. В. А. Лефевр — в установке к выбору. О. Мандельштам — в сравнении. А. Н. Леонтьев видел предпсихическое в раздражимости, на основе которой возникают новые формы чувствительности к биологически нейтральным свойствам окружения, которые начинают определять поведение живых существ. Многие видели первоначально в ориентировке, в рефлексе «что такое», в любопытстве. Дж. Брунер видел его в первичной категоризации, обеспечивающей готовность к восприятию. Л. С. Выготский ставил в начало натуральные психические функции. П. А. Флоренский, затем Б. Д. Эльконин усматривали начало в претерпевании, Ж. Нюттен — в потенциале действия. Д. Боулби предположил наличие у ребенка генетически запрограммированной готовности к привязанности родителей. Перечень «претендентов» на начало, как и «претендентов» на роль исходной единицы анализа психики может быть продолжен, так как в этой роли перебивали еще не все психические процессы и акты.

Какие бы акты или состояния не предлагались в качестве доопытного начала, они считались не только непосредственными, но также и натуральными, произвольными, примитивными, элементарными, определяемыми физиологическими закономерностями. Именно это послужило основанием борьбы с «роковым» для психологии постулатом непосредственности, начатой Д. Н. Узнадзе и продолженной А. Н. Леонтьевым. Оба, хотя и по разным основаниям, как бы неявно формулируют новый постулат — «постулат опосредованности». Узнадзе, как говорилось выше, в качестве звена опосредующего человека с миром ставит установку, Леонтьев — предметную деятельность (см. более подробно: [12]). Примечательно, что в книге «Деятельность. Сознание. Личность», написанной уже в 1974 г., А. Н. Леонтьев противопоставляет деятельность культуре и резко критикует Л. Уайта, развивавшего идею «культурной детерминации» явлений в обществе и в поведении индивидов. Согласно Уайту, возникновение человека и человеческого общества приводит к тому, что прежде прямые, натуральные связи организма со средой становятся опосредованными культурой, развивающейся на базе материального производства. Леонтьев, приводя это положение, видимо, из деликатности, не усмотрел его связи с культурно-исторической теорией Выготского, которая зиждется на идее (принципе, постулате) опосредования [17]. Пожалуй, только С. Л. Рубинштейн и А. В. Запорожец вырывались из круга опосредований к непосредственности, подчеркивая важную роль спонтанности в психическом развитии ребенка. С сожалением приходится констатировать, что психологи, даже осознавая проблему непосредственного начала, не нашли ее решения.

Проблема, действительно, сложна. Доопытную, априорную непосредственность из-за «пира опосре-

дования» трудно уловить в ее первоначальной чистоте. Ведь ребенок получает уроки опосредования с первого дня рождения и, соответственно, начинается его вхождение в культуру. При этом, как говорил И. Бродский: *Скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира*. Поэтому развитие ускользает от постоянного наблюдения. Младенец сензитивен к культуре, она неуловимо быстро захватывает его. Но природная (человеческая!) непосредственность (начало!), если таковая существует, не может быть ни низшей, ни примитивной.

Прислушаемся к М. М. Бахтину, писавшему о начале в нередком свойственном ему лапидарном стиле: «Свести к началу, к древнему невежеству, незнанию — этим думают объяснить и отделаться. Диаметрально противоположная оценка начал (раньше священная, теперь они профанируют). Разная оценка движения вперед: оно мыслится теперь как чистое, бесконечное, беспредельное удаление от начал, как чистый и безвозвратный уход, как движение по прямой линии. Таково же было и представление пространства — абсолютная прямизна. Теория относительности впервые раскрыла возможность иного мышления пространства, допустив кривизну, загиб его на себя самого и, следовательно, возможность возвращения к началу. Ницшевская идея вечного возвращения. Но это особенно касается ценностной модели становления пути мира и человечества в ценностно-метафорическом смысле слова. Теория атома и относительность большого и малого. Две бесконечности — вне и внутри каждого атома и каждого явления» [2, т. 5, с. 135]. Далее автор возражает против порочной и упрощенной примитивизации первобытного мышления и резонно замечает, что «не делают контрольной попытки рассмотреть современное мышление на фоне первобытного и оценить его в свете последнего» [2]. С тех пор как написаны эти слова, культурная антропология «оправдала» первобытное мышление, зоопсихология и этология — мышление животных. Началось и оправдание «несмышленища» — «неведомой зверушки» — человеческого младенца.

Существенны требования к началу, сформулированные М. Хайдеггером, которые в равной мере имеют отношение к истокам овладения языком и к истокам художественного творчества. Вопрос о доопытном уразумении языка осмыслен в свете высказываний Хайдеггера, что мы существуем прежде всего в языке и при языке. За этим следует парадоксальное утверждение: «Путь стало быть к нему не нужен. Да путь к нему притом еще и невозможен, если уж мы и без того там, куда он должен бы вести. Однако там ли мы?.. Оказываемся ли мы без всякого нашего старания в близости языка? Или путь к языку как языку длиннейший из всех, какие можно помыслить?» [25, с. 259]. Судя по тому, что происходит сегодня с русским языком, последнее утверждение бесспорно. Но об этом в другой раз. Сейчас же меня интересует самое начало как условие принятия младенцем материнского «дара речи».

Нас не должно смущать, что оба не осознают происходящее как дарение. Дарение души, заботы и слова, как и их принятие, есть непосредственные и основополагающие для будущего развития акты. М. Хайдеггер в контексте размышлений об истоках художественного творения писал: «Дарение и основоположение заключают внутри себя непосредственность, присущую тому, что именуется началом. Однако непосредственность начала, своеобразии скачка изнутри всего непосредственного не исключает, а, напротив, включает в себя крайнюю длительность и неприметность, с которой готовится начало. Подлинное начало, как скачок, всегда есть вместе с тем заскок вперед, а в таком заскоке начало уже перескочило через грядущее, пусть и скрытое в тумане. Начало скрыто содержит в себе конец. В подлинном начале никогда не бывает примитивности начинающего. У примитивного нет будущего, поскольку в нем нет приносящего дары полагающего основу скачка и заскока вперед. Примитивное не способно давать ничего, кроме того, в плену чего находится оно само, ибо оно не содержит ничего иного. Начало же содержит в себе величину небывалой огромности, а это значит — спора со всем бывалым» [27, с. 213]. Советую еще раз вчитаться в приведенные строки философа. Его мысль о начале имеет прямое отношение не только к психологии творчества, но и к психологии понимания, к психологии развития.

Иллюстрацией «за-скока вперед» может быть «про-брасывание смысла» при восприятии текста, о котором писал Г. Г. Гадамер: «Кто хочет понять текст, занят набрасыванием: как только в тексте появляется проблеск смысла, пользователь про-брасывает себе смысл <...> целого. <...> И понимание того, что «стоит» на бумаге, заключается, собственно говоря, в том, чтобы разрабатывать такую проекцию смысла, которая, впрочем, постоянно пересматривается в зависимости от того, что получается при дальнейшем вникании в смысл» [7, с. 75].

Поразительна мгновенность подобного «набрасывания» или «про-брасывания» смысла. Порой слово как воплощенный смысл молниеносно соединяет края пропасти между познающим и познаваемым, писал П. А. Флоренский [24].

Замечательно утверждение М. Хайдеггера, что начало скрыто содержит в себе конец. Это постоянный сюжет поэзии. Томас Элиот: *В моем начале мой конец... В моем конце — мое начало*. И если началом, при всей его огромности и таинственности, является уразумение слова, то оно же составляет конец: *От всего человека остается часть речи* (И. Бродский).

В ситуации «мать—дитя» акты дарения взаимны, они происходят в буберовско-бахтинском пространстве *Между Я — Ты*, в интериндивидуальном пространстве Л. С. Выготского или в пространстве совокупного действия Д. Б. Эльконина, слиянного общения Г. Г. Шпета. Дары матери понятны. Но ведь и само дитя есть дар (Божий), благодарно принимаемый матерью. Что же это за таинственное, требующее крайне длительной и неприметной подготовки и тем

не менее непосредственное начало? «Примитивные», «низшие», «биологические» функции, например, «косные инстинкты и близорукые рефлексy» (А.А. Ухтомский) едва ли пригодны для такой роли. Не годится и самый легкий и поэтому самый распространенный ход (язык отказывается произносить) мысли, чтобы поместить истоки опыта, мысли, слова, сознания в мозг. Не зная о Н. Хомском, постулировавшем в 1957 г. наличие в мозгу врожденных синтаксических структур, Л. С. Выготский в 1932 г. следующим образом ответил ему: «... в мозгу и его функциях в натуралистическом плане нет и не может быть соответствующих речи структур, они возникают сверху — из психол[огических] структур (2 мозга, взаимодействующие через истор[ико]-культ[урную] среду). В слове — источник новых мозговых структур, а не все возможности операций со словом заложены в морфол[огической] структуре мозга» (запись «В афазии, шизофрении и других патологических изменениях...», семейный архив). <...> Выготский ... меняет аспект рассмотрения психофизической проблемы: вместо старой дилеммы «тело—душа» он предлагает обратить внимание на другую: «Это страшно важно: речь / мышление как психо / физ[ическая] проблема» («Symposium 4 декабря 1932 г.»)» [10, с. 75—76].

Вдохновенно и мило на тему «слово и мозг» писал А. Ф. Лосев: «Слово есть <...> некоторый легкий и невидимый, воздушный организм, наделенный магической силой чего-то особенное значить, в какие-то особые глубины проникать и невидимо творить великие события. Эти невесомые и невидимые для непосредственного ощущения организмы летают почти мгновенно, для них (с точки зрения непосредственного восприятия) как бы совсем не существует пространства. Они пробиваются в глубины нашего мозга, производят там небывалые реакции и уже по одному этому есть что-то магическое в природе слова» [18, с. 68]. Видимо, такая магия противна сциентистской душе Н. Хомского (как и бесчисленным «локализаторам» сознания в нейронах мозга), поэтому он предпочел постулировать врожденность лингвистических структур. Все это еще цветочки по сравнению с «откровением», посетившим С. З. Аграновича и С. В. Березина, процитированным А. Г. Козинцевым в книге «Человек и смех» [16]. Авторы ассоциируют элементы Троицы с двумя полушариями мозга, соединенными мозолистым телом. Роль последнего играет Святой Дух. Вот уж действительно «Археология сознания» — название книги, где был обнаружен этот перл. Это не подражание, а пародия на «Археологию знания» М. Фуко.

Рассмотрим действительную мысль, относящуюся к проблеме начала. Шпет, до формулирования требований Хайдеггера, предположил, что началом может быть интеллигибельная (от лат. *intelligibilis* — познаваемый) интуиция, т. е. постижение разумом. Не стану, вслед за Платоном и Кантом, утверждать, что такая интеллигибельная интуиция является сверхчувственной, но что она непосредственна — это

несомненно. Интеллигибельная интуиция предшествует чувственной и интеллектуальной интуиции, затем она не исчезает, а становится как бы их суперпозицией. При этом Шпет с сомнением относился к поискам первоначала посредством темных догадок о своем детстве. Феноменологический анализ сознания привел его к заключению о том, что независимо от уразумения, которому мы «научаемся», всегда несомненным остается наличие «способности» к нему. «Способность» к уразумению может иметь разные степени — от тупости до дара. Хуже или лучше интеллигибельная интуиция улавливает укорененный в бытии, в мире смысл. Деятельность, действия, равно как и слова, не звучат в бессмысленной пустоте. Шпет, ссылаясь на Аристотеля, говорит о согласении, *consensus`e*, который не может рассматриваться как результат какого-то развития, а сам есть условие развития. Для объяснения такого *consensus`a* Шпет предлагает привлечь *единство рождения*: «Не только факт понимания речи, но в еще большей степени факт понимания в пределах рода, вплоть до самых неопределенных форм его, как механическое подражание, симпатия, вчувствование и прочее, суть только проявления этого единого, условливающего всякое общежитие, “уразумения”, как функции разума» [28, с. 173]. Вспомним Августина, который, добываясь понимания его взрослыми, действовал по «собственному разуму». Таким образом, Шпет считает уразумение естественной установкой, а не результатом припоминания, репрезентации, заученных или врожденных приемов понимания-уразумения. Шпет, конечно, не отрицает учения, передачи, узнавания от других, он понимает и трудность установления начала именно презентативных моментов интеллигибельной интуиции, так как придется восходить или нисходить в сторону разного рода *умозаключений*: «Не о психологии идет речь, не о том, как “развивается” это воспринимание и понимание “передачи”, а о том чудесном, что само делает ее возможной, что имеет также свою психологическую сторону, но что должно быть усмотрено в своей сущности, потому что нетрудно убедиться, что оно само только и делает сколько-нибудь осмысленными всякие психологические объяснения. Мы психологически сколько угодно можем говорить о взаимодействии индивидов, об общем духе и еще о чем угодно, но важно, что к сущности самого сознания принадлежит не только усматривать, но и *понимать, уразумевать* усмотренное. И это “уразумение” не есть только умозаключение, как не есть оно только и репрезентативная функция вообще, но и презентативная. Она, действительно окрыляет предметы, одушевляет их, и мы, действительно, можем говорить об особой группе предметов, к сущности которых относится *быть уразумеваемыми*» [28, с. 172–173]. Этот же мотив встречается в значительно более поздних размышлениях М. Хайдеггера о сознании: «Сознание есть со-представленность предметной сферы вместе с представляющим человеком в круге им же обеспечиваемого представления. Все присутствующее получает от со-

знания смысл и образ своего присутствия, а именно презентности внутри *representatio*» [25, с. 60–61]. Интуиция как бы помогает сознанию вырывать непосредственное из нагромождений опосредованного, что оказывается достаточно трудным делом. На важности презентативности при обсуждении готовности к восприятию настаивал Дж. Брунер. В отличие от Г. Г. Шпета поздний Э. Гуссерль обратился к «темным догадкам детства» и поставил задачу преобразования статической феноменологии в феноменологию генетическую. Задачей последней является исследование образования, габитуализации и седиментации (осаждения), пробуждения смысла, раскрытия генезиса и обогащения горизонтного сознания, т. е. раскрытие интенциональной истории (см.: [22]). А. Э. Савин ссылается на фрагмент «Ребенок. Первое вчувствование», написанный Гуссерлем в 1935 г., где он «указывает, что “я” младенца формируется благодаря тому, что оно аффицируется бодрствующими, живыми я-субъектами, которые уже находятся в живой связи друг с другом. При этом первичной формой этой связи, этого «общения» выступает вхождение в связь по рождению. Коль скоро младенец имеет родителей, а они живут во всеобъемлющем сообществе живых «я», то и он присоединяется к этому сообществу, к этой истории. («Живые будят неживых», — пишет Гуссерль.) Как и почему это происходит? В первую очередь потому, что мать выступает как предпосылка удовлетворения потребностей ребенка вследствие его инстинктивного приспособления движений своего тела к движениям и речи матери. Благодаря этому ребенок овладевает собственной моторикой» [22].

Здесь же Савин приводит положение Л. Ландгребе, развивавшего идеи Гуссерля, о том, что научение произвольно управлять собственной моторикой, возникающее вследствие этого понимание себя как центра этого движения, которое является целенаправленным и которое ребенок может корректировать, если удовлетворение еще не наступило, является моментом рождения человеческого в человеке. Более того, это сознание «я могу», научение владению собственным телом выступает предпосылкой любого обучения. Согласно Ландгребе, «я могу» или «возможность» выступает основной категорией гуссерлевского анализа способа, которым мы осваиваем мир [30; с. 80–81]. Наконец, Савин заключает, что первичное общение в пределах рода выступает в качестве трансцендентального условия конституирования как «я», так и окружающего мира, а затем и объективного мира, «мира для всех» [22].

Итак, первоначало связано с единством рождения и названо Шпетом чудесным. Нельзя ли таким чудесным считать второе рождение, которое само по себе есть творчество? Б. Пастернак ввел очень тонкое различие между продолжением рода и продолжением *образа* рода: «... страсти, достаточной для продолжения рода, для творчества недостаточно... оно нуждается в страсти, преобразующейся для продолжения *образа* рода. То есть в такой страсти, кото-

рая внутренне подобна новому обетованию» [20, т. 2, с. 203]. Создание образа рода есть дело культурно-историческое, есть создание Большой памяти рода (о втором рождении и о рождении рода см.: [2]).

Примерно в те же годы, что и Г. Г. Шпет, размышлял об интуиции как о начале А. А. Ухтомский: «"Интуицией" мы называем именно ту быстро убегающую мысль в ее естественном состоянии, которая пробегает еще до слов. Она всегда в нас первая. Дальнейший ход нашей работы в том, чтобы воплотить, отпрепарировать эту интуитивную мысль, неизвестно откуда пришедшую и куда-то уходящую, почти всегда мудрую "мудростью кошки", — в медлительные и инертные символы речи с ее "логикой", "аргументацией", "сознательной оценкой" <...> Смысл же и мудрость не в логике, не в аргументации, не в дальнейшем ее истолковании, а в той досознательной опытности, приметливости, в той игре доминант, которыми наделило нас предание рода! <...> Какое удивительное наследие предков с их страданиями, трудом, исканиями и смертью!» [23, с. 240–241].

Конечно, хорошо бы еще понять, что такое род. Приведу вырванное из историко-философского контекста патетическое рассуждение В. В. Библихина на эту тему: «Родов в природе не существует и никогда не будет существовать, потому что никогда не будет так, чтобы было то, что уже не состоялось; и все равно роды существуют в большей мере, чем виды и индивиды. Роды раньше индивидов. Индивиды рождаются потому, что есть — род, но роды не рождаются, потому что есть индивиды, и никакое количество индивидов не родит рода. Чтобы родился род (идея), нужно рождение, неизвестное природе. Когда рождается человек, человеческий род не рождается, рождается индивид; чтобы в этом индивиде восстановился человек в своем существе, т. е. роде, т. е. идее, нужны неведомые и немислимые вторые роды, невозможные по природе, но совершенно необходимые, чтобы человек вообще существовал, впервые начал существовать как таковой, иначе будут только бесконечные безродные люди. <...> Где же род? Ответ Платона: род — это идея. Идея нигде не открывается, кроме как в родах. Род, идея открывается и присутствует только в меру успеха (удачи) второго, немислимого, необычного рождения, которое одновременно и роды. Идея это род потому, что она начало, делающее индивид индивидом» [4, с. 257–258]. Рожденный индивид должен быть готов и способен узнать, понять и принять эту идею.

Положения Г. Г. Шпета об интеллигибельной интуиции непосредственно адресованы психологии. Он ведет нас за пределы слова, образа, действия, даже культуры и духа, к первоначальному условию их понимания и в качестве такого условия выдвигает наличие разума, интеллигибельной интуиции, в которой еще не обособились чувственность и интеллект. Такая интуиция тоже гетерогенна, однако, говорить о ее гетерогенезе уже не приходится, поскольку она сама есть начало и условие дальнейшего развития. Точнее, видимо, говорить не только о гетеро-

генности, а и об избыточности степеней свободы, подобной той, которыми обладают кинематические цепи нашего телесного организма. Избыточность характерна и для высших психических функций и для духовного организма в целом: *Нам союзно лишь то, что избыточно...*, — говорил О. Манделштам. В «начале» соединены два вида избыточности: избыток недостатка и избыток возможностей, которыми если и обладают, то в значительно меньшей степени инстинкты, рефлексy или «натуральные» психические функции. Человеку же дан *пространства внутреннй избыток*, благодаря которому может быть *Взят в руки целый мир, как яблоко простое*. Такой избыток дан и младенцу.

Не знаю, кому принадлежит интуиция назвать человека *homo sapiens*, но Шпет, Ухтомский, Хайдеггер, Библихин клонят именно в эту сторону. Видимо, человек, действительно, создавался с умом и им же наделен с рождения. Философ Н. Н. Страхов в XIX в. говорил о простоте и чистоте младенца, посрамляющей мудрость мудрых и разум разумных! Иное дело, что происходит с умом после того, как устами младенца перестает глаголить истина. Это зависит не только от него, но и от социальной ситуации его дальнейшей жизни, которой Шпет, конечно, не пренебрегает: «Феноменологический анализ охватывает собою всякое психологическое разделение и держит под собою это чудесное единение индивидов как один из "актов", наряду со множеством других, для него нет "одинокых тюрем" <...> *Абсолютное социальное одиночество, "одиночная камера" есть удел не индивида как такового, а только сумасшедшего*; утратить способность интеллигибельной интуиции, уразумения, даже при полном совершенстве интуиции опытной и идеальной, — значит сойти с ума, — единственный путь выхода из социального единения» [28, с. 173].

Перед Шпетом не стояла конкретная психологическая проблема, подобная той, которая обсуждается здесь. Его волновало бытие познания вообще, а не какой-либо вид познания, например, научное или обыденное, логическое или алогическое. Он говорил, что так неограниченно поставить вопрос о познании в самом бытии его и в сущности этого бытия может только психология: «В этом вопросе психология даст эмпирический коррелят феноменологического исследования, так можно представить себе некоторую идеальную психологию, онтологию духа, которая даст идеальный коррелят феноменологического исследования, но ничего третьего мы не найдем, что стало бы в основание самой феноменологии для изучения предмета в его абсолютной чистоте» [28, с. 119]. Психологию на путь изучения онтологии духа в начале XX в. пытался поставить А. А. Ухтомский, сформулировавший дерзкий замысел изучения физиологии человеческого духа. Будем справедливы и признаем, что кое-что на этом пути психологии удалось достичь. Размышления Шпета об интеллигибельной интуиции, которые приведены выше, взяты из его книги «Явление и смысл», издан-

ной впервые в 1914 г. Трудно сказать, насколько Шпета удовлетворило бы состояние современной психологии, в том числе и входящей в моду феноменологической психологии. Можно ли сказать, что психология уже стала онтологией духа? Пока это для нее, как и для развивающейся феноменологической психологии, все еще вызов, принятый философией и частично современным психоанализмом.

Признание Шпетом интеллибельной интуиции в качестве первоначала любого познания можно рассматривать как прототип или аспект позднее сформулированного наукой весьма претенциозного аргумента Шпета полезна и для понимания позднее выдвинутого им главного принципа познания, в качестве которого у Шпета выступает слово. Его принятие, как и непосредственное восприятие мира, уже подготовлено наличием способности к интеллибельной интуиции, проявляющей себя по отношению к презентации, а не к репрезентации.

В интересующем нас контексте интересны созвучные Шпету рассуждения Хайдеггера о понятности бытия. Он приводит соответствующее высказывание Фомы Аквинского: «Некая понятность бытия уже входит в наше восприятие сущего». Хайдеггер вводит термин «бытийная понятливость», подчеркивая: «*Эта усредненная и смутная понятность бытия есть факт*». Соответственно, хотя понятность — это еще не осмысленность, все же нам некоторым образом доступен и смысл [26, с. 223–224]. Присутствие в мире Хайдеггер определяет как заботу. Он рассматривает ее как исходную структурную целостность, лежащую «экзистенциально-априорно “до” всякого присутствия, т. е. всегда уже во всяком фактическом “поведении” и “положении” такового. Ее феномен поэтому никоим образом не выражает приоритета “практического” перед теоретическим. <...> Не удастся также попытка возвести феномен заботы в его сущностно неразрывной целостности к особым актам или порывам наподобие воли и желания или стремления и влечения, соответственно его из них “построить” <...> Забота онтологически “раньше” названных феноменов, которые, конечно, всегда в известных границах могут быть адекватно “описаны”, без того чтобы обязательно видеть или вообще хотя бы узнавать их полный онтологический горизонт» [26].

Как мы видели, названные Хайдеггером феномены и многие другие опробовались психологами на роль доэмпирического начала или на роль исходной единицы анализа психики. Подобные попытки предпринимали и психоаналитики, «назначавшие» на такую роль преимущественно эмоциональные состояния: удовольствие, влечение, фрустрацию, переживание и пр. В версии Хайдеггера, как бы ее ни называть — присутствие или забота, — существенно подчеркивание ее неразрывной целостности, модусов бытия в мире и забегания вперед. Бытие присутствия означает: вперед-себя-уже-бытие-в-мире. Благодаря этому «вперед», при всей структурной цело-

стности присутствия и заботы, они разомкнуты: вперед-ради-чего, что означает онтологическое предшествование способности и умения быть в мире. М. К. Мамардашвили добавил бы к умению быть усилие быть как условие бытия в культуре.

В этом же направлении шли поиски доопытного начала у В. В. Биbihина: «Порог логике и рациональному дискурсу всех определеннее указал Аристотель. Их место — промежуток между первыми началами и последней подробностью вещей. К началам можно прикоснуться не рассудком, а “умным чувством”. Это прикосновение задевает прикасающегося. Ум поглощается умопостигаемым, тонет в нем, превращается в него и уже не принадлежит себе, мало что не распоряжается собой. Встреча с первыми началами не проходит гладко. Мы хотели бы их схватить, но они захватывают нас» [4, с. 93–94]. Несмотря на осознание трудностей встречи с первыми началами, Биbihин все же делает в их сторону указательные жесты. Он не случайно говорит о них во множественном числе, но не разъединяет, а соединяет их в некоторое первичное интегральное единство: *могу — мыслью — понимаю*, утверждая, что такое единство не столько свойство человека, сколько его существо. Человек — это *Открытое Миру Могу*, а *могу*, в свою очередь, — это потенциал действия. Реальная, материальная возможность выбора, которая предшествует смыслу и воле. Поэтому-то человек, действительно, *возможное* существо, имеющее альтернативу: «Всякая фигура смысла “воспринимается” или “понимается”, а не овладевает лишь им, в свете своей альтернативы, заранее присутствующей как возможность другого поведения... Понимание есть всегда восприятие, т. е. акт допущения, доверия, принятия данной возможности с исключением другой» [5, с. 222–226]. В комментарии к своему тексту автор пишет: «Буриданов осел. Да это и есть естественное состояние человека. Поскольку все может, всему открыт. Естественное» [5, с. 230]. В. В. Биbihин, как и Г. Г. Шпет, считает, что состояние *могу*, возможность понимания и альтернативы присущи человеку как родовому существу. В его размышлениях открытое *могу* нераздельно от принимающего понимания или понимающего принятия, понимающей любви.

К близким по смыслу идеям пришел С. Л. Рубинштейн, изменивший свою ставшую классической формулу: внешние условия действуют, преломляясь через действие внутренних условий. В посмертно изданной книге «Человек и мир» мы читаем: «... строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» [21, с. 290]. Этой позиции соответствует и его характеристика любви как первейшей острейшей потребности человека. Конечно, даже открытое *могу* и такая любовь не всемогущи: «Реальностью является недостаточность человеческого хотения, вина человека, в себе самой содержащая свою кару» [15, с. 505].

Выше шла речь о пире опосредования. У В. В. Библина есть гимн непосредственному первому взгляду: «Нищие неправ: верен все-таки как раз первый взгляд, “понимающий” без понимания, видящий смысл — без явственного смысла, набрасывающий мир без устройства. Мир опережает, он *первое видимое*, все, что видимо, видимо в нем» [5, с. 192]. Идея того, что действие и мысль — одно, восходит к Пармениду. Человек понимает мир, конечно, не в гносеологическом смысле знания его устройства, а в смысле умения быть в нем. Здесь Библин ссылается на Хайдеггера. Такое понимание мира Библин называет *Принимающим пониманием*, *Бытийным пониманием*, *Понимающей любовью*. Принимающее понимание представляет собой способность вместить событие мира в себя. В том числе и без и до его понимания. Чтобы вместить событие в себя, нужно суметь вырвать его из гераклитовского потока, «остановить мгновенье». Позднее человеку приходится учиться не менее трудному делу — останавливать джеймсовский поток сознания.

Библин исходит из того, что вещи обращены к нам как вести прежде, чем мы начнем их опознавать и познавать. Мы вновь сталкиваемся с мыслью Шпета о предшествовании презентации. Понимание — это такое умею и могу, которое заранее согласен с тем, что вещи не просто имеют право, но должны быть для меня самими собой. Не стану воспроизводить этимологические изыскания Библина, свидетельствующие о переплетении значений и смыслов, слов *могу — мыслью — понимаю*. Ограничусь тем, что в латинском *mens* и английском *mind* завязаны языком в одно ум, понимание, принятие, привязанность [4]. Другими словами, Библин понимал каждое из них как гетерогенное образование, недифференцированное единство. Поэтому в каком-то смысле ему было безразлично, называть ли начало *могу*, *мыслью* или *понимаю*. После экскурсии в философию Парменида и Платона он заключает: «Мысль и бытие действуют без того, чтобы мы их воспринимали. Парадокса здесь нет. Человеческий младенец мыслит и существует, но сознания, в смысле отражения, констатации, фиксации этого у него нет» [4, с. 268]. Возможно, и Флоренский увидел в глазах своего двухмесячного сына не сверхсознание, а мысль. Ребенок понимает мир, конечно, не в гносеологическом смысле знания его устройства, а в смысле умения быть в нем. Естественно, что в таком «начале» огромную роль играет эмоциональная составляющая. У А. С. Пушкина мы встречаем «симпатическое волнение», у Г. Г. Шпета — «симпатическое понимание», у М. М. Бахтина — «сочувственное понимание». Такие высказывания отвечают убеждению П. А. Флоренского в том, что в основе познания лежит любовь. Однако не все так благобно. Психолог В. Блон [6] рассматривает Знание как эмоциональное переживание наравне с Любовью и Ненавистью. Знание берет начало во фрустрации, порождающей переживанием незнаемого (см. также: [11]).

Итак, начальная интуиция столь же познавательная, сколь и эмоциональная. К единству действия и мысли нужно добавить декартовское: действие и страсть — одно. Подобное изначальное единство действия, мысли и страсти больше, чем гетерогенность. Оно вносит свой вклад в становление и развитие эриксоновского базового чувства доверия к миру, а затем и всей эмоциональной сферы человека. Идущая от Спинозы идея Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта справедлива для всех стадий человеческого развития. Такое единство может принимать различные формы, подобные пушкинскому *союзу ума и фурий* или цветаевскому *союзу души и глагола*... Нерасчлененное изначальное единство действия, мысли и страсти лежит в основе иллюзии всемогущества (омнипотентности), возникновение которой Д. Винникот относит к младенческому возрасту. Можно только радоваться, что она далеко не у всех реализуется в полной мере. Но сохранность ее в облегченной форме *«могу»* представляет собой существенное условие развития человека.

Строго говоря, утверждение о наличии доопытной готовности, будь она шпетовской интеллигентной интуицией, хайдеггеровской заботой или библинскими началами (*могу — мыслью — понимаю*), до ее актуализации является гипотезой. В ситуациях сенсорной изоляции животного или коммуникативной депривации ребенка «начало» не имеет будущего. Доопытная готовность есть феномен, а феномен — это сущность, полностью представленная своей материей, — говорил М. К. Мамардашвили. Поэтому точнее говорить о влеченности доопытной готовности в «ткань» первичного опыта, который внешнему наблюдателю предстает как опыт сенсорный. Недостаточность такого видения опыта ощущалась давно. Ж. Пиаже назвал его сенсорным интеллектом. А. В. Запорожец говорил, что движения человека являются умными не потому, что ими руководит некий внешний по отношению к ним интеллект. Аналогично у Г. Г. Шпета: движение — не простая геометрическая кинема, оно существенно динамично. Мы имеем дело с движением живым, целесообразным и намеренным. М. М. Бахтин считал, что движение обладает чувством порождающей активности.

Начиная с 20-х гг. XX в. наука преодолевает механические трактовки живого движения или «абстракцию простого движения» (Ф. Е. Василюк). В исследованиях Н. А. Бернштейна, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Н. Д. Гордеевой экспериментально показано, что живое движение не только реактивно, эволюционирует и инволюционирует. Оно к тому же обладает биодинамической и чувственной тканью, поэтому оно чувствительно к смыслу ситуации и возможностям действия в ней. Как говорил Г. Г. Шпет, оно и само оживает лицо и «душу». В нем соединены все три цвета времени: настоящее, прошлое и будущее, что позволяет его рассматривать как элементарную, виртуальную единицу вечности. Живое движение иначе, чем механическое, связано с



пространством и временем. Механическое движение есть перемещение тела в пространстве, а живое — преодоление пространства, претерпевание такого преодоления, очерчивание и построение собственного пространства. Механическое движение пожирает, убивает время, а живое, напротив, оживляет, создает, строит свое собственное живое время. Механическое движение только тратит, расходует энергию, а живое движение накапливает ее, дает ей приращение. Сравнение показаний чувствительности движения к смыслу ситуации и чувствительности к адекватности исполнения порождает феномен непосредственной медиаторами-артефактами фоновой рефлексии. Подобная зачаточная рефлексия, возникающая внутри различных форм активности, способствует выделению себя из ситуации в качестве ее актора [8]. Это дает основания говорить о наличии бытийного слоя сознания, образуемого благодаря взаимодействию биодинамической ткани движения и чувственной ткани образа.

П. А. Флоренский и А. Ф. Лосев говорили о магии слова. Учитывая сказанное о живом движении, с наименьшим основанием мы можем говорить о чуде, тайне и магии живого движения. Знатоки и любители балета легко с этим согласятся. Сказанное о движении тела, разумеется, в полной мере относится и к движениям речедвигательного аппарата. Наличие и значение для порождения речи артикуляционного чувства подчеркивалось В. Гумбольдтом и изучалось Н. И. Жинкиным. М. М. Бахтин характеризовал артикуляционное чувство как «фокус чувствуемой активности порождения» высказывания — активности, возвращающей высказывающегося к себе самому, к своему действующему порождающему единству [2]. Живое движение, таким образом, не является внешним по отношению к психике. Оно и есть психика, во всяком случае, ее душа! С. Л. Рубинштейн был прав, назвав действие исходной единицей анализа, «клеточкой» психики, которая содержит в себе зачатки всех элементов психологии.

Итак, мы вновь пришли к «началу», но теперь уже не «сверху», а «снизу» — от беглого экскурса в анализ живого движения, представляющего собой фундамент психики, ее живую онтологию. Любой путь к «началу» заставляет заключить, что оно не является ни низшим, ни примитивным, а представляет собой целостность, интегральность, хотя и интегральность, но первоначальную, достаточную для данной ступени развития. Здесь мы не должны поддаваться гипнозу слова «интегральность», подобно тому, как уже перестаем поддаваться магии слов «интериоризация» и «экстериоризация». Интегральность — не конечный, а начальный пункт развития.

Парадокс развития состоит в том, что оно идет не по линии развития этой первичной интегральности, а по линии ее преодоления и даже борьбы с ней. Для того чтобы развить движения руки, нужно прежде затормозить «интегральный» хватательный рефлекс. (Правда, жизнь показывает, что он не тормозится полностью, а по-своему развивается и со временем

приобретает разные формы: от грубых до весьма изощренных.) В развитии психики происходит подобное тому, что замечательно описал Н. А. Бернштейн относительно функций нервной системы как целого и путей ее развития. Это тем более важно, что, в отличие от большинства физиологов, он в своих размышлениях опирался на данные Л. С. Выготского и других психологов об онтогенезе психических образований: «Развитие живого существа не было бы развитием, а механическим, мертвенным изменением его под непрерывным потоком воздействий окружающей среды, если бы оно не определялось, кроме текущих воздействий, еще и всей предыдущей историей этого существа и его вида. Развитие тем и отличается от пассивного изменения, что оно складывается исторически, и его история является одной из определяющих его причин <...> Ведь история, не сохранившая никаких следов, — это уже не история» [3, с. 204–205]. Такие следы Бернштейн, вслед за Р. Семоном, называет «сохраняющим началом», или мнемой, и соглашается с ним, что сближение между собой родовых и видовых проявлений мнемой содержит в себе нечто большее, нежели простую аналогию [3]. В терминологии М. М. Бахтина, это Большая память рода. Весьма существенны размышления Н. А. Бернштейна, что «сохраняющее начало» не только сохраняет историю, но и сохраняется само: «Взрослая психика не конструируется из элементов, содержащихся в детской, а развивается как нечто качественно иное на основе того, что имело место в раннем детстве, и, развиваясь, не истребляет своих предшественников, а частью видоизменяет их, частью сдвигает их в энграфический запас» [3, с. 216], т. е. в запас памяти. Это близко к тому, что Выготский говорил об интеллектуализации психических (опустим слово «низших») функций.

Обратимся к тому, как Н. А. Бернштейн рассматривал судьбу интегрального. Его размышления о нем в равной степени относятся к физиологии и психологии. Он оспаривает «армаду авторитетов», включая Ч. Шеррингтона и И. П. Павлова, утверждавших, что нервная система играет интегрирующую (объединяющую) роль. В интегрировании и объединении может нуждаться только то, что само по себе не интегрально и не едино — чего о нервной системе и ее отправлениях сказать никак нельзя. Но эта интегрирующая функция, продолжает Бернштейн, может быть, и существует у нервной системы, но только как одна из самых древних, первоначальных функций во всем ее филогенезе, которая может быть возглавляющей только на самых ранних ступенях эволюционного процесса. А более новые отправления нервной системы протекают на основе этой первичной интегральности, но протекают как *борьба с нею*, как преодоление этой доисторической генерализации [3].

Бернштейн достаточно категоричен: «*Деятельность современной нам нервной системы высокоорганизованного позвоночного — не интеграция, а борьба с первичной интегральностью*. Можно, пожалуй, сказать, что нервной системе присуща не интегрирующая

щая, а интегрировавшая функция. Необходимо заметить, что формы борьбы с древней интегральностью могут быть чрезвычайно разнообразными и, <...> видимо, реже проявляются в виде анализа (расчленения), нежели в виде вычленения, оформления отдельной части на фоне создания оформленных подсовокупностей. Как морфологическое развитие многоклеточного организма совершается не по линии интеграции, а по линии дивергенции (расхождения) структурных форм его элементов, заострения качественных различий между ними и вычленения организованных подсистем — *органов*, так и генез нервного процесса есть постепенное повышение дифференциации (мы видели это хотя бы на примере онтогенеза психических образований) и вычленение организованных, структурированных *действий* из льющегося сквозь нервную систему первоначального неделимого (интегрального) потока» [3, с. 318]. Продолжу изложение логики Н. А. Бернштейна относительно вычленения из нервного потока структурированных действий: «В наинизшем плане этот процесс дает вычленение рефлексов, в наивысшем — оформление сложнейших психологических и идеологических структур. Рефлекс — не сумма рефлексиков, деци- и миллирефлексов, скомпонованных в одно целое благодаря вмешательству интеграции... В то же время рефлекс не есть и слагаемое, суммирование которого с ему подобными может дать (с помощью интеграции) действия любых уровней качественной сложности; эти высокоорганизованные действия, в свою очередь, не гекто- и не килорефлексы» [3, с. 318].

Буквально то же самое Шпет писал в «Эстетических фрагментах» о создании художественных произведений: «Мастер, артист, художник, поэт — дробят. Их путь — от единичности к единственности. Долой синтезы, объединения, единства! Да здравствует разъединение, дифференциация, разброд!» [29, с. 180]. И далее: «Дифференциация — новое рождение и рост, центростремительность до пресыщения, до напряженности, не выдерживающей сжатия внутренних сил, и разрешающейся в систему новых центров, отгалкивающих друг от друга, самостоятельно способных к новым конденсациям и к новым дифференциациям. Сперва — концентрация жизни. Затем разметывание кругов: разлетаются каждый со своим центром, хранящим в себе только воспоминание о некогда общем, едином пра-центре» [29, с. 188]. Сказанное в полной мере относится к развитию науки и научных школ.

Разумеется, Шпет пишет не только о дроблении, дифференциации, но и о модификации, объединении, преобразении, новом рождении и росте. Именно поэтому он привлекает понятие внутренней формы слова к анализу творчества. Подчеркивая роль идеала, тропа, слова-образа, идеи в создании художественного произведения, Шпет разъясняет: «Искусство начинается с того, что подлежащее изображению подвергается преобразованию согласно этой идее, включаемой, вдыхаемой внутрь самого изображаемого. Внутренне заключенная в нем, она с первого

момента, с первого толчка *отрешения* сама руководит преобразованием его в художественно оформленное, ибо она и есть та самодовлеющая цель, осуществление которой по внутренним художественным формам есть само свободное художественное творчество. Без усмотрения этой идеи художественное отрешение немислимо, опять оно было бы просто мечтательностью и галлюцинацией» [28, с. 444]. Усмотрение идеи — эта та же интеллигибельная интуиция, но уже не доопытная, а, так сказать, умудренная опытом. Если учесть, что доопытная интеллигибельная интуиция — это тот же за-скок вперед и, согласно Шпету, обладает еще и модусом энтелехии, то окажется, что она подобна хайдеггеровским «заботе» и «бытийному пониманию».

Идея дифференциации высказывалась А. Бергсоном по отношению к жизненному порыву, который до своей актуализации представляет собой некоторое виртуальное образование. Ж. Делёз комментирует это следующим образом: «эволюция совершается в [переходе] от виртуального к актуальностям. Эволюция — это актуализация, актуализация — это творчество <...> Вариации вступают не в отношения ассоциации и дополнения, а, напротив, в отношения диссоциации или деления. Следовательно, они подразумевают виртуальность, актуализирующуюся согласно линиям расхождения; так что эволюция движется не от одного актуального термина к другому актуальному термину в гомогенной однолинейной серии, а от виртуального термина к гетерогенным терминам, которые актуализируют виртуальный термин вдоль некоей разветвленной серии» [9, с. 308—309]. Жизненный порыв тоже есть актуализация виртуального, дифференцируясь вплоть до конкретной линии человека, он обретает самосознание [там же]. Делёз не более персонифицирует жизненный порыв, чем А. Н. Северцов в 1922 г. персонифицировал психику, т. е. тоже нечто виртуальное, объявив ее фактором эволюции. Равным образом и сознание является фактором живого движения (или мертвого стояния) истории.

Итак, путь от сохраняющего интегрального начала, будь оно физиологическим, психологическим или художественным, является общим. Это путь его амплификации и последующего вычленения, дифференциации отдельных функций, а затем формирования специализированных центров, динамических функциональных органов индивида, слияние их в духовный организм и обеспечивающих его работу функциональных органов нервной системы. В результате вычленения и дифференциации, происходящих в ходе развития индивида, наблюдается относительная автономизация действия, образа, слова, мысли, аффекта, и речь уже идет не об их интеграции, а о союзе, единении, координации, субординации, синхронизации, пуле и других путях, обеспечивающих необходимое взаимодействие автономизированных подсистем. Действительная проблема состоит в том, чтобы понять, как множество, например, свободных моторных, эмоциональных и когни-

тивных систем успешно координируют свою работу. Они разделяют между собой не только функции, но и ответственность за их выполнение. Мелочное, а тем более грубое вмешательство в их работу «вертикали управления» лишь затрудняет достижение требуемого результата. При неловком движении ведь болит поврежденная нога, а не голова. А. А. Ухтомский в свое время заметил, что судьба реакции (поведенческого акта) решается не на станции отправления, а на станции назначения. Как говорится, дурная голова ногам покоя не дает.

Подведем некоторые итоги. Непосредственное, интегральное, сохраняющее начало, представляющее собой целостность «душевного интеграла», есть необходимое условие усвоения языка, приобретения опыта, различных форм деятельности, культуры в целом. Сказанное может восприниматься как телеологическая, преформистская идея, но я не имею в виду некоего врожденного психологического гомункулюса. Как говорилось ранее, это, скорее, predisposition развития, наличие которой обеспечивается, как предполагали Г. Г. Шпет, А. А. Ухтомский, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Н. А. Бернштейн, В. В. Бибихин, «единством рождения», принадлежностью к человеческому роду. Такая интегральная активность дает ребенку возможность взаимодействовать с миром — такое взаимодействие, конечно, должно быть опосредовано его заботливыми воспитателями — принимать мир в себя и благодаря им же «понимать» его и их. Условием продвижения по этому пути является проникающее в душу ребенка слово, которое обеспечивает неправдоподобно быструю дифференциацию исходной допытливой готовности в то, что мы называем нашим внутренним миром.

Иначе говоря, на базе непосредственного начала строятся многообразные формы опосредования, вступают в свои права медиаторы-артефакты: знак, слово, смысл, символ, миф и др. Сознание индивида загромаждает опосредованные ими знания и состояния. Сложность внутреннего мира человека начинает превосходить сложность внешнего мира. Поэты мечтают о *неслыханной простоте*, которая *всего нужнее людям*, и сожалеют, что *сложное понятней им*. Спасибо, что Б. Пастернак и его собратья по цеху ее *не утаивают*. Интуиция играет не меньшую роль в понимании человеком собственного внутреннего мира, чем мира внешнего. Но теперь уже это не только первичная, исходная интеллигентная интуиция, а ее изменившиеся и развившиеся формы чувственной и интеллектуальной (идеальной) интуиции, вобравшие в себя опыт опосредования. Чувственная и интеллектуальная интуиции сохраняют, несут в себе черты непосредственной интеллигентной интуиции, благодаря чему человек, если он умный, преодолевает надолбы и рвы опосредованного и возвращается к реальному миру. Разумеется, это не просто. Например, К. Маркс писал в письме одному из своих соратников, что любые абстракции даются ему очень легко, а простейшая техническая реальность дается труднее, чем самому большому тупице. Удивитель-

но, что, обладая такой здоровой самооценкой, он не ограничился «Капиталом», а написал еще и «Манифест», имеющий непосредственное отношение к социотехнической реальности. Этот пример показывает, насколько важно, при всей дифференциации душевной жизни и ее сложности, сохранение способности к непосредственному восприятию презентированного нам мира, будь этот мир внешним или внутренним. Возникает вопрос, не приводит ли подобная трактовка «начал» к интуитивизму? Г. Г. Шпет отвергает такое предположение: он, ссылаясь на Гегеля, характеризует интуицию именно как начало, условие, но не как метод. За интуицией должна следовать дискурсия (см. более подробно: [12]).

Выше приводилось положение М. Хайдеггера, что подлинное начало всегда есть за-скок вперед. В нем слиты память рода, настоящее и альтернативное будущее. В терминологии А. А. Ухтомского — это активный хронотоп. Такое же свойство сохраняют и другие, возникающие позднее формы чувственной и интеллектуальной интуиции. Результатом интуиции или инсайта всегда является новый образ реальности. Ухтомский рассматривал образ и мысль как гипотетический проект реальности. Их «проектный характер происходит оттого, что мои образы и представления всегда имеют практическое значение, — они имеют в виду ту или иную деятельность и воздействие на реальность с моей стороны, то или иное взаимодействие с реальностью» [23, с. 191]. Н. А. Бернштейн говорил об этом же в терминах *Ist wert* и *Soll wert* — что есть и что должно быть, как о характерных чертах образа ситуации. Значит, инсайт всегда есть и форсайт (*foresight*), он содержит в себе потребное будущее. Согласно Бл. Августину только через напряжение действия будущее может стать настоящим. (Непотребное будущее приходит само.) Интуиция или инсайт (вместе с форсайтом), если характеризовать время в пространственных категориях, есть «карта-обозрение», временная перспектива, которая должна быть преобразована в траекторию движения, в «карту-путь» или в «дорожную карту». Такое преобразование уже требует дискурсии как метода достижения цели. Естественно, что бывают ситуации, когда интуиция, минуя дискурсию, сливается с действием, что характерно, например, для поступка. Не буду воспроизводить замечательный бахтинский сюжет о «поступающем мышлении» и «жизни-поступлении». Отмечу лишь, что непосредственность в отношениях между людьми не менее важна, чем непосредственность восприятия мира.

Соотношение непосредственного и опосредованного — это новый сюжет культурно-исторической психологии, но не новый для философии и философской психологии, которые рассматривали непосредственность как неперемutable свойство интуиции. Интеллектуальная интуиция непосредственна, легка, импрессионистична, панорамна. Она — награда за трудную, скрупулезную, детальную работу дискурсивного интеллекта. Эмоциональные предчувствия, предшествующие интуитивным актам, и

эмоциональные всплески, сопровождающие их, вдохновляют на продолжение такой работы. Подобную вдохновляющую роль играет и интеллигентная интуиция.

Выше читатель встретился с возражениями против трактовки интеллигентной интуиции, принимающего, бытийного понимания как натуральных психических функций. Такие возражения остаются в силе, поскольку под натуральностью в культурно-исторической психологии подразумевается низшее, не-культурное, нечто почти недо-человеческое, которое должно быть окультурено. Если же согласиться с приведенной выше аргументацией о невероятном богатстве «начала», и с тем, что мы обязаны такому богатству «единству рождения», принадлежностью к человеческому роду, то оно для человеческого существа вполне естественно. И еще неизвестно, что выше: интуиция по отношению к презентированному миру или интуиция по отношению к его постпрезен-

тациям, построенным благодаря различным формам опосредования. Создание последних невозможно без предшествующей интеллигентной интуиции. Моя претензия относится не к термину «натуральное», а к его трактовке. Человеческое натуральное является по своему происхождению культурным, что, разумеется, не освобождает человека от овладения культурой, ядром которой является слово. Слово, понимаемое во всем богатстве его внешних и внутренних форм, есть Глагол — Логос — Голос, Разговор, Диалог, Жизнь, т. е. и слово, и дело, и образ, и чувство, и мысль, и личность.

Благодаря доопытной готовности слово вместе с миром принимается в себя младенцем и становится новым началом культурного и духовного развития. Оно же оказывается концом и венцом развития. Выготский был прав, говоря, что слово венчает дело. Хорошо бы оно оставалось шире и содержательнее sms-ки!

### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. М., 1996—2003.
3. Бернштейн Н. А. Современные искания физиологии нервного процесса / Под ред. И. М. Фейгенберга, И. Е. Сироткиной. М., 2003.
4. Бибихин В. В. Язык философии. М., 1993.
5. Бибихин В. В. Мир. Курс, прочитанный на философском факультете МГУ весной 1989 г. СПб., 2007.
6. Бион Уилфрид Р. Научение через опыт проживания. М., 2008.
7. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.
8. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.
9. Делёз Ж. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза / Пер. с фр. Я. И. Свирского. М., 2001.
10. Завершнева Е. Ю. «Путь к свободе» (К публикации материала из семейного архива Л. С. Выготского) // Новое литературное обозрение. 2007. № 3 (85).
11. Зинченко А. В. Ностальгия: диалог памяти и знания // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
12. Зинченко В. П. Нужно ли преодолевать постулат непосредственности? // Вопросы психологии. 2009. № 2.
13. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). М., 2002.
14. Зинченко В. П. Шепот прежде губ, или что предшествует эксплозии детского языка? // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
15. Карсавин Л. П. Философия истории. М., 2007.
16. Козинцев А. Г. Человек и смех. СПб., 2007.
17. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
18. Лосев А. Ф. Философия имени. М., 1927.
19. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996.
20. Пастернак Б. Л. Избранное: В 2 т. Т. 2. Проза. М., 1995.
21. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973.
22. Савин В. Э. Основные феноменологические новации Шпета в свете генетической феноменологии // Творческое наследие Г. Г. Шпета в контексте современного гуманитарного знания / Comprehensio. Пятые шпетовские чтения: Сборник статей и материалов международной научной конференции 1—5 декабря 2008 г. Томск, 2009.
23. Ухтомский А. А. Лицо другого человека. СПб., 2008.
24. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Т. 2., М., 1990.
25. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / Пер. с нем. В. В. Бибихина. М., 1993.
26. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков, 2003.
27. Хайдеггер М. Исток художественного творения: Избранные работы разных лет / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М., 2008.
28. Шпет Г. Г. Мысль и слово: Избранные труды. М., 2005.
29. Шпет Г. Г. Искусство как вид знания: Избранные труды по философии культуры / Отв. редактор-составитель Т. Г. Щедрин. М., 2007.
30. Landgrebe L. Das Problem der Teleologie und der Leiblichkeit in der Phänomenologie und im Marxismus // Phänomenologie und Marxismus. Bd. 1. Konzepte und methoden. Hrsg. Von B. Waldenfels u. a. Frankfurt am Mein. Schurkamp, 1977.

# Pre-experiential Feadiness for Language Acquisition and Initiation into Culture

V. P. Zinchenko

PhD in Psychology, Dr., professor at the Institute of General Secondary Education, Russian Academy of Education, professor at the General and experimental psychology chair, State University «Higher School of Economics», full member of Russian Academy of Education

The article deals with the clauses or preconditions of language and culture acquisition. Following G. G. Shpet, A. A. Uchtomsky, M. Heidegger, N. A. Bernshtein and V. V. Bibikhin, the author qualifies them as «pre-experiential origin». This «origin» is regarded as direct intelligible intuition, spiritual integral, non-differentiated unity: I understand, I think, I can. Spontaneous character of this origin does not mean its primitiveness. Non-mediated pre-experiential origin develops in its differentiation that comes to life in joint activity, in interflowing communication giving birth to multiple forms of culture-mediated behavior. Development of these forms hampers perception and understanding of the world in its immediacy but also enriches these acts. Interchange and interaction of the immediate and the mediated is regarded as a necessary condition of human development and productive activity. The author questions the idea of division psychological functions into natural and cultural (higher), assumed in cultural-historical psychology.

**Keywords:** intelligible, sensual and intellectual intuition, natural and cultural psychological functions, immediacy and mediation.

## References

1. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. *Bahtin M. M.* Sbranie sochinenii: V 7 t. M., 1996–2003.
3. *Bernshtein N. A.* Sovremennye iskaniya fiziologii nervnogo processa / Pod red. I. M. Feigenberga, I. E. Sirotkinoi. M., 2003.
4. *Bibihin V. V.* Yazyk filosofii. M., 1993.
5. *Bibihin V. V.* Mir. Kurs, pročitannyi na filosofskom fakul'tete MGU vesnoi 1989 g. SPb., 2007.
6. *Bion Uilfrid R.* Nauchenie cherez opyt prozhivaniya. M., 2008.
7. *Gadamer G. G.* Aktual'nost' prekrasnogo. M., 1991.
8. *Gordeeva N. D., Zinchenko V. P.* Rol' refleksii v postroenii predmetnogo deistviya // Chelovek. 2001. № 6.
9. *Delez Zh.* Empirizm i sub'ektivnost': opyt o chelovecheskoi prirode po Yumu. Kriticheskaya filosofiya Kanta: uchenie o sposobnostyah. Bergsonizm. Spinoza / Per. s fr. Ya. I. Svirskogo. M., 2001.
10. *Zavershneva E. Yu.* «Put' k svobode» (K publikacii materiala iz semeinogo arhiva L. S. Vygotskogo) // Novoe literaturnoe obozrenie. 2007. № 3 (85).
11. *Zinchenko A. V.* Nostal'giya: dialog pamyati i znaniya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 2.
12. *Zinchenko V. P.* Nuzhno li preodolevat' postulat neposredstvennosti? // Voprosy psihologii. 2009. № 2.
13. *Zinchenko V. P.* Psihologicheskie osnovy pedagogiki (psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D. B. El'konina — V. V. Davydova). M., 2002.
14. *Zinchenko V. P.* Shepot prezhde gub, ili chto predshestvuet eksplozii detskogo yazyka? // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 2.
15. *Karsavin L. P.* Filosofiya istorii. M., 2007.
16. *Kozincev A. G.* Chelovek i smeh. SPb., 2007.
17. *Leont'ev A. N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. M., 1983.
18. *Losev A. F.* Filosofiya imeni. M., 1927.
19. *Lotman Yu. M.* O poetah i poezii. SPb., 1996.
20. *Pasternak B. L.* Izbrannoe: V 2 t. T. 2. Proza. M., 1985.
21. *Rubinshtein S. L.* Chelovek i mir // Problemy obshei psihologii. M., 1973.
22. *Savin V. E.* Osnovnye fenomenologicheskie novacii Shpeta v svete geneticheskoi fenomenologii // Tvorcheskoe nasledie G. G. Shpeta v kontekste sovremennogo gumanitarnogo znaniya / Comprehensio. Pyatye shpetovskie chteniya: Sbornik statei i materialov mezhdunarodnoi nauchnoi konferencii 1–5 dekabrya 2008 g. Tomsk, 2009.
23. *Uhtomskii A. A.* Lico drugogo cheloveka. SPb., 2008.
24. *Florenskii P. A.* U vodorazdelov mysli. T. 2. M., 1990.
25. *Haidegger M.* Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya / Per. s nem. V. V. Bibihina. M., 1993.
26. *Haidegger M.* Bytie i vremya. Har'kov, 2003.
27. *Haidegger M.* Istok hudozhestvennogo tvoreniya: Izbrannye raboty raznykh let / Per. s nem. A. V. Mihailova. M., 2008.
28. *Shpet G. G.* Mysl' i slovo: Izbrannye trudy. M., 2005.
29. *Shpet G. G.* Iskusstvo kak vid znaniya. Izbrannye trudy po filosofii kul'tury / Otv. redaktor-sostavitel' T. G. Shedrina. M., 2007.
30. *Landgrebe L.* Das Problem der Teleologie und der Leiblichkeit in der Phänomenologie und im Marxismus // Phänomenologie und Marxismus. Bd. 1. Konzepte und methoden. Hrsg. Von B. Waldenfels u. a. Frankfurt am Mein. Schurkamp, 1977.

## О значении и его мозговом аппарате

Ласло Гараи

доктор психологических наук, профессор Венгерской Академии наук,  
руководитель исследовательского проекта «Sign and Tool»

Фундаментальная дилемма теории Выготского: подходить к высшим психическим феноменам одновременно как к функциям структур мозга и структур значений, причем эти структуры являются интер-индивидуальными, в противоположность интра-индивидуальным. Аргументы статьи выведены из разных источников: из теории школы Л. С. Выготского о функциональных органах, из экологической теории о перцепции (Гибсон), из эмпирических данных, установленных этологией о территориальном поведении популяций, из теории Сентаготаи о модулярной организации контактирующих нейронов, так же как и из физической теории Шредингера о дополнителности корпускулярного и волнового представления. Аргументы эти фокусируются на альтернативе господствующим соображениям академической психологии, закрытым в рамки индивидуального организма. Предлагаемая альтернатива выходит за эти рамки, в сторону, во-первых, надьиндивидуальных, во-вторых, внеорганизменных структур.

**Ключевые слова:** Выготский, мозг, значение, функциональный орган, модели мозга: Сентаготаи против Экклса, надьиндивидуальные и внеорганизменные структуры.

В своих текстах 30-х гг. Л. С. Выготский снова и снова приводит, в частности, доводы в пользу решающей роли *значения, смыслового поля* в процессе трансформации восприятия и деятельности в специфически человеческое обращение с объектами и, следовательно, в продуцирование высших, по сравнению с низшими, действий [1].

Другой тезис Выготского постулирует, что вопрос о локализации высших функций в мозговых структурах должен занять в науке столь же важное место, как и изучение низших функций. Поэтому он, коль скоро имеет дело с исследователями мозга, считает уместным хвалить тех, кто вводит в свою исследовательскую работу понятия типа значение [2].

Дело в том, что, с одной стороны, мозг представляет собой *внутрииндивидуальный* экстрапсихический механизм, который хорошо можно связать с внутрииндивидуальными же психическими явлениями, обычно исследующимися в общей психологии, но, с другой стороны, значение должно рассматриваться как *межиндивидуальное* явление.

Выготский полностью осознавал этот межиндивидуальный характер значения, который он связывал с речью и интерпретировал как одновременно *обобщение* и *общение*. Вопрос, однако, в том, как *межиндивидуальное психическое* явление может быть связано с *внутрииндивидуальным непсихическим* механизмом?

### Философские соображения и модели мозга

До какой степени сложно совместить оба эти тезиса, можно видеть на примере применения фило-

софской теории Карла Поппера в исследованиях мозга Джона Экклса (John Eccles) [3].

В онтологии Карла Поппера мир значений, как и логическая структура их взаимосвязей, образует *интерсубъективный, межиндивидуальный* мир, полностью отделенный от *субъективного* мира нашего *индивидуального* опыта сознания. Поппер этот последний считал столь же обособленным от целого материального мира. Материальный мир, включая человеческий мозг и продукты человеческого творчества, относится в его онтологии к «**Миру 1**», сопоставленному с «**Миром 2**» явлений сознания, включающих наряду с непосредственным внешним и внутриорганическим опытом события памяти, мышления и даже самости как субъекта всех этих опытов, и с «**Миром 3**» значений, взаимодействующим с двумя другими мирами.

Исследуя онтологический статус «**Мира 3**», Поппер обращает внимание на то, что тот включает вместе с содержанием значений также формы их взаимосвязей. Эти последние рассматриваются Поппером как исключительно объекты «**Мира 3**». Он допускает, что значения могут также встраиваться в такие объекты «**Мира 1**», которые возникают как объективации человеческой деятельности, но что касается логических, математических и других взаимосвязей, он исключает такую возможность, настаивая на том, что они не могут существовать нигде, кроме «**Мира 3**».

Эти отношения не могут существовать даже в «**Мире 2**», вопреки довольно широко распространенной ошибке психологической мысли: ведь такие отношения не могут быть сведены к процессам индивидуального сознания или их результатам, запечатленным в индивидуальной памяти. Поэтому субъективное сознание индивида может изучать эти объек-

тивные значения, *обнаруживая* в них противоречия и *находя* их разрешения, т. е. действуя с ними так же, как с объектами «Мира 1», которые самоочевидно обособлены от субъективного мира сознания.

### Модель мозга Джона Экклса

На Шестнадцатом всемирном философском конгрессе [4] в рамках симпозиума, специально организованного философами, исследователями мозга, и психологами и посвященного взаимоотношениям между мозгом и переживаниями, как сознательными, так и бессознательными, Экклс имел возможность представить свою модель мозга, коррелирующую с философской моделью трех взаимодействующих миров Поппера. Соавтор Поппера назвал свою теорию *дуалистическим* интеракционизмом: «Мир 3» был полностью им игнорирован.

На его аргументах стоит остановиться подробнее. Экклс (как и Поппер в их совместной книге) отклоняет теорию эпифеноменализма, согласно которой обоюдное взаимовлияние есть только между мозгом и внешним миром, и если при этом случайно возникают такие явления, как сознание и самосознание, то это якобы только эпифеномен, не имеющий вообще никакого влияния на процесс взаимообуславливания между мозгом и внешним миром. Экклс, наоборот, настаивает на том, что самостоятельный «Мир 2» сознания и самосознания взаимодействует с «Миром 1» мозга (который, в свою очередь, взаимодействует с внешней реальностью) — отсюда и название его теории «дуалистический интеракционизм». Если, между тем, какие-то феномены «Мира 3» взаимосвязанных значений случайно появятся, то они, согласно Экклсу, суть не что иное, как эпифеномен, который, в свою очередь, не имеет никакого влияния на взаимодействие между «Миром 1» и «Миром 2». *Эпифеноменализм выжил, он лишь переместился на один уровень внутри системы взаимосвязей.*

С позиции эпифеноменализма «Мира 3» стоит внимательно посмотреть на аргументы, которые побудили Экклса отклонить аналогичный эпифеноменализм «Мира 2». Эти аргументы сформулированы Поппером, который в своих главах совместной книги Поппера и Экклса показал:

«С дарвинистской точки зрения, мы должны подвергать рассмотрению ценность психических процессов для выживания... Дарвинисты должны смотреть на “душу” — то есть, на психические процессы и нашу способность производить психические действия и реакции, — как на телесный орган, сформированный под давлением естественного отбора... Точка зрения дарвиниста должна быть таковой: сознание и вообще умственные процессы должны рассматриваться (и, если возможно, объясняться) как результаты эволюции в ходе естественного отбора» [5].

Явления «Мира 2» развиваются в тандеме с увеличением сложности мозга, рассуждал Экклс на Всемиром философском конгрессе; и все же, согласно

теории эволюции, только те структуры и процессы развиваются в ходе естественного отбора, которые вносят значимый вклад в выживание. Если «Мир 2» не имеет значения в этом процессе, то теория эволюции не может объяснить его развитие.

В сущности, мы должны признать применимость этой же логики и к «Миру 3» межличностных явлений.

В своем докладе Экклс (остающийся в пределах первых двух «Миров») подводит итог тому, что стало известно ко времени Всемиром философского конгресса о микроструктурных механизмах мозга: что мы знаем о локализации нервных клеток и их связях друг с другом. Он указал, что *выявленный в ходе исследования мозга механизм не может преобразовывать физические стимулы, исходящие от окружающей среды, в психические явления, проявляющиеся на выходе системы* (в целенаправленном поведении, речи). Следовательно, мы вынуждены принять, что *явления сознания либо не существуют даже на выходе центральной нервной системы, либо что они существуют уже на ее входе.* Первое предположение было отклонено Экклсом на основе вышеупомянутых дарвинистских соображений.

Таким образом, конечный вывод Экклса на Всемиром философском конгрессе состоял в том, что «самосознающий разум» априори существует как «Мир 2», и что часть операционных единиц коры головного мозга (около 2 миллионов модулей, каждый, соответственно, построенный из приблизительно 5000 нервных клеток) [6] образует «мозг-связник» («liaison brain», который служит окном из «Мира 1» в «Мир 2».

### Логика естествознания

Теоретические выводы Экклса (и большинства других исследователей мозга) опираются на логику, которую естествознание унаследовало от классической механики. «Из древних теорий мы восприняли идею частиц вместе с научным словарем, основанным на ней», — указал лауреат Нобелевской премии Шредингер, добавив, что «эта идея неправильна. Она постоянно направляет наше размышление на поиск объяснений, которые, очевидно, вообще не имеют смысла. Такая структура мысли предполагает нечто, что не существует в реальных частицах». Из всех естественных наук физика первой отступила от этой логики, когда после ряда кризисов на рубеже XIX и XX вв. она выдвинула концепцию, что «всё — абсолютно всё — является частицей и в то же самое время полем. Вся материя имеет непрерывную структуру, представленную полем, так же, как и дискретную структуру, представленную частицей» [7].

Возвращаясь к нашей проблеме, в данном случае к «объяснениям, которые, очевидно, вообще не имеют смысла», поищем, что из навязанного корпускулярно ориентированной логикой нашего суждения

имеет отношение к вопросу: каким образом состояние пространственно обособленного индивидуального тела влияет на состояние других тел, обособленных от него, — как нейрон влияет на другие нервные клетки, модуль нейронов на другие модули, определенная часть нервной системы на другие ее части, или вся нервная система на другие телесные органы? Тогда ответ, полученный на основе «корпускулярной логики», будет таким: *пространственно тела взаимодействуют лишь в той степени, в какой они вступают в пространственный контакт на своих внешних границах.*

Это была та самая логика, которая всегда применялась, в частности, для понимания значения, хотя для такой логики последнее всегда оставалось загадочным. Начиная с полемики между Платоном и Аристотелем было трудно установить, расположено ли значение в пределах пространственно разграниченных тел индивидуальных вещей, или оно существует как идея, обособленная от каждой из них. Еще труднее сказать, будет ли значение переходить в организм от вещи при вступлении организма в контакт с внешним индивидуальным объектом (в отношении которого, как только что было указано, невозможно сказать, присуще ли ему значение).

Наконец, вообще в высшей степени невероятно установить, воздействует ли значение психически только тогда, когда оно проникает в индивидуальный организм. «Корпускулярная логика» пытается справиться с проблемой значения посредством преобразования ее в *знакомость*: как будто бы значение было перемещено от вещи в организм и уже закрепилось бы в одной из частей сего последнего, той, что в принципе идентифицируется как ответственная за память этого организма. При этом, однако, нельзя априори отклонить возможность того, что значение может иметь психическое воздействие даже если оно отделено от всех индивидуальных организмов, располагаясь в сверхиндивидуальной системе языка, культуры и т. д. (точно так же, как значение «в себе», возможно, обособлено от всех индивидуальных вещей).

«Корпускулярная логика», если и учитывает эту последнюю возможность, тем не менее навязывает фактам свой собственный способ истолкования. Прежде всего она представляет язык как склад обособленных друг от друга частиц (т. е. априорно данных ярлыков), являющихся носителями значений (которые предполагаются также заданными априори) так же, как реальные вещи должны выступать носителями согласно той же «корпускулярной логике». Превращение значения, носимого лингвистическим ярлыком, в психический фактор такая логика может понимать опять-таки только предполагая, что лингвистический ярлык, соприкасаясь с индивидом, преобразуется из внешнего во внутренний фактор: находит посредством процесса кодирования корпускулярный проводник, локализованный в теоретически хорошо опознаваемом месте в индивидуальном теле. Согласно такой логике, без хотя бы косвенного контакта с индивидуальным телом тот факт, что язык

включает значения, был бы психологически столь же irrelevantен, как и факт бытия вещей в окружающей это индивидуальное тело среде до установления контакта между средой и этим телом.

### Модель мозга Джона Сентаготаи (John Szentagothai)

Основание для отказа Экклса заниматься таким (и любым другим) видом проблем «Мира 3» и причина, побудившая его к вышеприведенному высказыванию о том, что структура мозга не приспособлена к преобразованию физических стимулов, поступающих от окружающей среды, в психические процессы, проявляющиеся на выходе мозга, заданы одной и той же «корпускулярной логикой».

В то время как эта логика вынудила Экклса искать ответы на вопросы, которые, согласно рассуждению Шредингера, неправильно поставлены, Дж. Сентаготаи, отправляясь от тех же самых фактов (обнаруженных частично исследованиями Экклса), пришел к абсолютно другому теоретическому заключению. Хотя предложенная им модель структуры и операций коры мозга признает, что кора является «поразительно точной неврологической машиной с генетически определенным “набором проводов”, он допускает, что «на нее накладывается... переменная и взаимно симметричная (квази-случайная) система связей» [8, с. 601]. Согласно первой части этого описания, кора имеет, таким образом, структуру типа частицы; вторая часть, однако, описывает структуру, подобную структуре поля: состояния в ней определены, но созвездие частиц, реализующее каждую из этих состояний, организуется только впоследствии, как «динамический рисунок» (dynamic pattern) квази-случайной системы связей.

Суть идеи Сентаготаи такова: даже если мы не можем рассматривать структуру мозга, понятию как систему проводящих связей, в качестве механизма, производящего психический феномен, такой результат действительно может быть произведен мозгом, если мы рассматриваем его как динамический рисунок, возникающий в процессе его операций.

### Функциональная система

Чтобы объяснять образование динамических рисунков, мы должны сначала объяснить, как части тела, ни одна из которых сама по себе не способна производить определенный динамический рисунок, могут создать орган, функционирование которого ведет к появлению такой модели, даже если связь этих частей не может быть поддержана «четкой и генетически детерминированной системой проводящих связей». Сентаготаи дает нам впечатляющее описание, которое, однако, имеет дело только с явлением, без действительного объяснения формирования самих суперструктур. Свою позицию он иллюстрирует примером



стереоскопического восприятия сдвоенных изображений, используемых Б. Джулеш [9]. Перед правым и левым глазами участников эксперимента в соответствующем порядке Джулеш помещал наборы точек. Один из них был произведен компьютером путем случайных комбинаций; другой был получен на основе первого; причем предполагалось, что этот набор точек образует трехмерную конфигурацию, видимую левым глазом, другой набор составлен из точек, образующих такую же конфигурацию, видимую правым глазом. При рассмотрении обоими глазами требуется приблизительно 8 секунд, чтобы преобразовать случайные скопления точек в упорядоченное трехмерное изображение. Это Сентаготаи считает фактом возникновения динамической модели, такой, что «каждый хотя бы однажды (!), сформировавший такую модель, т. е. невидимую трехмерную форму, повторно может за долю секунды восстановить их очертания, визуализировать их среди скопления точек даже спустя месяцы и не зная, какой из однажды увиденных образцов будет ему показан. Другими словами, если чей-либо мозг *хотя бы однажды* упорядочил две абсолютно бессмысленных россыпи точек в единственно возможную организованную модель, [...] то ее можно будет мгновенно восстановить.

Другую крайность по отношению к *описанию явления* представляют кибернетические *спекуляции о механизме*. Последние определяют формальные предпосылки для образования функциональной системы. Это касается организации такой суперструктуры, которая не только функционирует по-новому, обнаруживая в своей целостности нечто большее, чем только суммарное функционирование обособленных структур: новая организация заставляет даже эти очень обособленные структуры изменять свое прежнее функционирование. Согласно формальному анализу Анохина [10], любая функциональная система должна состоять из конструкторов, действие которых образует следующую последовательность: центростремительный синтез стимулов, воздействующих на систему; принятие решения на основе этого синтеза; сохранение принятого таким образом решения; инструкция, как действовать; обратное сообщение о результате действия; увязка сообщения с этим решением и, если необходимо, исправление последнего в соответствии с результатом сравнения.

Анализ, проведенный Анохиным, и другие подобные кибернетические аргументы убеждают, что такие функции развивают свои собственные органы, которые делают своей целью определенные факторы окружающей среды, чтобы синхронизировать свое собственное состояние с состоянием этих целей.

В ходе синхронизации происходят также изменения и в состоянии системы, и одним из этих изменений, возможно, наиболее важным, может быть создание чрезвычайно интегрированной суперструктуры, составленной из частичных структур, действие которых, даже суммарное, не способно изменить фактор окружающей среды в той степени, какая требуется для синхронизации. Другими словами, *изменение*

*фактора окружающей среды достигается посредством вновь образованной функциональной системы.*

Вместе с тем образование функциональной системы будет действием этого фактора окружающей среды: до тех пор, пока этот последний не появляется, требуя действия суперструктуры, существующей в тот момент только в ее частичных структурах, компоненты этой будущей суперструктуры пребывают в их неинтегрированных состояниях, готовые к различным употреблением, но не пригодные для функционирования в критической ситуации.

Если мы считаем организацию и поведение функциональной системы результатом одного и того же действия (performance), мы можем говорить относительно этого действия, что *его орган — это единая суперструктура, к которой действительно принадлежит и действующая в данный момент система, и факторы среды, которые прежде выстраивали систему из ее собственных частичных структур.*

Пониманию суперструктуры, которая содержит и систему, и некоторые факторы окружающей среды, будет препятствовать «идея относительно частиц, которые мы приняли от более ранних теорий и научного словаря, основанного на этом», относительно чего я уже приводил шредингеровскую критику. «Структура мысли, содержащая элементы, которые не существуют в реальных частицах», наводит на мысль о системе, части которой априори заданы посредством их пространственной связи, а что касается фактора окружающей среды, то он может осуществлять любое действие, релевантное системе, только установив с ней пространственную связь.

Этот довод опровергается открытием, что пространственная связь структур (их проводящие связи) сама по себе не превращает их в операциональную единицу, но эта функциональная система (как предлагает модель Сентаготаи, и как показывает наглядный пример Джулеша) сначала должна возникнуть из случайных связей как «динамический паттерн», построенный на проводящих связях. Однако если дело обстоит именно так, то не было бы абсурдным предположить, что функциональная система может быть образована из случайных отношений, которые только отчасти основываются на пространственной связи.

Такие случайные отношения существуют между всеми уровнями биологических организаций и соответствующей им окружающей средой. Если мы последуем за Шредингером в его отказе от логики, которая позволила бы различить частицу, имеющую точную локализацию, и те, которые рассматриваются только как условия первой частицы при установлении связи между ними, то мы можем рассматривать структуры предположительно разного рода в качестве *единой суперструктуры*. Таким образом, когда, например, группа клеток для своего функционирования нуждается в точном распределении тонуса между клетками, тогда вторая группа клеток, которая регулировала бы это распределение тонуса, не будет рассматриваться такой логикой как относящаяся к внешним обстоятельствам. Подобная логика описывает действующее

целое как функцию суперструктуры, которая включает и группу клеток, чей тонус регулируется, и группу клеток, выполняющую это регулирование.

Такая логика, однако, должна столкнуться с тем обстоятельством, что по отношению к суперструктуре, которая описана здесь как орган исследуемой функции, можно высказать аналогичные соображения. Сентаготаи указывает, что для модулей, построенных из нейронов, «мы не можем исключать возможность того, что соседние “суперструктуры”, или вступившие в связь сети нейронов создадут новую “супер-суперструктуру” более высокой иерархии». Та же самая взаимосвязь должна быть установлена для всех уровней биологических организаций.

Однако до сих пор всегда случалось так, что в том или ином пункте эта логика при последующей интерпретации делала уступку другой логике, которая отличает частицу, предположительно имеющую отношение к рассматриваемой функции, от тех, которые рассматриваются как влияющие на процесс в зависимости от того, вступили они в контакт с «подходящим» телом или нет. Уже взаимосвязи центральной нервной системы и периферии часто интерпретировались в соответствии с традиционным подходом, согласно которому функционирование центральной нервной системы зависит от периферии в той степени, в какой на входе она получит стимулы от последней посредством «точной передачи сообщений», и затем эта центральная система (даже если она понимается в соответствии с новой логикой) будет влиять на периферию посредством стимулов на выходе. В других случаях логический сдвиг происходит в интерпретации взаимодействия между нервной системой в целом и органами, которыми она управляет. Но это происходит всегда, когда научный интерес сосредоточивается на взаимодействии между индивидуальным организмом и его окружающей средой.

Случилось так, что для психологии базисная система референции в научном наблюдении сосредоточилась на уровне *индивидуального организма*. Что касается биологии, то там такая стадия была преходящей, описание в терминах клеток уступило в настоящее время свою позицию (или разделило эту позицию) молекулярной биологии, с одной стороны, и популяционной биологии, с другой.

Пристрастием к индивидуальному организму в качестве референта психология должна быть обязана своему философскому наследию. Именно заключенная в рамки философии психология считала, что сознание указывает, с одной стороны, на отраженный им *объект*, а с другой — на индивидуальный *субъект* этого сознания. Это философское наследие было соединено с новой ориентацией психологии, эмансипирующейся от философии, посредством поворота к биологии, которая в то время, когда это произошло, была поглощена описанием явлений на уровне организмов.

Таким образом, самость, индивидуальный субъект сознания предполагает материальный субстрат в индивидуальном организме. В то же самое время другое

потенциальное наследие философии, представленное в доктрине **сверхиндивидуального Духа**, было для психологии потеряно из-за отсутствия соответствующей биологической структуры референции.

Однако если значение — действительно *межиндивидуальное* психическое явление, о чем говорилось выше, это должно иметь некоторое отношение к проблемам *сверхиндивидуального Духа*. Таким образом, вывод Поппера относительно «Мира 3» можно было бы избежать только способом, аналогичным размышлениям Сентаготаи о проблемах «Мира 2», посредством отсылки к функциональным «супер-суперструктурам». Только на сей раз функциональные «супер-суперструктуры» должны переступить границы индивидуального организма.

### Концепции формирований, выходящих за рамки индивидуального организма

Теперь я собираюсь поразмышлять о функциональных формированиях, превосходящих границы индивидуального организма и, возможно, имеющих отношение к психическим явлениям.

### Теория предметной деятельности

Описание функциональной системы Анохиным исходит исключительно из структур в пределах тела; структуры окружающей среды рассматриваются только как источники афферентации и реафферентации.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца и других выходит за пределы этой модели. Она изучает функции, органы которых включают не только отделы центральной нервной системы, но также и самые разнообразные (нервные, соматические, вегетативные) структуры индивидуального тела; и поскольку речь идет о психических функциях, *рассматривается предметная деятельность индивида*, организуемая посредством ее орудий. Так как эта теория (как у Выготского) утверждает, что эти орудия являются в то же самое время знаками, т. е. сущностями, исторически произведенными культурой, эта концепция позволяет теории отнести человеческое сознание к двум структурам одновременно, рассматривая его как *продукт функционирования и индивидуальных мозговых структур и межиндивидуальных культурных структур*.

Но если у нас есть теория относительно *того же самого* функционирования, с одной стороны, внутренних и, с другой — внешних структур, это подразумевает теорию функционирования *той же самой* суперструктуры, составленной как из структур внутри индивидуального организма, так и вне его, внутри окружающей его среды. Согласно такой теории, когда функция, создающая свой орган, — предметная деятельность, тогда произведенная ею структура преодолевает границы индивидуального организма [11].

### Экологическая теория восприятия Гибсона

Сравнивая свою позднюю теорию со своей первоначальной позицией, Гибсон так описывает произошедшие в его взглядах изменения: « [...] в то время я исходил в объяснении зрительного восприятия из анализа сетчаточного образа; теперь, напротив, моя отправная точка состоит в том, что я называю объемлющим оптическим строем (*an ambient optic array*). Теперь я убежден в том, что мы должны экологически смотреть на проблему восприятия» [12]. Это изменение во взглядах было вызвано осознанием Гибсоном того, что зрение нельзя объяснять посредством анализа воздействия стимулов на сетчатку, так как восприятие может сохранять устойчивость, несмотря на меняющиеся стимулы. Гибсон анализирует четыре случая, когда восприятие остается неизменным несмотря на меняющиеся стимулы: (1) изменение в освещении, (2) перемещение наблюдателя, (3) замены в выборке объемлющего оптического строя, и (4) преобладание устойчивости вопреки локальным изменениям.

Школа Гибсона не принимает также объяснения, предлагаемого гештальтпсихологией, так как последняя теория описывает восприятие (в качестве альтернативы копированию изображения на сетчатке в ответ на изменение непосредственных стимулов окружающей среды) как анализ форм, появляющихся на плоской поверхности (поверхность стены, экран или лист бумаги, помещенной напротив наблюдателя) в соответствии с врожденными правилами. Гибсон различает абстрактное геометрическое пространство, в котором только и существуют такие формы, и естественную среду, в которой обитают представители данного биологического вида.

Вывод Гибсона состоит в том, что невозможно объяснить осмысленное восприятие животным его окружающей среды, если рассматривать только как внутреннюю структуры индивидуального тела животного (например, нервная система) *производят* психическое действие, и не принимать во внимание то, как структуры окружающей среды *позволяют* его выполнять. Любое психическое действие определено взаимной совместимостью возможности (*affordances*) и эффективности. Согласно определению Гибсона, «возможность чего-либо — это определенная комбинация свойств вещества и его поверхности применительно к животному» [13]. Это определение получило свое завершение в определении Тарвея и Шоу, данного ими понятию, которое они считали идентичным гибсоновской теории: «эффективность любого живого существа — это определенная комбинация функций его тканей и органов, взятых в отношении к окружающей среде» [14].

Авторы добавляют к этим двум определениям, что животное с его структурой эффективности и окружающая среда с ее структурой возможности полностью симметричны факторы психических действий: «согласно этой концепции [...] окружающая среда определена как набор возможностей или *структура возможностей* [...] и животное определено как набор эффективностей, или *структура эффективности* [...]». Эколо-

гическая ниша — описание структуры возможностей окружающей среды в отношении отдельного вида; а вид — описание эффективности Жизни в отношении специфической экониши. И мы можем в соответствии с логикой совместимости схематизировать понятия возможности и эффективности следующим способом.

Событие или ситуация окружающей среды X допускает активность Y по отношению к животному Z, *если и только если* между X и Z достигаются определенные отношения взаимной совместимости [...].

Животное Z может осуществлять деятельность Y в отношении события или ситуации окружающей среды X, *если и только если* между X и Z достигаются определенные отношения взаимной совместимости [...].

### Территориальное поведение

Этологи используют этот термин, чтобы описать ряд событий, посредством которых часть животной или человеческой популяции ограничивает часть своей окружающей среды и становится взаимно ограниченной ею. Такое поведение посредством маркировки определенными знаками части данной окружающей среды превращает ее в *территорию*, в то же время осуществляющие это поведение подвергают себя некоторой маркировке, превращающей данную часть популяции в хорошо идентифицированную *группу*. Отныне эта ограниченная территория и эта ограниченная группа упорядочивают друг друга территориальным поведением: помеченные таким образом индивиды не могут покидать территорию, помеченную ими, больше чем на точно определенное расстояние и/или период времени, и посторонние не могут подступать к этой территории ближе, чем на критическое расстояние. Если же они это сделают, то спровоцируют защищающих свою территорию на боевые действия.

Насколько территория уже ограничена группой и группа территорией, пребывание внутри или вне границы территории и, точно так же, принадлежность или нет к данной группе выявляет совершенно различную предрасположенность индивидуума к четко определенной деятельности (например, в борьбе или спаривании).

Такое изменение в организме, предрасположенном или не предрасположенном исполнять строго определенную деятельность в соответствии с фактическим состоянием территориальной организации, хорошо просматривается в боевом поведении колюшки (*Gasterosteus aculeatus*), готовящейся к спариванию. Силовые отношения борьбы у вовлеченного в нее индивида изменяются в зависимости от того, находится ли данная особь рыбы внутри или вне ее собственной территории. Согласно наблюдениям Конрада Лоренца, боевитость колюшки находится в обратных отношениях с расстоянием между нею и ее гнездом; в собственном гнезде она жестокий борец, но чем дальше она отплывает от своей штаб-квартиры, тем слабее становится ее мотивация к нападению. Когда встречаются две мужских особи колюшки, можно довольно

точно предсказать результат их борьбы: Лоренц утверждает, что обратится в бегство та рыба, которая находится дальше от своего гнезда, прибавляя к сказанному, что вблизи своего гнезда даже мельчайшая особь может расправиться с самым большим врагом.

Можно (хотя обычно этого не делают) переложить это на язык Гибсона и сказать, что территориальное поведение влияет на перераспределение отношений между возможностями окружающей среды и эффективностью животной популяции. Ключевым фактором такого перераспределения является *деятельность маркировки*, нанесение знаков на определенную часть окружающей среды, преобразованной таким способом в территорию и, аналогично, на часть популяции, преобразованной тем самым в группу.

Знаки, относящиеся не к части окружающей среды, но к части популяции, так же, как и территориальные знаки, могут изменить диспозицию выполнения точно определенной деятельности. Например, мужские особи данного вида в процессе спаривания помечают специфическим биохимическим веществом женские особи, чтобы отвлечь других самцов от спаривания с этой самкой, даже и в том случае, когда попытка оплодотворения не удалась. Более того, исход борьбы может наложить знаки на позы, принимаемые победителями и проигравшими, и демонстрация такой позы может определять довольно устойчивую иерархическую организацию независимо от новых поведенческих испытаний.

Таким образом, ни группа, устанавливающая границы территории, ни территория, допускающая установление границ этой группой, не являются механическим объединением, но обе создаются территориальным поведением. В моей концепции непосредственным продуктом возможностей и эффективностей будет не активность, как утверждает Гибсон, но функциональные «супер-суперструктуры», которые превышают границы индивидуального организма.

### К теории структур, производящих значения

Такое объединение трех вышеупомянутых теоретических открытий — предметной деятельности, взаимно согласованных структур возможностей и эффективностей и территориальной организации групп — может позволить выявить структуру, которая является органом, ведающим значениями. Однако теоретически такой синтез вовсе не легко выполнить, учитывая, что

территориальное поведение в том виде, как оно рассматривается экологией, не имеет никакого отношения к историко-культурному измерению;

предметная деятельность, рассматриваемая в соответствии с теорией деятельности А. А. Леонтьева, не имеет ничего общего ни с территориальным, ни с групповым измерением [15; 16; 17; 18; 19].

Что же касается экологической структуры восприятия, то Гибсоном не рассматриваются ни историческое, ни социальное его измерения.

Однако без такого синтеза нельзя обойтись, когда мы должны иметь дело со значением, потому что для него одинаково существенны как историко-культурное, так и социо-территориальное измерения.

Выготский подчеркивал необходимость учитывать социальный аспект значения, потому что считал, что значение (если воспользоваться его выше цитируемым высказыванием) — это не только *обобщение* (генерализация), но также и *общение* (коммуникация). Это означает, что оно представляет собой межиндивидуальное измерение, вопреки тому, что ранее оно считалось внутрииндивидуальным актом.

Нам известен аргумент Выготского относительно того, что внутрииндивидуальные действия являются производными от межиндивидуальных действий. В этом смысле (в терминах, относящихся к зоне ближайшего развития) обобщение также должно иметь свое психосоциологическое происхождение.

Однако, как известно в настоящее время, социальное измерение этой деятельности является еще более существенным.

Недавние наблюдения, касающиеся онтогенеза человеческого сознания, подтверждают предположение о том, что *семантические значения происходят из социальной категоризации* [20; 21; 22]. Оказалось, что ребенок способен раньше преобразовывать некоторые оттенки подобий и различий в категориальное подобие одних факторов и их категориальное отличие от других, когда он сам — один из этих факторов, чем в том случае, когда все эти факторы являются всего лишь объектами окружающей ребенка среды. Ранняя социальная категоризация не является сознательным актом размышления: она опосредована бессознательным процессом семиозиса, в котором детские раздраженные звуки, движения, позы, вазомоторные или другие телесные проявления формируются как носители значений (*signifiers*), привязанных к параллельно сформированным социальным категориям как их значащим факторам (*signified factors*) так, чтобы подобные факторы символизировались подобными, и различные — различными значениями.

Созданные таким образом социальные категории не представляют подобия или различия просто между индивидуумами как таковыми: индивидуумы обращаются с ними как занимающими определенные места в структурах, выходящих за пределы индивидуального организма. Посредством этих процессов ребенок развивает свою способность психологически структурировать реальное топологическое место как *территорию*, приписывая постоянные положения определенным людям, в то же время допуская для других людей или других положений возможность некоторого произвольного выбора. Появляется логический аппарат, основанный на сформированных таким образом социальных категориях и на умственных действиях с ними, который позволяет ребенку структурировать тем же способом внешнее топологическое место объектов, коррелированных с социальным пространством и, следовательно, иметь дело со значениями этих объектов [23; 24].

Более органическую роль атрибут объекта играет в актах социальной категоризации, когда ребенок обучается логически действовать с этим признаком. Так, например, ребенок в 18–20-месячном возрасте способен распределять подобные объекты между собой и другими людьми, и затем различать каждый из этих объектов *по признаку их принадлежности определенному человеку*. Тот же самый ребенок не способен до трех лет (или даже, согласно некоторым авторам, 4 или 5) дифференцировать или идентифицировать объекты по признаку их цвета.

Классические исследования Пиаже установили, что только после нескольких лет, проведенных ребенком в школе, он приобретает навык обращаться с абстрактными количественными отношениями вроде равной, большей или меньшей длины, объема и т. д. независимо от их цветовых характеристик. Однако Дуаз, Муньи и Перре-Клермон [25] зарегистрировали подобные действия у детей дошкольного возраста, изменив первоначальные условия эксперимента, соединяя рассматриваемые количественные отношения с организацией социальных отношений среди детей. Например, в ходе выполнения задачи разделения жидкости поровну между собой дети подводились к открытию всегда равного количества жидкости в сосудах различной формы [там же].

В полевом эксперименте моя дочь в возрасте 4,8 лет осуществила довольно сложное действие проектирования трехмерной геометрической структуры на плоскость и затем произвела ее преобразование. Ребенок сидел в автобусе, который ехал по набережной под мостом через туннель, построенный с целью исключить пересечение железнодорожного переезда с мостом и набережной. Ее трехлетняя сестра воскликнула: «Ах, какой длинный туннель!», на что старшая девочка заявила с презрением, что «он был бы длинным, если бы мы ехали вот так» (она использовала свою руку, чтобы обозначить направление, перпендикулярное к пути следования автобуса, что фактически соответствовало направлению не туннеля, но моста), «но тогда», продолжала она, «мы бы обязательно разрушили туннель». Мать этих детей находилась в то время за границей, и двумя днями позже старшая девочка «писала ей письмо», т. е. информировала ее посредством различных рисунков о том, что происходило в семействе за время ее отсутствия. Я попросил девочку нарисовать, как мы проехали через тот туннель, и тогда она сделала рисунок вертикального разреза туннеля и представила дорожку нашего автобуса в этом пункте. Затем, следуя другой моей инструкции того же самого стиля, она еще раз нарисовала тот же самый срез с воображаемой дорожкой, через которую автобус должен был бы разрушить туннель. Важное достижение в этом эксперименте состояло в том, что *девочка преобразовывала структуру места, в котором сама она занимала определенное положение*.

Эти соображения позволяют по-новому взглянуть на особенности предложенного Карлом Поппером подхода. Исследуя проблему онтологического статуса «Мира 3», Поппер хотя и допускал существование таких объектов «Мира 1», которые получают свое существо-

вание в качестве объективации человеческой деятельности и, как таковые, воплощают объекты, принадлежащие к «Миру 3», считает, однако, что эти факторы ни в коем случае не исчерпывают «Мир 3», который включает наряду с *содержанием* значений также и их *форму*. Логические и в том числе, например, математические отношения не существуют воплощенными в «Мире 1» вещей и процессов, поэтому нельзя проследить их происхождение из структур (например, мозга) и их функционирования в рамках индивидуальных организмов. Но еще важнее то, что это опровергает довольно широко распространенную в психологической мысли ошибку: такие отношения не могут быть сведены ни к процессам индивидуального сознания, ни к их результатам, сохраняемым в индивидуальной памяти.

Каков же тогда онтологический статус таких форм, которые обеспечивают возможность, например, для субъективного сознания индивидуума, делать относительно них открытия, вроде обнаружения противоречий, которые должны существовать там (где? — этот вопрос является критическим для Поппера), осознавать их и, после идентификации их в качестве проблем, находить их решения.

Итак, в этой статье были выдвинуты два предположения, позволяющие нам принять вопрос Поппера, не принимая предложенный им ответ на него: первое — относительно связей между операциями с логическими категориями, значениями, с одной стороны, и формированием социальных категорий, социальных идентичностей — с другой; и второе — относительно психической деятельности, основанной на экстрапсихической суперструктуре, выходящей за пределы индивидуального организма (перемещая и первое, и второе от организма к структуре, включающей также факторы окружающей среды, и от индивидуума к сверхиндивидуальному образованию).

В той мере, в какой эти два предположения имеют силу, мы можем вывести логические структуры и операции из реальных социальных структур и операций внутри этой превосходящей индивидуальный организм организации.

Обсуждаемый здесь межиндивидуальный характер этих структур и операций ни в коем случае не может быть сведен к тем, которые относились в текстах Выготского к зоне ближайшего развития. Эти структуры и операции не должны устанавливаться в контактах с людьми (например, взрослыми), которые неизбежно были бы слишком продвинутыми в своем развитии, чтобы создать возможности для развития детей: взаимодействие детей между собой может так же развивать каждого из них, как и общение со взрослым. Вместе с тем межиндивидуальные структуры и операции не исчезают с необходимостью после того, как разовьются внутрииндивидуальные способности.

\*

Мы исследовали противоречие между двумя идеями Выготского, который, с одной стороны, указал

на важность проблемы значения, если мы хотим понимать высшие человеческие психические действия, и, с другой стороны, также на необходимость соотношения высших психических функций со структурой мозга. Противоречие состояло в приписывании межиндивидуального психического явления внутрииндивидуальному экстрапсихическому механизму. И решение этого противоречия было найдено в рассмотрении мозга так, как это делает Сентаготаи, т. е. как суперструктуры, выходящей за пределы индивидуального организма. Согласно этому предположению операции со значениями — это функции такой структуры, которая является столь же материальной функциональной системой, как мозг, и в то же самое

время такой же межиндивидуальной организацией, как и значения. Первичным психическим функционированием этих структур является социальная категоризация, но основанная на этих межсубъектных отношениях параллельно возникает деятельность, которая уже имеет дело с объектами и, следовательно, опосредует действия со значениями.

Если принять эти предположения, то можно проследить истоки логических структур и операций даже самого высокого уровня, например научных или поэтических достижений, в реальных социальных структурах и действиях [26] и, таким образом, усовершенствовать действительное понимание высшей психической деятельности человека.

### Литература

1. Gal'perin P. Stages in the development of mental acts. In: Michael Cole and Irving Maltzman (eds.). A handbook of contemporary soviet psychology. New-York-London, 1969.

2. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.

3. Karl R. Popper and Eccles John C. The Self and its Brain. Springer International, 1977.

4. Шестнадцатый всемирный философский конгресс (27 августа — 2 сентября). Дюссельдорф, Федеративная Республика Германии, 1978.

5. Karl R. Popper and Eccles John C. Op. Cit., p. 72. T.H. Huxley, Method and results. Collected essays. Vol. 1. Macmillan, 1898.

6. Szentagothai Cf. J. & Arbib M. A. Conceptual Models of Neuronal Organization. Yvonne M. Homsy Ed., 1974.

7. Schrödinger E. Was ist ein Naturgesetz? München. Wien: R. Oldenbourg, 1962.

8. Szentagothai: An integral brain theory: Utopia or reality? [in Hungarian]. Magyar Tudomány (New Series), 1979.

9. Julesz B. The foundation of Cyclopean perception. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

10. Anokhin P. K. Fiziologija i kibernetika [Physiology and cybernetics — in Russian]. In: Filosofskie voprosy kibernetiki [Philosophical problems of cybernetics]. Moscow, 1961.

11. О практическом применении такой предполагаемой теории см.: Luria A. R. Restoration of brain functions after war trauma. Oxford: Pergamon Press, 1964.

12. Gibson J. The ecological approach to visual perception. Boston etc.: Houghton Mifflin, 1979.

13. Gibson J. J. The theory of Affordances. In: Shaw R. E. and Bransford J. (eds.). Perceiving, Acting and Knowing — Toward an Ecological Psychology. Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum Associates; 1977.

14. Turvey M. T. and Shaw R. The Primacy of Perceiving: An Ecological Reformulation of Perception for Understanding Memory. In: Lars-Goran Nielsson, Perspectives on Memory Research. Essays in Honour of Uppsala University's 500th Anniversary; 1977.

15. Garai L. Social relationship: A self-evident feature or a problem? A chapter of the monograph Personality dynamics and social existence [in Hungarian]. Budapest: Akademiai Kiado [Academic Press], 1969.

16. Garai L., Eros F., Jaro K., Kocski M. and Veres S. Towards a Social Psychology of Personality: Development and Current Perspectives of a School of Social Psychology in Hungary. Social Sciences Information. 1979, 18/1.

17. Garai L. and Kocski M. The principle of social relations and the principle of activity. Soviet Psychology. 4. (A substantially enlarged Russian version: O psikhologicheskom statyse dieiatel'nosti i sotsial'nogo otnoseniia. K voprosu o preimstvonnosti mezhdru teoriimi Leont'ieva i Vygotskogo. [On the mental status of activity an social relation: To the question of continuity between the theories of Vygotsky and Leont'iev]. Psikhologicheskii Zhurnal, 11:5. 1989.

18. Garai L. and Kocski M. Positivist and hermeneutic principles in Psychology: Activity and social categorisation Studies in Soviet Thought. 42. 123—135. (A German version: Positivistische und hermeneutische Prinzipien in der Psychologie: Tätigkeit und gesellschaftliche Kategorisierung (Über die Frage von Kontinuität und Diskontinuität zwischen Vygotskij und Leont'iev. Europäische Zeitschrift für Semiotische Studien. 1991. Vol. 3 [1—2]. 1—15).

19. Garai L. and Kocski M. Ieshchio odin krizis v psikhologii! Vozmozhnaia prichina shumnogo uspiekha idei L. S. Vygotskogo [Another crisis in the psychology: A possible motive for the Vygotsky-boom] Voprosy Filosofii. 4. 1997.

20. Garai L. A psychosocial essay on identity [in Hungarian]. T-Twins Editor. Budapest, 1993.

21. Garai L. and Kocski M. About the link between social categorization and identity formation [in Hungarian]. In: F. Eros (ed.): Identity and difference: Essays on the identity and the prejudice. Budapest: Scientia Humana, 1996.

22. Kocski M. About the genesis of individuality [in Hungarian]. In: F. Eros (ed.): Ibidem; pp. 129—161.

23. Kocski M. and Garai L. Les débuts de la catégorisation sociale et les manifestations verbales. Une étude longitudinale. Langage et Société. 4. 1978.

24. Kocski M. and Garai L. Pozitsiia v sotsial'noi situatsii I psikhicheskoi razvitie rebionka [Position in the Social Situation and Child's Mental Development. A longitudinal study] (non-published academic thesis). Moscow State University. 1981.

25. Doise and Mugny. Le développement social de l'intelligence. InterEditions, Paris, 1981.

26. Garai L. Hypothesis on the Motivation of Scientific Creativity. XIII International Congress of the History of Science. USSR, Moscow, August 18—24, 1971.

# On the Meaning and Its Cerebral Apparatus

László Garai

Ph.D. in Psychology, Professor, the Hungarian Academy of Sciences, Head of the Research Project «Tool and Sign»

The fundamental dilemma of the Vygotsky's theory is to approach the higher mental phenomena both as the functions of the brain structures and meaning structures simultaneously, moreover, these structures are inter-individual, as opposed to intra-individual. The arguments of the article were derived from the different sources: from the Vygotsky school's theory on functional organs, from the ecological theory of visual perception (Gibson), from the ethological empirical data on the territorial behavior of populations, from the Szentagothai theory of modular organization of the contacting neurons and from the physical theory by Schrödinger on complementarity of corpuscular and wave representations. These arguments focus on the alternative reasoning to the dominant ones in academic psychology that are closed in the framework of the individual organism. The proposed alternative goes beyond this framework, first, supra-individual, and secondly, out-of-the-organismic structures.

**Keywords:** Vygotsky, brain, meaning, functional organ, models of the brain: Szentagothai versus Eccles, supraindividual and out-of-the-organismic structures.

## References

1. Gal'perin P. Stages in the development of mental acts. In: Michael Cole and Irving Maltzman (eds.). A handbook of contemporary soviet psychology. New-York-London, 1969.
2. Vygotskiy L. S. *Psichologiya i uchenie o lokalizatsii psichicheskikh funktsiy // Vygotskiy L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.*
3. Karl R. Popper and Eccles John C. *The Self and its Brain.* Springer International, 1977.
4. *Shestnadcatyi Vsemirnyi filosofskii kongress (27 avgusta – 2 sentyabrya).* Dyussel'dorf, Federativnaya Respublika Germanii, 1978.
5. Karl R. Popper and Eccles John C. *Op. Cit., p. 72.* T.H. Huxley, *Method and results. Collected essays. Vol. 1.* Macmillan, 1898.
6. *Szentagothai Cf. J. & Arbib M. A. Conceptual Models of Neuronal Organization.* Yvonne M. Homsy Ed., 1974.
7. *Schrödinger E. Was ist ein Naturgesetz?* München. Wien: R. Oldenbourg, 1962.
8. *Szentagothai: An integral brain theory: Utopia or reality?* [in Hungarian]. Magyar Tudomány (New Series), 1979.
9. Julesz B. *The foundation of Cyclopean perception.* Chicago: University of Chicago Press, 1971.
10. *Anokhin P. K. Fiziologiya i kibernetika [Physiology and cybernetics – in Russian].* In *Filosofskie voprosy kibernetiki [Philosophical problems of cybernetics]*, Moscow, 1961.
11. *O prakticheskom primeneniі takoi predpolagaemoi teorii sm.: Luria A. R. Restoration of brain functions after war trauma.* Oxford: Pergamon Press, 1964.
12. *Gibson J. The ecological approach to visual perception.* Boston etc.: Houghton Mifflin, 1979.
13. *Gibson J. J. The theory of Affordances.* In: Shaw R. E. and Bransford J. (eds.). *Perceiving, Acting and Knowing – Toward an Ecological Psychology.* Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum Associates; 1977.
14. *Turvey M. T. and Shaw R. The Primacy of Perceiving: An Ecological Reformulation of Perception for Understanding Memory.* In: Lars-Goran Nielsson, *Perspectives on Memory Research. Essays in Honour of Uppsala University's 500th Anniversary; 1977.*
15. *Garai L. Social relationship: A self-evident feature or a problem? A chapter of the monograph Personality dynamics and social existence [in Hungarian].* Budapest: Akademiai Kiado [Academic Press], 1969.
16. *Garai L., Eros F., Jaro K., Kocski M. and Veres S. Towards a Social Psychology of Personality: Development and Current Perspectives of a School of Social Psychology in Hungary.* Social Sciences Information. 1979, 18/1.
17. *Garai L. and Kocski M. The principle of social relations and the principle of activity.* Soviet Psychology. 4. (A substantially enlarged Russian version: *O psikhologicheskom statyse dieiatel'nosti i sotsial'nogo otnoseniia. K voprosu o preimstvennosti mezhdru teoriami Leont'ieva i Vygotskogo.* [On the mental status of activity in a social relation: To the question of continuity between the theories of Vygotsky and Leont'iev]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 11:5. 1989.
18. *Garai L. and Kocski M. Positivist and hermeneutic principles in Psychology: Activity and social categorisation Studies in Soviet Thought.* 42. 123–135. (A German version: *Positivistische und hermeneutische Prinzipien in der Psychologie: Tätigkeit und gesellschaftliche Kategorisierung (Über die Frage von Kontinuität und Diskontinuität zwischen Vygotskij und Leont'iev.* *Europäische Zeitschrift für Semiotische Studien.* 1991. Vol. 3 [1–2]. 1–15).
19. *Garai L. and Kocski M. Ieshchio odin krizis v psikhologii! Vozmozhnaia prichina shumnogo uspiekha idei L. S. Vygotskogo [Another crisis in the psychology: A possible motive for the Vygotsky-boom] Voprosy Filosofii.* 4. 1997.
20. *Garai L. A psychosocial essay on identity [in Hungarian].* T-Twins Editor. Budapest, 1993.
21. *Garai L. and Kocski M. About the link between social categorization and identity formation [in Hungarian].* In: F. Eros (ed.): *Identity and difference: Essays on the identity and the prejudice.* Budapest: Scientia Humana, 1996.
22. *Kocski M. About the genesis of individuality [in Hungarian].* In: F. Eros (ed.): *Ibidem;* pp. 129–161.
23. *Kocski M. and Garai L. Les débuts de la catégorisation sociale et les manifestations verbales. Une étude longitudinale.* *Langage et Société.* 4. 1978.
24. *Kocski M. and Garai L. Pozitsiia v sotsial'noi situatsii I psikhicheskoie razvitie rebionka [Position in the Social Situation and Child's Mental Development. A longitudinal study] (non-published academic thesis).* Moscow State University, 1981.
25. *Doise and Mugny. Le développement social de l'intelligence.* InterÉditions, Paris, 1981.
26. *Garai L. Hypothesis on the Motivation of Scientific Creativity.* XIII International Congress of the History of Science. USSR, Moscow, August 18–24, 1971.

## Motives, emotion, and change

Harry Daniels

Ph.D., Professor of Education: Culture and Pedagogy,  
Director of Centre for Sociocultural and Activity Theory Research

Understanding the societal formation of motives was central to an overall thesis of the cultural historical formation of mind. In the cultural historical phase of L. S. Vygotsky's writing he strove to understand the development of psychological functioning in relation to the situation in which that development was taking place. A weak point in this work has been with respect to the way in which specific institutions mediate societal motives, how they stand between society and the person. This paper will explore some of the personal motivational implications of the process of moving from one institutional situation to another. It will discuss the ways in which institutions recontextualise societal motives and thus mediate an individual's engagement with the social world. It is also argued that when processes of institutional recontextualisation are understood alongside non dualist accounts of functioning then perhaps we will understand more about the personal challenges of moving from one situation to another.

**Key words:** motive, emotion, institution, recontextualisation, B. Bernstein, L. S. Vygotsky.

This chapter will explore some of the personal motivational implications of the process of moving from one situation to another. In the cultural historical phase of L. S. Vygotsky's writing he strove to understand the development of psychological functioning in relation to the situation in which that development was taking place. This view will be the point of departure for a consideration of the transformations that take place when a person moves from one institutional situation to another. I will discuss the ways in which institutions recontextualise societal motives and thus mediate an individual's engagement with the social world. When viewed from this perspective transitions between institutions may require engagement with new recontextualisations of societal motives.

### Theorising the notion of situation and transition

In order to understand the implications of moving from one situation to another it is first necessary to consider the accounts that are in circulation about the psychological implications of the setting in which human activity is situated. This section of the chapter will thus provide an outline of theories of situatedness before moving to discuss theories of transition from one situation to another.

Situatedness has been discussed in a variety of ways. As E. Bredo [8] notes situated cognition may be seen as «shifting the focus from individual in environment to

individual and environment» [8] whereas theories of situated action and learning as J. Lave [34] notes are more concerned with the «everyday activity of persons acting in (a) setting» [34]. The latter's emphasis being on the study of «emergent, contingent nature of human activity, the way activity grows directly out of the particularities of a given situation».

Those who emphasize the situated character of learning often affirm that knowledge is situated or grounded in particular activities and social contexts. It emphasizes the socio-cultural nature of learning. However, there is a deeper interpretation of situated learning:

*It is a theory about the nature of human knowledge, claiming that knowledge is dynamically constructed as we conceive of what is happening to us – especially, our conception of our activity within a social matrix shapes and constrains what we think, do, and say. That is, our action is situated in our role as a member of a community [11].*

The interest of those who take this view of learning is in the interactions of the individual with the situation. The unit of analysis is thus the individual and the situation and not merely the mind of the individual.

As L. A. Suchman [55] points out the emphasis is on the often temporary and moment by moment activity that takes place in and with a particular situation. In her strong account of inseparability the notion of what counts as a «situation» becomes almost elusive given its ongoing reformulation. The calibration of «situation» is not only unachievable it is a task which is in commensurate with the fundamental assumption of the approach.



Similarly, durability over time and persistence or even transfer across contexts are either discounted or not placed in a prioritised position in the researcher's analytic lens. To the extent that some models of situated action privilege the emergent and that which is improvised they consequently downplay a consideration of features, both of the situation and the person acting in the situation, which are routine and predictable. This is a strong interpretation and it should be noted that not all adherents of situated action take this position. L. A. Suchman [55], for example, appears to show more concern for routines of one type or another. J. G. Greeno [26; 27] posits the existence of common or recognisable patterns of participation in various sites as an explanation of transfer. Also with regard to situation specificity K. Beach [2] and J. S. Bowers [10] discuss a theoretical position which they use to explain instances of transfer in situated terms. K. Beach [3] argues against both a «within the head» and a simple «within the context» notions of transfer. He seeks to develop an account of the interweaving of mind and context over time and that human beings purposively cut transects across settings and shape and are shaped by them.

*Any sociocultural reconceptualization of transfer should be true to the premise that underlies all sociocultural approaches to learning and development: that learners and social organizations exist in a recursive and mutually constitutive relation to one another across time [3].*

The important common factor which links the writing of researchers such as L. A. Suchman [55] and J. Lave [34] amongst many others is that they take up a methodological stance which challenges the within person, insulated «in the head» that either ignores the situation or context in which it is enacted or down plays the understanding of situated action. L. A. Suchman, J. Lave, and others are directly challenging the insulated view of cognition that ignores these contextual factors. The social and individual are not connected in a mechanical manner by some device which acts much like the lead in an electronic system, as conduit of data from the outside to the inside nor are the person and the situation simply different levels of analysis. The mutual constitution of person and situation in an ongoing, emergent dialectical interplay of inseparable co-formation is posited. As J. Lave [35] notes:

*«Situated» ... implies that a given social practice is multiply interconnected with other aspects of ongoing social processes in activity systems at many levels of particularity and generality [35, p. 84].*

These arguments have been promulgated by J. Lave and E. Wenger [37] in terms of situated learning or indeed by sociologists such as A. Giddens [21; 22; 23] who shares a phenomenological influence in theorizing human action which may be attributed to M. Heidegger [31]. The assumption is that much social action is pre-reflexive and embedded in the specificities of the local rhythms and routines of ongoing activity. The ongoing negotiation of meaning arises as a dialectal ricochet between the way in which the world is locally defined and the recreation of those definitions and understand-

ings as personal meaning struggles with, acts upon and is shaped by collective understanding. This is witnessed in L. A. Suchman's [55] statement that «the organization of situated action is an emergent property of moment-by-moment interactions between actors, and between actors and the environments of their action». An account of situated learning posits learning as a social and cultural activity and success is not focused upon the cognitive attributes that individuals possess, but upon the ways in which those attributes play out in interaction with the world [9]. It is K. Sawyer [51] who develops a cautionary note on the unrealized methodological demands of such ontological and epistemological aspirations.

The struggle to articulate the notion of context or situation has been approached in a number of ways. J. Lave's [34] formulation, which flows from the argument sketched above is that the focus of research must be the relations between the individual and the context or situation. Early day research such as J. Lave, M. Murtaugh and O. de la Rocha [36]: had demonstrated the situation specific nature of «cognitive processes» in everyday situations. Consequently J. Lave argued for a focus on what people were actually doing in particular situation. This anthropologically driven demand still calls for definitions of what counts as context or situation. J. Lave's [34] answer is to distinguish between the stable institutional framework or «arena» in which activity takes place and the way in which that arena is acted upon by participants in that activity and thence becomes the «setting». This shows a marked difference from the approach adopted by S. Scribner and M. Cole [55] who acknowledged knowledge, skills and technologies as the components of practices in a formulation which appears to reveal a more avowedly cognitive background. From K. Sawyer's [51] point of view the cognitive essence of this work positions it as a methodological assumption of separability. This early work which appears to be grounded in a psychological model has been replaced in a development from the social as context to a cultural historical account which argues for a much less separable understanding of social and cultural influences from an understanding of individual functioning as in M. Cole [12] and S. Scribner [52].

As N. Minick [44] notes, by 1933, L. S. Vygotsky began to argue that the social situation of play was one in which imagination frees thought and meanings from the perceptual field. This was a reversal of his earlier emphasis on the power of speech to bring this about.

*Thought is separated from the thing because a piece of wood begins to play the role of a doll, a stick becomes a horse; action according to rules begins to be defined from thought rather than things themselves... The child doesn't do this suddenly. To tear thought (word meaning) from the thing is a terribly difficult task for the child. Play is a transitional form. At the moment the stick (i.e., the thing) becomes a pivot for tearing the meaning from the real horse ... one of the basic psychological structures that defines the child's relationship to reality is changed.*

*The child cannot yet tear the thought from the thing. He must have a pivot in another thing...To think of the horse, he must define his action by this horse in the stick or pivot...I would say that in play the child operates in accordance with meaning that is torn from things but not torn from real actions with real objects...This is the transitional character of play. This is what makes it a middle link between the purely situational connectedness of early childhood and thinking that is removed from the real situation [58].*

This central emphasis on the analysis of the social situation of development in connection with psychological development is reaffirmed throughout the writing which L. S. Vygotsky undertook in the last two years of his life. Arguably there are parallels with J. J. Gibson's [20] notion of affordances which are not properties of objects in isolation but of objects related to subjects in activity or putative activities. However this concept of affordance is open to many interpretations alongside what might be thought of as a post-Vygotskian version [1]. It should be noted that J. J. Gibson provides an account of person in the environment but does little to progress the analysis of psychological formation within that which is afforded. The latter is L. S. Vygotsky's distinctive contribution.

*The social situation of development, which is specific to each age, determines strictly regularly the whole picture of the child's life or his social existence... Having elucidated the social situation of development that occurred before the beginning of any age, which was determined by the relations between the child and his environment we must immediately elucidate how, new formations proper to (characteristic of) the given age develop from the life of the child in this social [61].*

This linkage between the social situation of development and psychological development pervades his analysis in these crucial final years of his life. Crucially it informed his understanding of «word meaning» a term which may too easily be interpreted as «meaning of the (single) word». In his hands word meaning becomes not only «a unity of thinking and speech» but also a «unity of generalisation and social interaction, a unity of thinking and communication» [59]. He asserts the importance for his method of this understanding in the following manner:

*«... it reveals the true potential for a causal-genetic analysis of thinking and speech. Only when we learn to see the unity of generalisation and social interaction do we begin to understand the actual connection between the child's cognitive and social development. Our research is concerned with resolving both these fundamental problems, the problem of the relationship of thought to word and the problem of the relationship of generalisation to social interaction» [59, p. 49].*

The move that L. S. Vygotsky made during his work in psychology from the analytic unit of the instrumental act through to the psychological system and on to try and identify a unit compatible with his

end of career thought on psychological systems in social situations of development was brought to an end at the point at which he just starting to reflect on another extension to his project. Where, in the past, he had posited a dialectical unity of thinking and speech he now moved to understand experience as the unity of personality and the environment as represented in development\*.

*We have inadequately studied the internal relationship of the child to the people around him...We have recognized in words that we need to study the child's personality and environment as a unity. It is incorrect, however to represent this problem in such a way that on one side we have the influence of personality while on the other we have the influence of the environment. Though the problem is frequently represented in precisely this way, it is incorrect to represent the two as external forces acting on one another. In the attempt to study the unity, the two are initially torn apart. The attempt is then made to unite them [61, p. 292].*

N. Minick et al [45] took this view and argued that the future of the Vygotskian tradition lay in acknowledging that the culturally specific nature of institutions demands close attention to the way in which they structure interactions between people and artifacts. They also move the debate into a closer consideration of the relation between cognitive and affective matters by suggesting that significant human interactions do not involve abstract bearers of cognitive structures but real people who develop a variety of interpersonal relationships with one another in the course of their shared activity in a given institutional context. This culminates in the suggestion that modes of thinking evolve as integral systems of motives, goals, values, and beliefs that are closely tied to concrete forms of social practice (after N. Minick et al [45]).

M. Yaroshevsky [62] also points to the importance of understanding the complex inseparable relationship between situation, motive, emotion and understanding in L. S. Vygotsky's work cultural historical work. He suggests that L. S. Vygotsky turned to K. S. Stanislavsky's concept of «understatement» for clarification of «sense» understood as the local interpretation of more general societal meanings.

*«As K. S. Stanislavsky teaches us, underlying each line of a character's text in a drama is volition directed at achievement of certain volitional tasks — that is what understatement is — each line conceals volition or volitional task. It cannot be grasped from the meanings of these words themselves. It glimmers through the words, and can be understood if the motives of the behaviour of the speakers of those lines are known — sense denoted the individual's emotional experience of the tense motivational attitude to the world, created by the volitional task. The hidden meaning of an action, including the generation of a word, can only be grasped if one knows the context out of which this task grows and the purpose for which it is solved» [62, pp. 314–315].*

---

\* See L. S. Vygotsky, 1998b, pp. 289–296 for an extended discussion.

It is suggested that, in this way, motives make actions meaningful in social situations. The motives that guide social action in situations are formative in the generation of meaning for the actor and the observer. Changing the social situation of action can bring change in motive which in turn transforms the meaning of actions that may, on first observation, appear identical. Taken alongside L. S. Vygotsky's desire to understand affect and cognition in a non dualist account there is a need to understand action, emotions and motive in human activity.

### Activity, action, emotions and motive

The argument outlined above suggests the need for theories that forge a link between situations (and the actions and activities that take place within them), emotions and motives. In this section of the chapter an argument will be advanced for a cultural historical conception of motive which understands emotion and cognition in a non dualistic frame.

Through his formulation of «object-motive», A. N. Leontiev [39] presented the idea that human activities are always driven by an objective feature of the social world. This is not the same notion as that of «goals». As J. Lompscher notes:

*While action theories usually view goals as a given fact, activity theory explores how goals come into being, what they depend on and, of course, how they function. As already explained, goals are derived from motives. They stimulate and determine the character and direction of an activity. In other words, motives generate goals for actions necessary for reaching the desired result. One of the functions of goals consists of anticipating results and thus determining the way towards the result. Goals directing the action which is in turn part of a motivated activity. Motives are superordinated in relation to goals [41].*

A. N. Leontiev [39] provides examples of how motives can «shift» onto goals and how social meanings are re-worked into personal senses — both accounts are indicative of his attempts, not always consistent and perhaps therefore often misunderstood, to overcome the dualism of social and individual levels [54].

A. N. Leontiev saw operations as the external method used by individuals to achieve goals [24]. Automatic operations are driven by the conditions and tools available to the action, that is then prevailing circumstances. Y. Engestrom [16] argued that motive can be collective but that goals are individual and he explored the idea of partial and overall goals. The shifting and developing object of an activity is related to a motive which drives it. Individual (or group) action is driven by a conscious goal. Although actions are aroused by the motive of the activity, they seem to be directed towards a goal ... the one and the same action can serve different activities [39].

*«apart from its (the action's) intentional aspects (what must be done) the action has its operational aspect (how it can be done), which is defined not by the goal*

*itself, but by the objective circumstances under which it is carried out ... I shall label the means by which an action is carried out its operations» [40, p. 63].*

A. N. Leontiev illustrates his proposed structure of activity with well known examples of the activity of hunting in which to understand why separate actions are meaningful one needs to understand the motive behind the whole activity [40] and of learning to drive a car that illustrates the movement from one level of the structure of an activity to another as actions become automatic operations such as in gear changing when learning to drive [39].

A. N. Leontiev's [39] distinction between the concepts of «activity» and «action» were underdeveloped by L. S. Vygotsky and as W. M. Roth [48] and P. Hakkarainen [29] note, this still constitutes a challenge for many researchers and it becomes a marker between different traditions within activity theory.

*A classical dispute regarding A. N. Leontiev's theoretical model involves the origin of needs in human activity. It has been easier to carry out technological analyses of activity and construct goal-directed processes aimed at end products than to analyze the revealing motivational dynamics of human activity. This technological analysis A. N. Leontiev called action-level analysis. He defined the second type of analysis as being at the level of sense. The main role in this analysis is played by motivation and its relation to the goals of the participants in an activity. The problem is that the same process can be an activity for one participant and an action for another depending on motivation and goals [29, p. 5].*

For Y. Engestrom [15], activity is a collective, systemic formation that has a complex mediational structure. An activity system produces actions and is realised by means of actions. However, activity is not reducible to actions. Actions are relatively short-lived and have a temporally clear-cut beginning and end. Activity systems evolve over lengthy periods of socio-historical time, often taking the form of institutions and organisations. This explanation has been slightly nuanced by W. M. Roth [48] who draws attention to the way in which activity as a whole «mediates the sense of the actions that realize goals»:

*Goals, however, which are realized in and through actions, constitute a different level of analysis, subordinate to that of activity. However, goals are bound rather than free because they stand in a mutually constitutive (i.e., dialectical) relationship with the motives that drive activities: Goals realize motives, but motives give rise to goals, each presupposing the other. The activity as a whole therefore mediates the sense of the actions that realize goals. Actions are not the outcome of subjectivist singularity but rather, because they realize collective activity, inherently are shared and intelligible: An «action has a double significance not only because it is directed against itself as well as against thee other, but also because it is indivisibly the action of one as well as of the other» [30, p. 112; 48, p. 145].*

A. N. Leontiev distinguished between the material objective and affective motives of activity, seeing the

objective purpose as translating motive into a physical act, transforming the internal plane to the external world and driving activity through the formation of goals. After G. W. F. Hegel, he maintained that goals are determined in the course of activity [16]. Y. Engestrom [17] notes a dual function in that an object can give coherence and continuity to the activity but by virtue of its societal and historical nature it is also internally contradictory and thus a source of instability.

*The object is a heterogeneous and internally contradictory, yet enduring, constantly reproduced purpose of a collective activity system that motivates and defines the horizon of possible goals and actions [17, p. 17].*

Although the emphasis on emotion in L. S. Vygotsky's original writing has, arguably, been somewhat underplayed in current interpretations of the work, the non dualist account of motive is of importance here. J. Lompscher [42] clarifies the way in which the cultural historical conception of motive reveals a monistic orientation.

*Objects which an individual represents cognitively and which satisfy a certain need therefore become emotionally significant for the individual. As such they become the real motive of a concrete goal-oriented, object-determined activity. In this sense, motives represent a unity of cognition and emotion [42, p. 79].*

If this position is adopted there is a need to understand the relation between activity, social situation and the formation of motives.

### Activity, situation and motive

In this section of the chapter a theory of the way in which activities may be transformed as they are taken up and enacted in different social situations and as a consequence of this process of transformation motives are also transformed.

M. Cole's work on the after school educational programme which he has named the Fifth Dimension has been implemented at several sites in the U. S. A. [13]. Its implementation and development witnesses considerable cross site variation.

*«The culture of the site, understood as a collective reality — as an activity system — is thus the key explanatory factor in accounting for the different patterns of generation and accumulation of knowledge bound up with a particular activity: The same task-activity evolves differently and comes to be imbued with different meaning within two different sociocultural contexts» [46, p. 306].*

Thus sociocultural differences between contexts for learning require investigation. Different sociocultural contexts may evoke different balances in priority. This issue was explored by R. Rueda and H. Mehan [49] who sought to understand the ways in which the performance of students with learning disabilities varied as a function of instructional context.

*«The situational variability in performance seems to arise because students with learning disabilities are working on two tasks at once: managing their identities and*

*managing an intellectual task. The employ strategies directed at avoiding the task presented to them and managing the situation so as to appear competent... In negotiating a tarnished identity, as well as when attempting to solve a memory tasks, one makes strategic choices among course of action, contemplates the nature of the problem to be solved, considers the potential for the success of any given strategy, and monitors and adjust strategic behaviour based on the contextual information available» [49, pp. 158–159].*

A. Nicolopoulou and M. Cole [46] suggest that the set of tools that are to be found in sociology offer a way forward in studying such sociocultural differences. The challenge lies in the ways in which the tools and accounts of post Vygotskian psychology can be brought into productive interplay with an appropriate form of sociology.

*«We will end on a more general theoretical note. Several writers have recently suggested that developmental psychology should draw on sociology to extend and enrich its understanding of individual development» [46, p. 311].*

There is a need to understand how practices are taken up and transformed in particular situations. A. Kozulin [33] discussed relational changes in the child's position in relation to knowledge on entering school. He offers the example of changes in social relation from son/ daughter / playmate to pupil / student. He links this change in social relationship to activities such as problem solving. In the everyday situations, problems may be solved to achieve certain results whereas in school they may be solved in order to enhance the power of specific cognitive tools. L. S. Vygotsky discussed this difference in terms of the shift in position from communicating with words to communicating about words. B. Bernstein [6] takes this issue much further in his discussion of recontextualisation. His approach allows for a theoretical description and analysis of the ways in which knowledge in recontextualised within the school and, importantly, the possibilities for learner positions within specific forms of pedagogic practice. Much of the early Russian work does do not take account of such socio-institutional differences between institutions such as schools.

### Motive and situation: the process of recontextualisation

In this section of the chapter a theory of B. Bernstein's theory of recontextualisation will be introduced and discussed as a means of understanding the way in which motives may be transformed as social situations are changed in different institutional settings. For B. Bernstein, institutional discourse is produced through three main fields, which are hierarchically related: the fields of production, recontextualisation and reproduction. New specialised and complex forms of knowledge are produced in certain institutions, such as universities and research institutes (the field of produc-

tion). Specialised knowledge has to be interpreted and turned into pedagogical knowledge to be accessible and appropriate for the very different institutional context of schooling. This involves selection from existing forms of knowledge, and converting it for use in a very different institutional setting from that in which it was formed. This «recontextualising» work has traditionally been carried out by a different group of knowledge workers, found in government departments of education, curriculum bodies, teacher education institutions, education journals, and by media gurus on education (the field of recontextualisation). Reproduction, the teaching of these recontextualised forms of knowledge, takes place in yet another social context and community of practice, that found within schools, colleges, and universities (the field of reproduction). As B. Bernstein explains in the case of schools: «Pedagogic discourse is a principle for appropriating other discourses and bringing them into a special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition» [4, p. 183–184].

B. Bernstein outlines his understanding of the pedagogic device which he posits as a set of rules and procedures which shape official pedagogic discourse, producing a curriculum and converting knowledge into classroom talk (Singh, 2002: 571). This, in turn, impacts the identities and practice of both teachers (and how they acquire and transmit knowledge which has been produced elsewhere) and pupils. He elaborates on the structure of the pedagogic device, stating that it:

*provides the intrinsic grammar of pedagogic discourse through distributive rules, recontextualization rules, and rules of evaluation. These rules are themselves hierarchically related in the sense that the nature of the distributive rules regulates the nature of the recontextualizing rules, which in turn regulate the rules of evaluation. These distributive rules regulate the fundamental relation between power, social groups, forms of consciousness and practice, and their reproductions and productions. The recontextualizing rules regulate the constitution of specific pedagogic discourse. The rules of evaluation are constituted in pedagogic practice. The pedagogic device generates a symbolic ruler of consciousness [4, p.180].*

B. Bernstein [5] argues that much of the work that has followed in the wake of L. S. Vygotsky does not include in its description how the discourse itself is constituted and recontextualised. Within institutions motives, goals, emotions and ways of thinking are recontextualised. Moving from one institution to another involves realignment and adjustment to recontextualised object motives.

### Changing situations

Activity systems do not exist in isolation they are embedded in networks which witness constant fluctuation and change. Activity Theory needs to develop tools for analyzing and transforming networks of culturally heterogeneous activities through dialogue and debate

[19]. B. Bernstein's work has not placed particular emphasis on the study of change [7]. Activity could provide the tools with which to understand dialogues, multiple perspectives on change within networks of interacting activity systems all of which are underdeveloped in B. Bernstein. The idea of networks of activity within which contradictions and struggles take place in the definition of the motives and object of the activity calls for an analysis of power and control within and between developing activity systems. The latter is the point at which B. Bernstein's emphasis on different layers and dimensions of power and control becomes key to the development of the theory.

J. Lemke [38] suggests that it is not only the context of the situation that is relevant but also the context of culture when an analysis of meaning is undertaken. He suggests that «we interpret a text, or a situation, in part by connecting it to other texts and situations which our community, or our individual history, has made us see as relevant to the meaning of the present one» [38, p. 50]. This use of notions of intertextuality, of networked activities, or network of connections provides J. Lemke with tools for the creation of an account ecosocial systems which transcend immediate contexts. Y. Engestrom and R. Miettinen recognise the strengths and limitations of this position. They imply they a need for an analysis of the way in which networks of activities are structured – ultimately for an analysis of power and control.

*Various microsociologies have produced eye-opening works that uncover the local, idiosyncratic, and contingent nature of action, interaction, and knowledge. Empirical studies of concrete, situated practices can uncover the local pattern of activity and the cultural specificity of thought, speech and discourse. Yet these microstudies tend to have little connection to macrotheories of social institutions and the structure of society. Various approaches to analysis of social networks may be seen as attempts to bridge the gap. However, a single network, though interconnected with a number of other networks, typically still in no way represents any general or lawful development in society [19, p. 8].*

A. N. Leontiev [40] explored this issue from the perspective of development through time. He suggested that in the study of human ontogeny, one must take account of the ordering of categories of activity that corresponds to broad stages of mental development. According to A. N. Leontiev:

*«In studying the development of the child's psyche, we must therefore start by analyzing the child's activity, as this activity is built up in the concrete conditions of its life... Life or activity as a whole is not built up mechanically, however, from separate types of activity. Some types of activity are the leading ones at a given stage and are of greatest significance for the individual's subsequent development, and other are less important. We can say accordingly, that each stage of psychic development is characterized by a definite relation of the child to reality that is the leading one at that stage and by a definite, leading type of activity» [40, p. 395].*

This analysis of development in terms of stages characterised in terms of particular dominant activities is often associated with the work of D. B. Elkonin. In the terms of contemporary AT this account is one of progressive transformation of the object through time. This could be termed a horizontal analysis.

*«when we speak of the dominant activity and its significance for a child's development in this or that period, this is by no means meant to imply that the child might not be simultaneously developing in other directions as well. In each period, a child's life is many-sided, the activities of which his life is composed are varied. New sorts of activity appear; the child forms new relations with his surroundings. When a new activity becomes dominant, it does not cancel all previously existing activities: it merely alters their status within the overall system of relations between the child and his surroundings, which thereby become increasingly richer» [14, p. 247].*

P. Griffin and M. Cole [28] noted that in the course of a single session of an after school activity designed for 7–11 year olds, there could be fluctuations in what activity seemed to be «leading». This could be termed a situated analysis. In figure 1 an analysis of a particular moment in time (A or B or C) would consider the network of activity systems in which subjects were located and seek to discern the shifts in dominance that take place in short periods of real time in particular context. For example at time A activity 1A assumes dominance whereas at time B activity 2B is represented as dominant or leading. This analysis could be pursued through the application of B. Bernstein's model to several activity and systems (rather than the one to which is usually referenced) and also seek to apply his analysis of power and control to the emergence of dominance (1A vs 2A vs 3A). This situated analysis would combine the strengths of AT with its emphasis on networks of activity and the formation of objects of activity with the analytical power and descriptive elegance of B. Bernstein's work. The implications of different social positions would have to taken into account as would the recognition that activity systems may be invoked in the absence of the physical presence of all the actors involved [58]. The analysis is thus one in which the relational interdependence of individual and social agencies is recognised. The historical analysis would focus on the transformation of dominance through time.

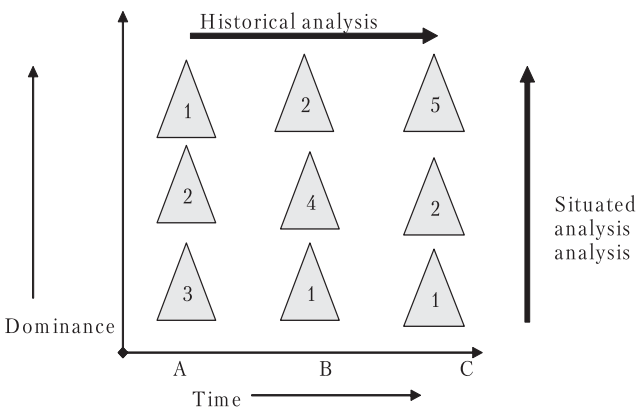


Figure 1. Dominance in Networks of Activity Systems through Time

The historical background of much of what is now termed Activity Theory posits «networks» of activity systems in which dominance arises at particular moments in both long and short term periods of time. Commas have been placed inverted around the word network because of the wish to signify a resistance to the notion of network as a connected system within which component parts share some function. Here concern is with the existence of multiple activity systems which may supplant each other and may be mutually transformed. By way of illustration I offer this rather crude example: suppose a person is both a care giver to their own child as well as a professional teacher. If that teacher has a need to collect their child from a nursery at the end of the school day then the way that might respond to class disruption close to the final bell of the day may be very different to the way in which they might respond earlier in the day. Here two activity systems assume a different relationship to one another at particular times of the day. These pulsations in dominance are rarely subjected to rigorous empirical scrutiny. Some of the empirical work which proclaims a CHAT orientation seems to constrain its analysis to one activity system let alone a network of activity systems and rarely strays into the analysis of shifts in dominance. Taken together the implications of the work of P. Griffin and M. Cole, J. Lemke, A. N. Leontiev and D. B. Elkonin suggests that such an analysis should be deployed both at the levels of long term ontogenesis as well short or even micro analysis. A. Makitalo and R. Saljo [43] argue that it is through the analysis of categories that «people draw on the past to make their talk relevant to the accomplishment of interaction within specific traditions of argumentation's» [43, p. 75]. They note, along with H. Sacks [50], that categories are activity bound and that their use is inextricably bound up with a particular interactional and moral order [32]. Such analyses would share the concern to explore the way in which subjects are shaped by fluctuating patterns of dominance from the perspective of those actors. However the emergence of categories is not explored in relation to the principles of regulation of the social setting in which they emerge. There may be some benefit in pursuing the B. Bernsteinian perspective in the context of the analysis of fluctuating patterns of dominance within networks of activity systems within this framework but from the point of view of the pathway of the object-motive through networks of activity.

### Units of analysis

The need to capture the complexity of the implications of changing social situations for object / motives, emotions and the generation of meaning brings challenges for the formulation of the unit of analysis in research. R. Van der Veer [56] notes that in the last year of his life L. S. Vygotsky turned his attention to this new unit of analysis which is Russian is termed *perezhivanie*.

L. S. Vygotsky understood *perezhivanie* as the integration of cognitive and affective elements, which always presupposes the presence of emotions. L. S. Vygotsky used this concept in order to emphasize the wholeness of the psychological development of children, integrating external and internal elements at each stage of development.

According to L. I. Bozhovich, for a short period of time L. S. Vygotsky considered *perezhivanie* as the «unity» of psychological development in the study of the social situation of development [25].

This concept, which featured in N. Minick's [44] account of the stages of development of units of analysis as «experience», may be more accurately equated with lived or emotional experience.

*«The emotional experience (perezhivanie) arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors themselves (if taken without the reference of the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's emotional experience» [60, pp. 339].*

*L. S. Vygotsky understood perezhivanie as the integration of cognitive and affective elements, which always presupposes the presence of emotions. L. S. Vygotsky used this concept in order to emphasize the wholeness of the psychological development of children, integrating external and internal elements at each stage of development... According to L. I. Bozhovich, for a short period of time L. S. Vygotsky considered perezhivanie as the «unity» of psychological development in the study of the social situation of development [25, p. 136].*

This idea of refraction «through the prism of the child's emotional experience» has been largely ignored in the development of post L. S. Vygotskian theory. The original L. S. Vygotskian conjecture was subsequently reworked in the writing of F. Vasilyuk [57] when he introduced the notion of experiencing defined as a particular form of activity directed towards the restoration of meaning in life. He contrasted his activity theory based understanding with that of a reflection of a state in the subject's consciousness and with forms of contemplation. In the following statement C. Ratner [47] in his introduction to the key text [61] provides a clarification of the dialectical process which L. S. Vygotsky had in mind.

*The experience one has depends upon the perceptions, emotions, ideals, and imagination which mediate an encounter with the physical or social world. Yet these mediations are all internalized from social relations. Social life is not experienced immediately — anew at each*

*moment — but rather is mediated by psychological functions which have been socialized through previous social encounters. Social life works on us from the outside but also from the inside in the form of higher psychological phenomena. This is why Vygotsky concludes that the researcher must make «a penetrating internal analysis of the experiences of the child, that is, a study of the environment which is transferred to a significant degree to within the child himself and is not reduced to a study of the external circumstances of his life» [47].*

On reading the following quote from L. S. Vygotsky [61] one is again reminded of the similarity that J. J. Gibson's [20] notion shows with this understanding of experience but also of the limitations of the latter's position when seen in the broader light of cultural historical theory.

*Experience has a biosocial orientation; it is what lies between the personality and the environment that defines the relation of the personality to the environment, that shows what a given factor of the environment is for the personality. Experience is determining from the point of view of how one environmental factor or another affects the child's development. This, in any case, is confirmed at every step in the teaching on difficult childhood. Any analysis of a difficult child shows that what is essential is not the situation in itself taken in its absolute indicators, but how the child experiences the situation. In one and the same family, in one family situation, we find different changes in development in different children because different children experience one and the same situation differently. [61, p. 294].*

## Conclusion

L. S. Vygotsky and his coworkers, notably A. N. Leontiev, gave rise to the inception of a tradition in which an understanding of the societal formation of motives was central to an overall thesis of the cultural historical formation of mind. A weak point in this work has been with respect to the way in which specific institutions mediate societal motives, how they stand between society and the person. Although present in the latter stages of L. S. Vygotsky's writing relatively little attention has been paid to the development of a non dualist account of cognitive and affective features of human functioning and these relate to the ways in which motives and goals arise in particular situations. When processes of institutional recontextualisation are understood alongside such non dualist accounts of functioning then perhaps we will understand more about the personal challenges of moving from one situation to another.

## References

1. *Baerentsen K. B. and Trettvik J.* An activity theory approach to affordance NordiCHI, 2002.
2. *Beach K.* Activity as a mediator of sociocultural change and individual development: The case of school-work transition in Nepal. *Mind, Culture, and Activity*, 2, 1995.
3. *Beach K.* Consequential transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education, *Review of Research in Education*, 24, 1999.
4. *Bernstein B.* The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV: Class, Codes and Control. London, 1990.
5. *Bernstein B.* Foreword in H. Daniels (ed.) *Charting the agenda: Educational activity after L. S. Vygotsky*, London, 1993.
6. *Bernstein B.* *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research and Critique*, London, 1996.
7. *Bernstein B.* «Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique (revised edition)». Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc, 2000.
8. *Bredo E.* Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyian pragmatism. *Educational Psychologist*, 29 (1), 1994.
9. *Boaler J.* Participation, knowledge and beliefs: a community perspective on mathematics learning educational studies in mathematics 40, 1999.
10. *Bowers J. S.* Conducting developmental research in a technology-enhanced classroom (Doctoral dissertation, Vanderbilt University, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57, 3433A, 1996.
11. *Clancey W. J.* A tutorial on situated learning. *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan) Self J. (Ed.) Charlottesville, VA: AACE*. 1995.
12. *Cole M.* *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press. 1996.
13. *Cole M.* Using new information technologies in the creation of sustainable after school literacy activities: from intervention to maximising the potential. Third year report: July 1996 – July 1997, Submitted to Andrew W. Mellon Foundation. San Diego: LCHC. 1997.
14. *Elkonin D. B.* Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, № 4, 1972.
15. *Engestrom Y.* *Learning by Expanding*, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. 1987.
16. *Engestrom Y.* Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engestrom et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, 1999.
17. *Engestrom Y.* New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16 (1/2), 2004.
18. *Engestrom Y.* The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutierrez (eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303–328). Cambridge, 2009.
19. *Engestrom Y. & Miettinen R.* Introduction. In Y. Engestrom, R. Miettinen and R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, 1999.
20. *Gibson J. J.* *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey, 1986.
21. *Giddens A.* *Positivism and Sociology*. London, 1974.
22. *Giddens A.* *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, 1984.
23. *Giddens A.* A reply to my critics. In D. Held & J. B. Thompson (eds.). *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics*. New York, 1989.
24. *Glassman M.* *Understanding Vygotsky's Motive and Goal: an Exploration of the Work of A. N. Leontiev*, Human Development, 1996.
25. *Gonzalez-Rey F.* (2002) L. S. Vygotsky and the Question of Personality in the Cultural-Historical Approach, in D. Robbins and A. Stetsenko (eds.) *Voices Within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future*. New York, 2002.
26. *Greeno J. G.* On claims that answer the wrong questions, *Educational Researcher*, 26 (1), 1997.
27. *Greeno J.* Authoritative, accountable positioning and connected general knowing; progressive themes in understanding transfer. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (4), 2006.
28. *Griffin P. and Cole M.* Current activity for the future: The Zo-ped. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (eds.). *Children's learning in the zone of proximal development: New directions for child development*. San Francisco, 1984.
29. *Hakkarainen P.* Editor's Introduction: Challenges of Activity Theory *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 2, 2004.
30. *Hegel G. W. F.* *The phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans). Oxford, UK, 1977. (Original work published 1807)
31. *Heidegger M.* *Being and Time*. Oxford, 1978.
32. *Jayyusi L.* *Categorization and the Moral Order*. London, 1984.
33. *Kozulin A.* *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*. London, 1998.
34. *Lave J.* *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, England, 1988.
35. *Lave J.* «Situating Learning in Communities of Practice», in L. B. Resnick, J. M. Levine, and S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, D.C., 1991.
36. *Lave J., Murtaugh M. and O. de la Rocha.* «The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping», in B. Rogoff and J. Lave (eds.), *Everyday Cognition: Development in Social Context*. Cambridge, 1984.
37. *Lave J. and Wenger E.* *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, 1991.
38. *Lemke J.* Cognition, context, and learning: a social semiotic perspective, in D. Kirshner (ed.) *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*, New York, 1997.
39. *Leontiev A. N.* *Activity, consciousness and personality* (Englewood Cliffs, Prentice Hall). 1978.
40. *Leontiev A. N.* *The Concept of Activity in Psychology*, in J. V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk. N-Y, 1981.
41. *Lompscher J.* Motivation and activity. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 1999.
42. *Lompscher J.* Motivation and Activity [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_7/v7\\_lomp\\_motivation.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_7/v7_lomp_motivation.htm)
43. *Makitalo A. and Saljo R.* Talk in institutional context and institutional context in talk: categories as situated practices. *Text* 22 (1), 2002.
44. *Minick N.* «The Development of Vygotsky's thought: an introduction», in R. W. Rieber and A. S. Carton (eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1. New York, 1987.
45. *Minick N., Stone C. A., Forman E. A.* Introduction: Integration of individual, social and institutional processes in accounts of children's learning and development in



E. A. Forman, N. Minick, and C. A. Stone (eds) Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development. Oxford, 1993.

46. *Nicolopoulou A. and Cole M.* «Generation and Transmission of Shared Knowledge in the Culture of Collaborative Learning: The Fifth Dimension, its Play-World, and its Institutional Contexts», in E. A. Forman, N. Minick and C. Addison Stone (eds.) Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York, 1993.

47. *Ratner C.* Prologue in R. W. Rieber (ed.) The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 5, Child Psychology. New York, 1998.

48. *Roth W. M.* Heeding the unit of analysis Mind, Culture and Activity Vol. 14, № 3, 2007.

49. *Rueda R. and Mehan H.* «Metacognition and passing: Strategic interactions in the lives of students with learning disabilities» in Anthropology and Education Quarterly, 1986.

50. *Sacks H.* Lectures on Conversation. Oxford, 1992.

51. *Sawyer K.* Unresolved Tensions in Sociocultural Theory: Analogies with Contemporary Sociological Debates. Culture & Psychology, Vol. 8 (3), 2002.

52. *Scribner S.* Vygotsky's uses of history. In J. V. Wertsch (Ed.). Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, England, 1985.

53. *Scribner S. and Cole M.* The Psychology of Literacy. Cambridge, MA, 1981.

54. *Stetsenko A. & Arievidch I.* The self in cultural-historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. Theory & Psychology, 14, 2003.

55. *Suchman L. A.* Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication. New York, 1987.

56. *Van der Veer R.* The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution. S. Chaiklin (ed) The theory and practice of cultural-historical psychology. Arrhus, 2001.

57. *Vasilyuk F.* The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations (Hemel Hempstead: Harvester). 1991.

58. *Vygotsky L. S.* Mind in society: the development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman, (eds. and trans.). USA, 1978.

59. *Vygotsky L. S.* The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology. (Vol.1). New York: 1987. (Original work 1933–1934).

60. *Vygotsky L. S.* The socialist alteration of man. In The Vygotsky reader (Oxford, Basil Blackwell) 1994. (Original work 1930).

61. *Vygotsky L. S.* The collected works of L. S. Vygotsky: Child psychology (Vol. 5). New York, 1998. (Original work 1928-1931).

62. *Yaroshevsky M.* Lev Vygotsky. Moscow, 1989.

## Культура образа (культурная детерминация образа сознания на примере русской и японской культур)\*

В. В. Сидорова

кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Описываются методологические, теоретические и эмпирические инновационные подходы к рассмотрению проблем культурной детерминации образа сознания с позиции психологической школы Л. С. Выготского—А. Н. Леонтьева—А. Р. Лурии. Вводится ряд новых понятий, среди которых «культура образа», «стратегия построения образа сознания» и др. Описывается эмпирическое исследование культурно-детерминированной организации образа сознания, проведенное на материале русской и японской культур. Выявлена зависимость содержаний, структуры и способов построения образа сознания от национальной принадлежности индивида. Выделены доминирующие в русской и японской культуре стратегии построения образа сознания. Установлено, что русская культура способствует построению образа сознания преимущественно с опорой на чувственно субъективно воспринимаемый мир значений, японская же способствует образному кодированию преимущественно с активным участием предметного мира.

**Ключевые слова:** культура, сознание, образ, структура образа, культура образа, стратегия построения образа сознания.

Общеизвестно, что дерево психологии как науки начинало свой рост двумя стволами, одним из которых была экспериментальная психология В. Вундта, а вторым — его же культурная психология или «Психология народов» — *Volkerpsychologie*. Объединение этих двух стволов, утверждал В. Вундт, приведет к целостной психологии [6].

В ходе своего исторического развития психологическая наука на разных этапах прибегала к различного рода абстракциям, которые теперь должна учесть и возможно исправить на пути к появлению действительно целостной или универсальной психологии. Среди таких абстракций были: 1) абстракция от детерминаций извне (монадология); 2) абстракция от культурной детерминации (натурализм); 3) абстракция от специфики той или иной культуры. Рассмотрим подробнее.

Во-первых, классическая психология старалась уйти от любых детерминаций извне, стараясь найти чистое сознание. Многие годы западная экспериментальная психология пыталась вычленивать из культуры чистые психические функции, максимально абстрагировавшись от культурных и инди-

видуальных вариативностей. Однако попытка исследовать чистое сознание превратилась в исследование одной из конфигураций сознания. Отечественная культурно-историческая психология в лице Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева отказалась от этого подхода и поставила себе задачей изучение сознания внутри деятельного контекста, внутри контекста жизни [7; 8; 21].

Однако сама культурно-историческая психология впала в другую абстракцию, игнорируя содержание конкретной культуры и исследуя культуру «вообще». Знаки, орудия понимались как атрибуты культуры, какой — не важно. Это можно было бы назвать второй абстракцией. Несмотря на весь пафос культурно-исторической концепции и признания важности культуры последователями Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, не проводились исследования каких-либо конкретных культур, а если и проводились, как во время экспедиции А. Р. Лурии в Узбекистан (1934) [25], то исследовались те же общие закономерности взаимодействия сознания и культуры вообще, а не конкретно узбекского способа мышления и т. д. Эксперименты по формирова-

\* Автор благодарит доктора психологических наук Ф. Е. Василюка за большую методологическую и теоретическую помощь в работе над статьей.

нию интериоризованных объектов и особенностей высших психических функций также проводились на намеренно очищенном стимульном материале — геометрические фигуры, цвета и т. д. (например, методика Л. С. Выготского—Л. С. Сахарова, 1927) [38].

Третья абстракция проявилась в том, что в психологической традиции все говорили о человеке вообще, но при этом имели в виду нормального, психически здорового, взрослого человека европейской культуры — носителя среднестатистического европейского стандарта. Подавляющее большинство социально-психологических исследований (90 %) проведено в регионах Европы и Северной Америки [44; 45; 46; 47], численность населения которых составляет менее 7 % человечества [19].

Современное общепсихологическое знание стоит перед задачей «инкрустировать» конкретную культуру обратно в систему общепсихологического подхода; и вместе с тем общей психологии необходимо для этого расширяться настолько, чтобы быть способной предложить теории, схемы и понятия, *способные описать полимодальность сознания на поликультурной основе*. То есть быть способной описывать сложноорганизованное строение сознания, сформированного в данной конкретной культуре. Прежде чем сформулировать подобные понятия, необходимо сначала вспомнить о существующих в психологии и смежных областях знаний подходах к изучению и пониманию «сознания» и «культуры» с акцентом на то, какие единицы анализа этих двух понятий выделялись различными научными направлениями. Формат данной статьи не позволит провести подробный анализ, поэтому ограничимся лишь кратким названием.

В психологии выделяется **два основных методологических подхода к анализу сознания**: структурный и процессуальный. В рамках структурного подхода различаются два аспекта и, соответственно, два типа исследовательских программ. Главной задачей одной из них был поиск *базовых элементов сознания*, в качестве которых на разных этапах развития представлений о сознании выступали: «простые идеи» (Дж. Локк); «ощущения, представления, идеи» (В. Вундт); «простейшие чувствования» (Э. Титченер); «значения» (Л. С. Выготский) и др. Другой аспект структурного подхода выделяет *уровни сознания* (З. Фрейд, К. Уилбер) [36]. Процессуальный подход также существует в двух версиях. Первая из них рассматривает сознание как поток содержаний и состояний (У. Джеймс) [12]. Вторая рассматривает процесс сознания как внутреннюю активность, внутреннюю деятельность. Каждый из этих подходов продолжает развиваться, с одной стороны, усложняя и детализируя способ анализа единиц, с другой стороны, обогащаясь знаниями других подходов.

В современных исследованиях сознания (Г. Хант, 2004 [39]; Б. Баарс, 2000) доминирует тенденция к холистическому подходу, который сочетает в себе

структурный и процессуальный подходы. Сознание понимается в максимально широком смысле, в то же время отвергается традиционное членение психологических исследований по отдельным психическим функциям (психология мышления, восприятие, эмоции и т. д.). Ведь в сознании конкретного человека реально мы сталкиваемся с «кентаврами» — полумыслями, получувствами, полу-образами, да еще локализованными в теле.

Такой подход соединяет в себе знание и методы различных дисциплин психологического и непсихологического цикла: нейрофизиологические исследования сознания («теория межмодальных трансляций» — Н. Гешвинд [9], Г. Гарднер [39], К. Прибрам [33], психосемиотические и нарративные исследования — Д. Лакофф, М. Джонсон [42] и др., исследования измененных состояний сознания — С. Крипнер [41], С. Гроф [11] и др., исследования сознания через искусство — Р. Тайлор, Дж. А. Гоген [40] и др.; изучение сознания в психотерапевтических школах — А. Минделл [29], интермодальная терапия искусствами [43], и уделяет особое внимание образным основам сознания и полимодальности сознания — Г. Хант [39] и др.

В отечественной психологии Л. С. Выготский развивал идеи системного и смыслового строения сознания в русле культурно-исторического подхода; психическое понималось как сложноорганизованная незамкнутая система, открытая во внешний мир, опосредованная культурными орудиями и знаками. Значение было той единицей сознания, в которой лучше всего отражается зона культуры, но, во-первых, как уже говорилось, значение исследовалось как внеконкретно культурное, а, с другой стороны, при акценте только на значение выпадали другие измерения сознания — личностные, аффективные, телесные и их взаимосвязи. Последователи Л. С. Выготского (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко и др.) переориентировались на проблематику психологического анализа деятельности и психологии действия. В свою очередь, их последователи возвращаются к теме сознания и, в частности, пытаются решить проблему строения сознания (В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко, А. А. Пузырей, Ф. Е. Василюк и др.). Дальнейшие поиски единицы сознания, которая смогла бы сочетать в себе идеал научной строгости и идеал культурной валидности и при этом отражала бы в себе свойства всего сознания, в отечественной психологии приводят к выделению в качестве такой единицы — *образ сознания* (В. П. Зинченко [14], С. Д. Смирнов [34] и др.).

Если сознание — это прежде всего психическое отражение внешнего мира (предметного, понятийного) и мира внутреннего (мира чувств, телесных ощущений, мыслей, самосознания), то любой конкретный *образ сознания* — это единица, молекула психического отражения. Пользуясь метафорой потока сознания, единицей сознания будет один конкретный образ сознания на срезе этого потока. Хотя понятно, что остановка может быть только условной. «По-

движная плазма» [4] каждого конкретного образа сознания перетекает и тяготеет к невероятно сложной организованности.

Возвратимся к предмету нашего исследования, а именно к психологическим аспектам взаимосвязи сознания и культуры. Так же как сознание есть отражение мира, «мир представляет собой бесконечное метафорическое отображение сознания» [12], зона культуры же представляет поле создания метафор и способов манипулирования ими. «Именно особенности географического положения страны, климатические условия, особенности природы, привычного быта становятся своеобразным метафористическим метаязыком, на который переводится реальность» [32]. То есть сознание во многом определяется метаязыком или метатекстом культуры как на уровне единицы, так в структурном и процессуальном аспектах.

Среди попыток «распаковать» культуру можно выделить несколько подходов: *лингвистический* (А. Вежбицкая [5] и др.), *семиотический* (Р. Барт [2], Д. Лакофф, М. Джонсон [42] и др.), *мифологический* (К. Леви-Стросс [20], А. Ф. Лосев [24]), *символический* (М. Мамардашвили [27] и др.), *психологический* (Л. С. Выготский [7], М. Коул [17] и др.) и др. Все описанные подходы так или иначе пытаются вычленить элементарную единицу культуры, кирпичик, по которому можно реконструировать культуру как сложносоставное специфически человеческое образование. Такими единицами анализа может выступать «сем», немного по-разному понимаемый в лингвистике и психосемиотике, «значение» или «образ» в психологических подходах, «миф» — в семиотике Р. Барта [2] и теории К. Леви-Стросса [20] и т. д. По сути, «анатомии» сознания и культуры пресекаются там, где речь идет о культурных орудиях и знаках.

Продолжая логику культурно-исторического подхода, постулирующего изучение сознания через культурные орудия и знаки, мы хотели бы подчеркнуть тот факт, что в различных культурах отличаются не только культурные знаки и орудия, но и способы обращения с ними, формирующиеся с помощью этих же культурных посредников. Внешние проявления культуры: искусство, предметы обихода, ритуалы, обряды, язык, этикет являются набором культурно-специфических средств настройки сознания. Искусство, литература, официальная религия — это канонизированные состояния сознания, интериоризированные культурой средства настройки сознания и обращения со своей психической жизнью. Л. С. Выготский в своей книге «Психология искусства» рассматривал искусство как «общественную технику чувства» [8].

Суммируя все вышесказанное, если воспользоваться метафорой квантово-волнового строения сознания (Г. Хант [39], А. Минделл [29]), то в каждом акте сознания мы можем выделить единицу содержания сознания, опосредованную культурой, и процесс, собственно акт сознания, характер протекания которого также опосредован культурой. В совокуп-

ности этот феномен культурного опосредования содержаний и процессов сознания может быть назван **культурой работы сознания**. Под работой сознания подразумеваем сложноорганизованные цепочки реакций, включающие мышление, ассоциативный процесс, восприятие, ощущения, телесное функционирование, бессознательные процессы, тонкие эстетические переживания и духовно-мистические состояния сознания.

В психологической литературе есть ряд терминов для описания сходной реальности. Вслед за Л. С. Выготским М. Коул говорит о *функциональных системах*, в которые организованы высшие психические функции и которые «формируются в условиях различно построенных общественных практик той или иной культуры» [17]. Еще один термин *культура психической деятельности*, описывающий культурный аспект психического в русле деятельностного и функционального подхода, мы встречаем у Н. В. Абаева (1982) [1]. Наш термин «культура работы» сознания является синтезирующим по отношению к функциональному подходу и предлагает возможность целостного описания жизни сознания-тела, используя в качестве единицы, клеточки рассмотрения, образ сознания.

Если в качестве единицы сознания мы выделили образ сознания, то, соответственно, единицей *культуры работы сознания* предлагаем считать *культуру образа*.

**Культура образа** — это детерминированный культурой способ построения образа сознания. В генетическом аспекте — это интериоризация способов построения образа, социальное по своей природе образование, осваиваемое и интериоризованное людьми в процессе общения друг с другом. В функциональном аспекте — культура образа проявляется в том, что любые акты сознания (как связанные с построением образа, его преобразованием, ассоциированием с другим образом) строятся в соответствии с паттернами, задаваемыми данной культурой. Под *культурой образа* мы понимаем не только культурно-специфические черты образа сознания (*культура образа сознания*), но и особенности обращения в культуре с визуальным, художественным, литературным образом, которые можно наблюдать непосредственно в изобразительном искусстве, литературных жанрах и стилях и других внешних проявлениях культуры. Анализ воплощенного образа будет немного отличаться от анализа образа сознания, хотя также может быть проведен по предлагаемой нами схеме.

Среди аспектов анализа образа сознания, отражающих его культурно-специфические черты, выделяются следующие:

1) **содержательные особенности** образа сознания, обусловленные различными факторами, как географическими и климатическими, так и общественно-политическими, социальными, философско-религиозными;

2) **структурное строение** образа сознания. Культура провоцирует задействование различных

составляющих образа (значение, чувственная ткань, личностный смысл, эмоция и т. д.);

3) **динамические характеристики построения образа сознания.** Акты сознания, связанные с построением образа, преобразованием, ассоциированием с другим образом, имеют культурно-генетические черты. Данный аспект анализа описывает обусловленные культурой стратегии продуцирования и динамику разворачивания образа сознания.

На наш взгляд, эти концепты — *культура работы сознания* и *культура образа* — способны быть категориями, обеспечивающими искомое целое исследование сознания. Необходимо проверить их работоспособность и отточить в практике конкретного эмпирического исследования, цель которого — сравнение и сопоставление культуры образа сознания двух конкретных культур в сознании носителей культуры и в феноменах культуры (изобразительное искусство, литература, поэзия и т. д.)

\*\*\*

Нами было предпринято конкретное психологическое исследование на материале двух конкретных культур. **Объектом** исследования стали психологические аспекты взаимосвязи сознания и культуры. **Предметом** исследования — особенности образа сознания, обусловленные культурными различиями. **Целью** исследования была попытка проанализировать обусловленные культурой различия в структуре и способе организации образа сознания у представителей различных национальных культур. В качестве гипотезы исследования мы рассматривали положение о том, что образы индивидуального сознания у представителей различных культур значительно отличаются не только по содержанию, но и по способам построения и внутренней организации.

Выбор русской культуры в качестве одной из культур исследования очевиден. Выбор японской культуры сделан на тех основаниях, что культура Японии, во-первых, отличается от западных культур, во-вторых, она хорошо описана и изучена культурологами и искусствоведами. В России существуют давние традиции японоведения [16], между Россией и Японией увеличивается число экономических и культурных контактов. В японской психологии в последнее десятилетие возрос интерес к культурно-исторической психологии, и в частности к наследию Л. С. Выготского (А. Д. Палкин, 2004 [30]).

## Метод

В качестве основной методике исследования нами использовалась модифицированная рисуночная

проективная методика «Пиктограммы»\*. Исследование проводилось в трех странах, всего в нем приняли участие 120 человек: в *России* (Москва): 27 участников; возраст — от 26 до 35 лет; образование — высшее, язык — русский, проведен анализ 459 образов; в *Японии* (Киото, Токио): 21 участник исследования, возраст — от 26 до 35 лет; образование — высшее; язык — японский; проведен анализ 357 образов; в *США* (штаты Нью-Йорк, Колорадо, Калифорния): 72 участника исследования; из них 32 русских, 30 японцев и 10 американцев; возраст — от 20 до 50 лет; образование — высшее или незаконченное высшее, язык — английский. В исследовании, проведенном в США, участвовали русские и японские иммигранты, а также люди, временно пребывающие в США (срок их пребывания варьировал от 1 до 10 лет). Одним из условий исследования в США был факт рождения и получения среднего образования участниками в родной стране. Целью проведения основного исследования в США было решение задачи избежания ошибки стимула во время предъявления стимульных слов на разных языках — на данном этапе исследования слова для двух групп предъявлялись на английском языке.

Непосредственным объектом экспериментального исследования был образ сознания, порождаемый носителями той или иной культуры, каждый испытуемый в процессе исследования создал 17 образов, суммарно нами было проанализировано 2040 образов сознания, представленных пиктографически.

## Результаты

При анализе полученных данных мы опирались на модель «Психосемиотического тетраэдра структуры образа сознания» (Василук, 1993) [4], представленную на рис. 1.

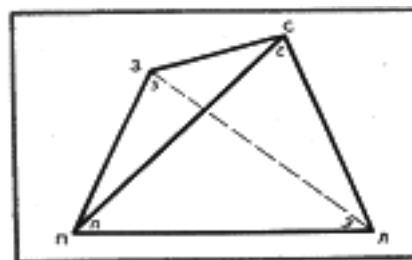


Рис. 1. Психосемиотический тетраэдр — модель образа сознания (по: [4])

П — предметное содержание образа; п — чувственная ткань предметного содержания; л — личностный смысл; э — (эмоция) — чувственная ткань личностного смысла; з — значение; з — чувственная ткань значения; С — слово или знак; с — чувственная ткань слова (знака), т — полюс тела (объяснение см. в тексте)

\* Методика «Пиктограммы» состоит в словесном предъявлении испытуемым стимульных слов и выражений; экспериментатор просит запомнить их, для лучшего запоминания создав для каждого стимульного слова рисунок, который поможет вспомнить данные слова и выражения [23].

Автор модели выделяет в психосемиотическом тетраэдре 9 полюсов. Девятый полюс — полюс тела — помещается, согласно модели, в середине тетраэдра. Структура конкретного образа может тяготеть к разным полюсам, каждый раз изменяясь в зависимости от цели и задачи человека, а также от других особенностей: характерологических, культурных и т. д. Частое использование тех или иных полюсов свидетельствует об относительно устойчивой конфигурации структуры образа у данного человека или группы людей.

Анализ образа сознания мы проводили в структурном и динамическом аспектах. При анализе структуры образа сознания в каждом образе был выделен доминирующий полюс (т. е. тот, на который преимущественно направлено сознание испытуемого). В табл. 1 примеры объяснения испытуемых и описания рисунков, выполненных к методике «Пиктограммы», распределены по доминирующему полюсу психосемиотического тетраэдра.

Часто в образе сознания задействованы не один, а больше полюсов, так как составляющие образа сознания склонны к взаимопреобразованиям и трансформациям, но всегда можно выделить доминирующий полюс.

Для описания динамического, процессуального аспекта образогенеза мы используем понятие «стратегии», характеризующее тип работы сознания. В исследовании предложена классификация стратегий работы сознания, в которой различные стратегии разделены на группы по основанию доминирующей направленности сознания. Вот описание некоторых из них.

#### Стратегии полюса значения

1. Стратегия *формирования понятия*, при которой испытуемый пытается сформулировать понятие, опираясь на его сущностное значение, может быть близка к научной.

2. Стратегия *псевдопонятия*, при которой испытуемым выделяется один или несколько несущественных признаков.

3. Стратегия *иллюстрирования*, сознание при которой хоть и обращается к предметному или ситуационному примеру, но все время возвращается к значению и проверяет, соответствует ли этот пример значению, т. е. здесь не происходит полного отождествления с предметом, предмет выступает как экземпляр.

#### Стратегии полюса предмета

1. Стратегия *конкретно-ситуативного отождествления*: предмет (или его свойства) подменяет понятие, происходит отождествление понятия с предметом.

2. Стратегия *метафоризации*, при которой происходит воображаемый скачок сознания и одно понятие описывается в терминах другого понятия или предмета.

3. Стратегия *предметного интуирования*, при которой предмет является пространством мысли: ассоциирование, воспоминание, смыслообразование, мышление происходит внутри предмета и через предмет (метонимическая стратегия).

#### Стратегии чувственной ткани полюсов

1. *Экспрессионистическая* стратегия: акцент делается на эмоциональном переживании, выражаемом различными экспрессивными средствами.

2. *Импрессионистическая* стратегия, при которой акцент смещается на переживание чувственной ткани предмета.

3. Стратегия *переживания чувственной ткани слова*, при которой сознание прежде всего ориентировано на переживание звуковых и визуальных характеристик слова.

4. Стратегия *пластического идеирования*, при которой происходит вчувствование в чувственную ткань значения и скорее переживание идеи, нежели ее осмысление.

Для наглядности приведем конкретные примеры и сопоставим между собой две стратегии (рис. 2, 3).

Таблица 1

Примеры образов, сконструированных исследователями и созданных испытуемыми в ответ на стимульное слово «веселый праздник», с некоторыми доминирующими полюсами

Доминирующий полюс психосемиотического тетраэдра	Объяснения участников исследования и интерпретация исследователей
Полюс предмета	«Ну, флаги какие-нибудь, шары». (Рисунок мог бы изображать флаг.)
Полюс чувственной ткани предмета	«Флаг колышется. Вот это колыхание для меня — веселый праздник». (Рисунок мог бы изобразить флаг и его колыхание, которое здесь более значимо, нежели сам предмет.)
Личностный смысл	«У меня есть флаги, всякий раз, когда наступает праздник, я их вывешиваю во дворе, моим детям это нравится». (Рисунок мог бы изображать флаги в конкретном дворе, детей автора рисунка, самого автора рисунка.)
Чувственная ткань личностного смысла (эмоция)	«Не терплю, когда в праздник взрывают все эти хлопушки, фейерверки, флаги вывешивают. Я расстраиваюсь, и праздник не праздник». (Здесь человека захлестывает эмоция, иллюстрацией к такому тексту могли бы быть энергично перечеркнутые флаги, хлопушки, сердитое выражение лица.)



	
<p>Темная ночь: Dark night. «This is dark night. It is light bug, This is little bug, that have light in the tail. «Это темная ночь. Это маленький жук со светом на хвосте». (Протокол Я. А. 22)</p>	<p>Веселый праздник: Joyful celebration. «This is everywhere lights and this is ukata (японская национальная одежда) and this is fish. We can get fish for every celebration». Это везде фонарики, юката и это рыбка (в аквариуме. — Прим. автора), мы можем покупать рыбку для любого праздника. (Протокол Я. А. 9)</p>

Рис. 2. Примеры стратегии предметной символизации (или предметно-чувственного интуирования) у японских участников

**Слева:** Здесь значение познается через предмет и в предмете. Часто встречаемая у японцев стратегия, когда предмет выбирается как репрезентатор понятия, значения и все понятие, значение как бы «упаковывается» в предмет.

**Справа:** Мы можем видеть, как стратегия предметной символизации сочетается со стратегией иллюстрирования или предметно-ситуационного иллюстрирования — понятие детально обрисовывается в его предметной реальности.

	
<p>Темная ночь: «Ночь, глубина, темнота, ничего конкретного, может месяц и звезды». (Протокол Р. Р. 10)</p>	<p>Веселый праздник: «Огни, искры, просто вспышки разных цветов, ничего конкретного» (Протокол Р. Р. 1)</p>

Рис. 3. Примеры стратегии пластического идеирования у русских участников

При данной стратегии доминирующий полюс — полюс чувственной ткани значения. Сознание испытуемого пытается проникнуть чувствами в идею, описать ее внутренний смысл, а не личностный, скорее всеобщий, но понятый и пережитый лично.

**Слева:** мы можем видеть наличие образов, описывающих предметную реальность (месяц, звезды),

но, как видно из описания, они не настолько важны, как лично пережитое ощущение глубины, стоящее на первом месте.

**Справа:** представлен образ, вообще лишенный всякой конкретики, сам испытуемый говорит об этом — это некая умозрительно переживаемая, но чувственная идея праздника. В образе можно усмотреть вспышки салюта, но сам испытуемый не говорит о салюте.

**1. Результаты исследования содержательной части образа сознания и интерпретация особенностей рисуночной репрезентации образа сознания у русских и японцев.**

Анализируя содержание рисунков, мы выделяли часто встречающиеся и стереотипные образы, создаваемые русскими и японскими участниками исследования в ответ на каждое стимульное слово. Вот некоторые примеры.

В ответ на стимульное слово «веселый праздник» (joyful celebration) 22,5 % русских участников исследования рисовали огни, вспышки салюта, искры; 15 % — рюмку или человека с рюмкой и шары. Только русские в Америке изображали торт и свечи (12,5 %). Также встречались изображения парада, накрытого стола, абстрактные рисунки — линии, расходящиеся во всех направлениях. Среди рисунков японцев 15 % составляют изображения микоси (праздничного паланкина, в котором по традиции обитает душа праздника), японских фонарей (12,5 %), людей в традиционных одеждах (10 %), барабанов тайко (10 %), торта со свечами (10 %). Встречались изображения караоке и рыбок в аквариуме.

В ответ на стимульное слово «развитие» (development) у русских мы встречаем изображения спирали в той или иной форме (17,5 %), стрелки вверх и вправо (15 %), лестницы и ступеньки (12,5 %), далее по частоте встречаемости следовали следующие изображения: ребенок, подросток, взрослый; графики; дорога. У японцев на первом месте (38,5 %) изображение высотных зданий и атрибутов технического прогресса (например, скоростного поезда — синкансена, мобильных телефонов, компьютеров), затем изображение растущего растения (12,5 %), также изображения лестницы и стрелок, направленных снизу вверх и справа налево (12,5 %).

В случае со словом «страх» (fear) у русских также наблюдалось большее единообразие — 22,5 % участников изображали искаженное страхом лицо человека, (образ, весьма напоминавший картину Т. Мунка «Крик»); примерно тот же процент (12,5 %) изображений составляли графические беспредметные изображения страха. Японцы в 20 % случаев рисовали привидение; зубастых зверей и раскрытые пасти — 12,5 %.

Рисуя «Семью» (family), 35 % русских участников исследования изобразили «классическую» картинку — мама, папа и ребенок; далее шли абстрактные изображения: круги или линии, расходящиеся из одного центра (12,5 %). Японские участники исследования изображали свою семью, конкретных людей (27,5 %), рисовали людей в доме и обязательно домашнего питомца — собаку или кошку (12,5 %).

**2. Результаты анализа структурного строения образа сознания русских и японцев.**

Участники исследования (русские и японцы) сравнивались между собой по процентному распределению образной ткани сознания между полюсами психосемиотического тетраэдра (П, п, З, з, С, с, Л, э, т). Нами были приняты следующие условные обозначения: Р — все русские участники исследования, Я — все японские участники исследования Р<sup>А</sup> — подгруппа русских участников исследования на территории США, Я<sup>А</sup> — подгруппа японских участников исследования на территории США, Р<sup>Р</sup> — подгруппа русских участников исследования в России, Я<sup>Я</sup> — подгруппа японских участников исследования в Японии. Результаты сравнения приведены в табл. 2.

Данные всего исследования (рис. 4) выявили яркие отличия в образном кодировании у русских и японцев по двум полюсам — полюсу предмета (39,5 % у японцев и 16,7 % у русских) и полюсу чувственной ткани значения (15,8 % у русских и 3,4 % у японцев).

Исследование, проведенное в США, еще ярче продемонстрировало отличия по выделенным ранее параметрам (рис. 5).

На рис. 6 представлены два примера рисунков и комментариев, характерных для групп русских и японских участников исследования.

**3. Результаты исследования динамических аспектов образообразования. Анализ стратегий построения образа у русских и японцев.**

1. Основное отличие в стратегиях продуцирования образа у русских и японцев — это явное превалирование у русских стратегии «пластического идеирования». При такой стратегии сознание направляется на полюс значения, но не объективно-научного, а субъективно переживаемого значения, «значения для себя» (см. примеры на рис. 3).

2. У японцев доминирующей стратегией построения образа была стратегия «предметного интуирования». При такой стратегии предмет становится не примером, экземпляром какой-то идеи и даже не метафорой, которая пластически или символически выражает идею, а превращается в микромир, в котором разворачивается ассоциативный и интуитивный поток мыслей субъекта. В сознании как бы останавливается один кадр из целой жизни («кадровость японского восприятия», Г. Д. Главеева [10]). Сам предмет используется пространством мысли, кон-

Таблица 2  
**Распределение образной ткани по полюсам тетраэдра в группах участников (%)**

Группы участников исследования	Полюса тетраэдра								
	П*	п	З	з*	С	с	Л	э	т
Группа Р	16,7	9,4	3,3	15,8	20,6	0,36	13,3	5,3	9,7
Группа Я	39,5	9,17	2,7	3,46	13,47	0,13	14,7	5,9	10,9
Группа Р <sup>А</sup>	19,5	10,08	5,23	13,84	22,83	0,73	12,5	5,61	9,43
Группа Я <sup>А</sup>	40,65	8,69	3,03	2,34	13,26	0	16,3	8,84	6,83
Группа Р <sup>Р</sup>	13,87	8,83	1,51	17,91	18,5	0	14,1	5,06	10,13
Группа Я <sup>Я</sup>	38,45	9,6	2,43	4,57	13,69	0,27	13,23	3,05	15,07

\*Значимые различия ( $\alpha < 0,05$ ) зафиксированы с помощью критерия Манна–Уитни по полюсу предмета (П) и полюсу чувственной ткани значения (з) во всех группах.

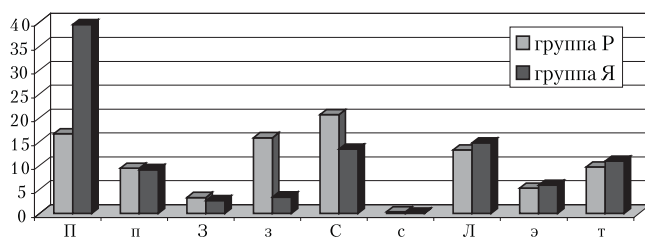


Рис. 4. Распределение образной ткани по полюсам психосемиотического тетраэдра в группах Р и Я (%)

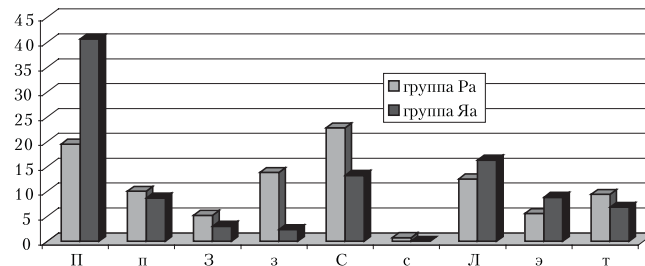


Рис. 5. Распределение образной ткани между полюсами психосемиотического тетраэдра в группах Р<sup>А</sup> и Я<sup>А</sup> (%)

Таблица 3

Русские	Японцы
«Развитие — это какое-то движение, стремительное, извилистое». (Протокол Р. Р. 4)	Развитие в науке и технике. Это высокая башня и водитель-робот, человеку не надо вести машину. (Протокол Я. А. 13)

Рис. 6. Наиболее характерные рисунки и объяснения испытуемых в ответ на стимульное слово «развитие»



кретный предмет выступает «контейнером» для упакованных в него смыслов (см. рис. 2).

Также одной из частей исследования был психологический анализ некоторых феноменов японской и русской культуры, частично объясняющих и подтверждающих наблюдаемую культуру образа в обыденном сознании участников исследования. Тяготение образной ткани к полюсу предмета у японцев может быть объяснено традиционно воспитываемым в этой культуре вниманием к предметному миру, берущим свое начало в синтоистском взгляде на мир. В свою очередь, русские, при отсутствии специального воспитания внимательности к внешнему предметному миру и более ярко выраженному противопоставлению духовного и материального, делают акцент на область субъективно-чувственно переживаемых значений.

Доминирующая направленность русского сознания на мир чувственно воспринимаемых идей выразилась в русской поэзии (О. Мандельштам [28], А. Ахматова и др.) и русской философии (Н. А. Бердяев, В. Соловьев, Л. Шестов, С. Л. Франк, Н. О. Лосский [13], отец Павел Флоренский [37] и др.), делающей акцент прежде всего на субъективном и интуитивном постижении мира идей. В изобразительном искусстве эти тенденции проявились в получившей развитие беспредметной живописи (В. В. Кандинский, К. С. Малевич, П. Н. Филонов и др.), отображающей «метафизику Вселенной» на уровне чувственно воспринимаемых идей [26].

Доминирующая направленность японского сознания, выраженная в интровертированном взгляде на предмет, находящийся в ближайшем окружении (А. Н. Мещеряков [15]), проявилась в особенностях японской поэзии (хайку, танка), где предмет и его эстетическое постижение играет ключевую роль. В отдельных специфически японских изобразительных жанрах (гравюра, манга, декоративное искусство) прослеживается внимание к мелочам и предметная детализация, в произведениях японских современных художников (Фукуда Хейяширо, Тадзима Хироюки, Сейхино Дзюнитиро [48] и др.) абстрактный сюжет укоренен в предметном мире.

## Заключение

1. На данном этапе развития культурно-исторического подхода общая психология может основную свою проблематику сформулировать диалектически как познание культуры через сознание и сознания через культуру.

2. *Культура работы сознания* есть сложившиеся в данной культуре и ставшие для ее носителей характерными способы структурной организации и динамического протекания психических процессов, проявляющиеся как в повседневных актах сознания, так и в произведениях искусства, философских сочинениях, ремесленных изделиях, словом, во всех продуктах культуры, если их рассматривать с психологической точки зрения.

3. Способы построения образа (*культура образа*) сознания у разных народов отличаются по следующим параметрам: структурному — строение образа с опорой на различные его составляющие, динамическому — стратегии построения образа, фиксирующие тип работы сознания, и содержательному — наличие специфических культурных содержаний в образе сознания.

4. Модель «психосемиотического тетраэдра структуры образа сознания» обладает дифференцирующими возможностями, позволяющими экспериментально фиксировать существенные отличия в строении образа сознания у представителей разных культур.

5. Русская культура способствует построению образа сознания преимущественно с опорой на чувственно-субъективно воспринимаемый мир значений, японская культура способствует образному кодированию преимущественно с активным участием предметного мира.

6. Наиболее частой стратегией построения образа сознания представителей японской культуры является *предметное интуирование*, при которой предмет пропитывается оттенками смыслов и чувств, выступая хранителем информации и ключом к пониманию понятия. Наиболее часто встречающейся стратегией построения образа сознания представителей русской культуры является *пластическое идеирование*, при которой происходит субъективное вчувствование в мир значений.

Итак, логика нашего подхода, продолжая и развивая логику культурно-исторической психологии, предлагает две исследовательские подпрограммы: с одной стороны — это исследование сознания через культуру, в основе которой будут стоять ответы на вопрос о том, каково влияние культуры на индивидуальное сознание. В прикладном значении сюда могут быть отнесены исследования на основе мультикультуральных обществ, исследования изменений конфигурации и работы сознания под воздействием иммиграции, изучения другой культуры, изучения кросс-культурных браков и детей, рожденных от представителей различных культур и др. Исследование подобного исследовательского материала на уровне молекулы сознания — образа сознания — может дать более детальные сведения о строении и процессах сознания.

Вторая исследовательская подпрограмма — это изучение культуры через сознание. Данный подход может снабдить исследователей культуры достаточно тонким инструментом, способным учитывать одновременно различные составляющие культуры — языковые, предметные и т. д. Инструмент позволяет как анализировать психические процессы, зафиксированные в произведениях искусства, так и исследовать носителей обыденного сознания представителей той или иной культуры. Подобные исследования могут зафиксировать конфигурацию сознания исчезающих культур и народностей, а также зафиксировать изменения в сознании представителей традиционных обществ под воздействием глобализации.

**Литература**

1. *Абаев Н. В.* Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае. М., 1989.
2. *Барт Р.* Империя знаков. М., 2004.
3. *Василюк Ф. Е.* Методологический анализ в психологии. М., 2003.
4. *Василюк Ф. Е.* Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5.
5. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. М., 2001.
6. *Вундт В.* Проблемы психологии народов. М., 1912.
7. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 2005.
8. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1998.
9. *Гешвинд Н.* Специализация человеческого мозга // Мозг. М., 1982.
10. *Главеева Д. Г.* Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия. М., 2003.
11. *Гроф С.* За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 2005.
12. *Джеймс У.* Научные основы психологии. М., 2003.
13. *Зеньковский В. В.* История русской философии. М., 1991.
14. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.
15. Книга японских обыкновений / Сост. А. Н. Мещеряков. М., 1999.
16. *Корнилов М. И.* Японская национальная психология. М., 1981.
17. *Коул М.* Культурно-историческая психология. М., 1997.
18. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. М., 1977.
19. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. М., 1999.
20. *Леви-Стросс К.* Первобытное мышление. М., 1994.
21. *Леонтьев А. Н.* Психология образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2.
22. *Леонтьев Д. А.* Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 2.
23. *Лонгинова С. В.* Исследование патологии мышления методом пиктограмм: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.
24. *Лосев А. Ф.* Диалектика мифа. М., 1990.
25. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М., 1979.
26. Малая история искусств. Искусство XX века. 1901—1945. М., 1991.
27. *Мамардашвили М.* Символ и сознание (Язык—семиотика—культура). М., 1999.
28. *Мандельштам О.* Отклик неба. Алма-Ата, 1989.
29. *Минделл А.* Сила безмолвия. Как симптомы обогащают жизнь. М., 2003.
30. *Палкин А. Д.* Звезда, восходящая в Японии. Л. С. Выготский в работах японских ученых. М., 2004.
31. *Петренко В. Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обычном сознании. М., 1983.
32. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
33. *Прибрам К.* Языки мозга. М., 1975.
34. *Смирнов С. Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
35. *Сидорова В. В.* Особенности построения мысленного образа у русских и японцев (психологическое исследование) // Россия и Япония: Диалог культур и народов: Материалы международного симпозиума (Москва, 10—11 сентября 2003). М., 2004.
36. *Уилбер К.* Око духа. М., 2002.
37. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение истины: В 2 т. Т. 1. М., 1990.
38. *Фрумкина Р. М.* Культурно-историческая психология Выготского—Лурии. М., 1999.
39. *Хант Г.* О природе сознания. М., 2004.
40. *Gogue J. A.* (ed.) Art and the Brain Journal of Consciousness Studies, 6 (6/7), 1999.
41. *Krippner S et. al.* Dreamtime & Dreamwork. Los Angeles, 1997.
42. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We live By. Chicago, 1980.
43. *McNiff S.* Fundamentals of art therapy. Springfield, IL, 1988.
44. *Nisbett R. E.* The geography of thought. How Asians and Westerners Think Differently ...and Why. N. Y., 2003.
45. *Osgood C. E., May W. H., Miron M. S.* Cross-cultural Universals of Affective Meaning. Urbana, 1975.
46. *Searle J. R.* Mind, language and society: philosophy in real world. N. Y., 1999.
47. *Segal M. N., Dasen P. R., Berry J. W., Poortinga Y. H.* Human behavior in global perspective. An introduction to Cross-cultural psychology. N. Y., 1990.
48. Современная живопись Японии. Школа Нихонга. Токио, 1976.

# The Culture of the Image (the Cultural Determination of the Image of Consciousness by the Example of Russian and Japanese Cultures)

V. V. Sidorova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

The methodological, theoretical and innovative empirical approaches to the question of cultural determination of the image of consciousness from the L. S. Vygotsky–A. N. Leontiev–A. R. Luria psychological school's perspective are described. We introduce several new concepts, among which are «culture of an image», «the strategy of constructing an image of consciousness» and others. The empirical study of culturally determined organization of the image of consciousness is presented, conducted in Russian and Japanese cultures. The dependence of the content, structure and methods of constructing the image of consciousness from the nationality of the participant was shown. The strategies of constructing an image of consciousness that are dominant in the Russian and Japanese cultures are described. The findings indicate that the Russian culture promotes constructing an image of consciousness mainly based on subjectively perceived world of meanings, and the Japanese culture supports the figurative coding predominantly with the active participation of the world of objects.

**Keywords:** culture, consciousness, image, image structure, culture of an image, the strategy of constructing an image of consciousness.

## References

1. *Abaev N. V.* Chan'-buddizm i kul'turno-psihologicheskie tradicii v srednevekovom Kitae. M., 1989.
2. *Bart R.* Imperiya znakov. M., 2004.
3. *Vasilyuk F. E.* Metodologicheskii analiz v psihologii. M., 2003.
4. *Vasilyuk F. E.* Struktura obraza // *Voprosy psihologii.* 1993. № 5.
5. *Vezhbickaya A.* Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov / *Per s angl.* A. D. Shmeleva. M., 2001.
6. *Vundt V.* Problemy psihologii narodov. M., 1912.
7. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech'. M., 2005.
8. *Vygotskii L. S.* Psihologiya iskusstva. M., 1998.
9. *Geshvind N.* Specializaciya chelovecheskogo mozga // *Mozg.* M., 1982.
10. *Glaveeva D. G.* Tradicionnaya yaponskaya kul'tura: Specifika mirovospriyatiya. M., 2003.
11. *Grof S.* Za predelami mozga. Rozhdenie, smert' i transcendenciya v psihoterapii. M., 2005.
12. *Dzheims U.* Nauchnye osnovy psihologii. M., 2003.
13. *Zen'kovskii V. V.* Istoriya russkoi filosofii. M., 1991.
14. *Zinchenko V. P.* Miry soznaniya i struktura soznaniya // *Voprosy psihologii.* 1991. № 2.
15. *Kniga yaponskih obyknovenii* / Sost. A. N. Meshchakov. M., 1999.
16. *Kornilov M. I.* Yaponskaya nacional'naya psihologiya. M., 1981.
17. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. M., 1997.
18. *Koul M., Skribner S.* Kul'tura i myshlenie. M., 1977.
19. *Lebedeva N. M.* Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kul'turnuyu psihologiyu: Uchebnoe posobie. M., 1999.
20. *Levi-Stross K.* Pervobytnoe myshlenie. M., 1994.
21. *Leont'ev A. N.* Psihologiya obraza // *Vestn. Mosk. un-ta.* Ser. 14. Psihologiya. 1979. № 2.
22. *Leont'ev D. A.* Lichnostnyi smysl i transformaciya psihicheskogo obraza // *Vestn. Mosk. un-ta.* Ser. 14. Psihologiya. 1988. № 2.
23. *Longinova S. V.* Issledovanie patologii myshleniya metodom piktogramm: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1972.
24. *Losev A. F.* Dialektika mifa. M., 1990.
25. *Luriya A. R.* Yazyk i soznanie. M., 1979.
26. *Malaya istoriya iskusstv. Iskusstvo XX veka. 1901–1945.* M., 1991.
27. *Mamardashvili M.* Simvol i soznanie (Yazyk–semiotika–kul'tura). M., 1999.
28. *Mandel'shtam O.* Otklik neba. Alma-Ata, 1989.
29. *Mindell A.* Sila bezmolviya. Kak simptomy obogashayut zhizn'. M., 2003.
30. *Palkin A. D.* Zvezda, voshodyashaya v Yaponii. L. S. Vygotskii v rabotah yaponskih uchenykh. M., 2004.
31. *Petrenko V. F.* Vvedenie v eksperimental'nyu psihosemantiku: issledovanie form reprezentacii v obydenom soznanii. M., 1983.
32. *Petrenko V. F.* Psihosemantika soznaniya. M., 1988.
33. *Pribram K.* Yazyki mozga. M., 1975.
34. *Smimov S. D.* Psihologiya obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otrazheniya. M., 1985.
35. *Sidorova V. V.* Osobennosti postroeniya myslennogo obraza u russkikh i yaponcev (psihologicheskoe issledovanie) // *Rossiya i Yaponiya: Dialog kul'tur i narodov: Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma (Moskva, 10–11 sentyabrya 2003 goda).* M., 2004.
36. *Uilber K.* Oko duha. M., 2002.

37. *Florenskii P. A.* Stolp i utverzhdenie istiny: V 2 t. T. 1. M., 1990.
38. *Frumkina R. M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya Vygotskogo—Lurii. M., 1999.
39. *Hant G.* O prirode soznaniya. M., 2004.
40. *Goguen J. A.* (ed.) Art and the Brain Journal of Consciousness Studies, 6 (6/7), 1999.
41. *Krippner S* et. al. Dreamtime & Dreamwork. Los Angeles, 1997.
42. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We live By. Chicago, 1980.
43. *McNiff S.* Fundamentals of art therapy. Springfield, IL, 1988.
44. *Nisbett R. E.* The geography of thought. How Asians and Westerners Think Differently ...and Why. N. Y., 2003.
45. *Osgood C. E., May W. H., Miron M. S.* Cross-cultural Universals of Affective Meaning. Urbana, 1975.
46. *Searle J. R.* Mind, language and society: philosophy in real world. N. Y., 1999.
47. *Segal M. N., Dasen P. R., Berry J. W., Poortinga Y. H.* Human behavior in global perspective. An introduction to Cross-cultural psychology. N. Y., 1990.
48. Sovremennaya zhivopis' Yaponii. Shkola Nichonga. Tokio, 1976.

# К вопросу кросс-культурной адаптации опросника Д. Басса «События и факты, влияющие на статус и репутацию» на российской и американской выборках

Т. В. Кочетова

старший преподаватель кафедры психологии управления факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Основной целью настоящего исследования явилась адаптация опросника Д. Басса к социокультурным условиям России (перевод и формулировка вопросов), а также последующая пилотажная стандартизация опросника на репрезентативной российской выборке, определение консистентности шкал, сравнение с данными американской выборки, что послужило основанием для выводов относительно валидности и надежности данного психодиагностического инструмента.

**Ключевые слова:** социальное поведение, статус, репутация, психодиагностика, тест-опросник, валидность, надежность,  $\alpha$ -Кронбаха, кросс-культурная психология.

Опросник Д. Басса «События и факты, влияющие на статус и репутацию» был создан автором в начале 90-х гг. XX в. и предназначался для исследования стратегий статусного поведения, используемых представителями обоих полов. В основе данного опросника лежит функциональная модель индивидуальных различий в стратегиях социального поведения представителей обоих полов при решении различных адаптационных проблем повторяющегося характера [8].

Согласно данной модели, имеется определенное количество тактических приемов и способов, комбинации которых выступают как интегральные характеристики стратегических поведенческих особенностей, направленных на решение проблем социальной адаптации [8; 9]. Эти наборы приемов и способов, с помощью которых индивид добивается определенного места в иерархической структуре общества, обладают определенной степенью универсальности и относительной независимостью от социального положения человека [9; 12].

В конце 90-х гг. XX в. англоязычная версия опросника была получена нами в ИП РАН с целью апробации данного психодиагностического инструмента в России. В течение двух лет велась переписка с автором методики, в ходе которой были согласованы перевод и обратный перевод, а также ряд утверждений опросника, имеющих различия в кросс-культурном контексте. В ходе пилотажного исследования наборы событий и фактов (положительно или отрицательно влияющих на статус и репутацию) были «сгруппированы» в шкалы, ха-

рактеризующие тактические приемы, необходимые для завоевания и поддержания положения в статусной иерархии [4; 5].

Далее нами было принято решение подвергнуть полученные шкалы сравнительному анализу, чтобы выявить культурные различия между американской и российской версиями опросника, а также проверить валидность и надежность данного психодиагностического инструмента [1].

Стоит подчеркнуть, что настоящий тест-опросник впервые использовался в российских психологических исследованиях. На наш взгляд, данный психодиагностический инструмент представляет значительный интерес для практического психолога, занимающегося психологической диагностикой различных проявлений статусности (например, при планировании профессиональной карьеры, оценке лидерского потенциала человека и др.)\* [3].

## Метод

### Описание опросника

Тест включает в себя 216 утверждений, содержащих представления (обобщенные конструкты) о различных событиях и фактах в жизни индивида, оказывающие влияние на его положение в обществе. Это позволяет исследовать экспектации, которые «носят неформализованный и не всегда осознаваемый характер» [6, с. 403] относительно универсальных проявлений статусности, и тем са-

\* Настоящий опросник был использован в качестве одного из психодиагностических инструментов в диссертационном исследовании автора «Стратегии статусного поведения: анализ структуры, факторов динамики и стабильности», сами же результаты пилотажного исследования (сравнительного анализа на российской и американской выборках) публикуются впервые.

мым определять вероятностный характер статусного поведения индивида в различных социальных ситуациях [8; 11].

Кроме того, опросник дает возможность оценивать степень влияния (дифференцированная система оценки каждого пункта от -4 до +4) отдельных психодинамических свойств (например, эмоциональной устойчивости), свойств личности (общительности, социального доминирования и др.), а также различных средовых параметров (например, уровня образования, материального благополучия и др.) на статусное поведение мужчин и женщин.

Все это позволяет получить значения по различным проявлениям статусности, на основании которых могут быть вычислены показатели 23 тактических приемов, определяющих стратегии статусного поведения: «Умение ориентироваться в пространстве» (1); «Вербальная активность» (2); «Щедрость/Оказание материальной помощи другим» (3); «Лидирующая позиция по отношению к другим» (4); «Материальное благополучие» (5); «Поддержка дружеских отношений» (6); «Профессиональное продвижение» (7); «Поддержка физической формы/Физическое доминирование» (8); «Демонстрация социально отрицательных качеств» (9); «Леность» (10); «Агрессивность» (11); «Использование секса для статусного продвижения» (12); «Материальная незащищенность» (14); «Использование провокаций для привлечения внимания» (15); «Невоспитанность/Дурные манеры поведения» (16); «Неудачи в профессиональной сфере» (17); «Активное продвижение по службе» (18); «Поддержка семейных отношений» (19); «Использование личных связей для завоевания статуса» (20); «Внешняя привлекательность» (21); «Контактность/Поддержка контактов с окружающими» (22); «Автономия/Обособленность от других» (23).

На основе пунктов опросника по каждой из шкал были подсчитаны баллы, представляющие собой индексы, которые отражают степень выраженности определенных приемов и способов, наблюдаемых в статусном поведении.

### Характеристика выборки

Пилотажная выборка испытуемых формировалась по принципу добровольного участия, в нее вошли граждане России (г. Москва) и США (г. Питсбург), имеющие различное социальное положение — всего 185 человек, 26 % из которых занимают высокое социально-экономическое положение (т. е. менеджеры высшего звена); 44 % — менеджеры среднего звена и студенты; 30 % — представители рабочих специальностей.

По половому признаку испытуемые распределились следующим образом: 62 мужчины и 123 женщины в возрасте от 17 до 56 лет, из которых 24 % имели высшее образование, 55 % — неоконченное высшее и 21 % — среднее образование. Граждане России — 104 человека и граждане США — 81 человек. Все американские испытуемые — сотрудники одной коммерческой организации, находящиеся на различных уровнях организационной иерархии. Среди российской части выборки 79 человек также являлись сотрудниками одного производственно-торгового холдинга.

Исследование граждан США не представляло особой трудности, поскольку они заполняли оригинальную версию опросника Д. Басса «События и факты, влияющие на статус и репутацию»\*.

Наличие в выборке представителей разных национальностей обусловлено необходимостью определения набора факторов, влияющих на статус и репутацию, для дальнейшей разработки проблемы выявления их различий или универсального сходства. Поскольку опросник Д. Басса разрабатывался непосредственно в американской культуре, наличие среди испытуемых граждан этой страны представляется вполне обоснованным.

Для компьютерной обработки данных исследования применялся статистический пакет «Статистика» («STATISTICA for Windows» Release 6.0).

Для определения консистентности и внутренней согласованности шкал была использована процедура анализа достоверности/элемента (Reliability/Item Analysis), а для сравнения приемов и способов статусного поведения российской и американской частей выборок была использована процедура измерения *t*-критерия Стьюдента для независимых переменных.

### Результаты

На первом этапе работы была проведена проверка внутренней согласованности утверждений, составляющих шкалы опросника, характеризующие тактические приемы и способы статусного поведения человека. Проверка проводилась при помощи подсчета альфа коэффициентов надежности Кронбаха [10]. Показатель данного коэффициента рассматривался, во-первых, как корреляция определенной шкалы с другими шкалами теста, и во-вторых, интерпретировался в качестве корреляции между баллами испытуемых по данной шкале и баллами, которые испытуемые могли бы получить, если бы ответили на все возможные вопросы, направленные на диагностику конкретного тактического приема [1]. Полученные результаты представлены в табл. 1.

\* Исследование проводилось российским специалистом, выехавшим на постоянное место жительства в США.

**Значения альфа-Кронбаха шкал опросника Д. Басса  
«События и факты, оказывающие влияние на статус и репутацию»**

Шкала	α-Кронбаха	
	Российская выборка	Американская выборка
Умение ориентироваться в пространстве	0,78	0,71
Вербальная активность	0,44	0,57
Щедрость и оказание материальной помощи другим	0,56	0,65
Лидирующая позиция по отношению к другим	0,65	0,66
Материальное благополучие, состоятельность	0,64	0,48
Поддержка дружеских отношений	0,74	0,68
Профессиональное продвижение	0,73	0,59
Поддержка физической формы и физическое доминирование	0,78	0,71
Демонстрация отрицательных социальных качеств	0,70	0,64
Леность	0,71	0,58
Агрессивность	0,79	0,64
Использование секса для статусного продвижения	0,79	0,63
Материальная незащищенность	0,69	0,70
Использование провокаций для привлечения к себе внимания	0,47	0,62
Невоспитанность и дурные манеры поведения	0,50	0,66
Непринятие (игнорирование) других	0,66	0,72
Неудачи в профессиональной сфере	0,75	0,67
Активное отвержение других	0,67	0,58
Поддержка семейных отношений	0,69	0,61
Использование связей для завоевания статуса	0,62	0,72
Внешняя привлекательность	0,61	0,55
Контактность (поддержка социальных контактов)	0,65	0,64
Автономия, обособленность от других	0,51	0,69

Данные, представленные в табл. 1, указывают на высокую степень однородности шкал опросника «События и факты, влияющие на статус и репутацию» (внутренняя согласованность варьирует в диапазоне 0,44 – 0,78 среди представителей и российской и американской частей выборки). Это свидетельствует о надежности данного диагностического

инструмента и его возможности измерять различные поведенческие проявления статусности.

Для проверки еще одного показателя надежности опросника мы провели сравнительный анализ тактических приемов и способов статусного поведения на российской и американской выборках. Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнение средних и стандартных отклонений на российской и американской выборках**

События и факты, влияющие на статус и репутацию	Российская часть выборки		Американская часть выборки	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Умение ориентироваться в пространстве	46,74	5,29	44,89	5,29
Вербальная активность	31,73	3,59	30,62	3,28
Щедрость и оказание материальной помощи другим**	37,84	4,27	38,69	3,90
Лидирующая позиция по отношению к другим*	69,30	6,41	68,17	6,75
Материальное благополучие, состоятельность *	86,57	10,04	85,69	9,79
Поддержка дружеских отношений	49,76	6,92	49,15	5,54
Профессиональное продвижение *	81,89	9,78	82,28	8,97
Поддержка физической формы и физическое доминирование**	114,24	13,21	119,86	11,90
Демонстрация отрицательных социальных качеств	58,29	13,59	58,83	10,57
Леность*	26,33	8,87	25,61	8,44
Агрессивность	32,56	12,81	33,64	8,81
Использование секса для статусного продвижения	69,56	13,75	68,84	11,20
Материальная незащищенность*	16,11	5,63	16,92	4,54
Использование провокаций для привлечения к себе внимания	23,91	6,50	23,59	5,77
Невоспитанность и дурные манеры поведения**	21,40	8,45	20,91	6,43
Непринятие другими	29,92	8,20	31,16	6,88
Неудачи в профессиональной сфере	43,47	11,38	48,60	8,65
Активное отвержение другими**	31,94	10,17	32,85	7,93
Поддержка семейных отношений	54,39	8,13	53,44	6,65
Использование связей для завоевания статуса*	23,18	9,43	23,40	8,95
Внешняя привлекательность	56,89	6,48	56,11	6,11
Контактность (поддержка социальных контактов) *	90,17	9,85	78,20	8,26
Автономия, обособленность**	26,14	5,78	26,80	5,03

Примечание:  $\bar{x}$  – средние значения;  $\sigma$  – стандартные отклонения; значимость различий \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Как видно из табл. 2, существуют значимые достоверные различия между российской и американской частями выборки по ряду шкал — тактических приемов, характеризующих проявления статусности. В числе этих шкал оказались следующие: 1) «Щедрость и оказание материальной помощи другим»; 2) «Лидирующая позиция по отношению к другим»; 3) «Материальное благополучие, состоятельность»; 4) «Поддержка дружеских отношений»; 5) «Профессиональное продвижение»; 6) «Поддержка физической формы и физическое доминирование»; 7) «Леность»; 8) «Материальная незащищенность»; 9) «Невоспитанность и дурные манеры поведения»; 10) «Активное отвержение другими»; 11) «Использование связей для завоевания статуса»; 12) «Поддержка социальных контактов»; 13) «Автономия, обособленность».

Важно отметить, что по ряду перечисленных шкал средние значения и стандартные отклонения у представителей российской выборки существенно выше, чем у представителей американской, что может свидетельствовать о большей выраженности рассматриваемых параметров. Так, например, «Леность» и «Невоспитанность и дурные манеры поведения» в большей степени выражены у русских и рассматриваются ими в качестве факторов, негативно влияющих на статус и репутацию. В свою очередь, такие проявления статусности, как «Поддержка социальных контактов», «Лидирующая позиция по отношению к другим» или «Материальное благополучие, состоятельность» рассматриваются в качестве факторов, оказывающих положительное влияние на статус и репутацию человека в иерархически организованной структуре общества.

Однако, на наш взгляд, наибольшего интереса заслуживают те шкалы опросника, в которых значимые различия отсутствуют. В число таких шкал вошли следующие: 1) «Умение ориентироваться в пространстве»; 2) «Вербальная активность»; 3) «Демонстрация отрицательных социальных качеств»; 4) «Агрессивность»; 5) «Использование секса для статусного продвижения»; 6) «Использование провокаций для привлечения к себе внимания»; 7) «Непринятие другими»; 8) «Неудачи в профессиональной сфере»; 9) «Поддержка семейных отношений»; 10) «Внешняя привлекательность».

Полученные в ходе сравнительного анализа результаты дают основания предположить, что именно эти тактические приемы — проявления статусности — не подвержены кросс-культурным влияниям. В свою очередь, полученные результаты хорошо согласуются

с теоретическими представлениями эволюционной парадигмы в психологических исследованиях о наличии в статусном поведении человека видоспецифических черт, носящих универсальный характер [2; 7; 9].

## Выводы

Необходимо отметить, что установленные факты, в силу специфики состава изучаемой выборки, могут накладывать некоторые ограничения на возможные выводы. Тем не менее, результаты проведенного исследования позволяют глубже понять природу статусного поведения, а также конкретные тактические приемы, используемые индивидами для продвижения в иерархически организованных общественных структурах, их особенности на примере двух различных культур.

Как показал сравнительный анализ опросника Д. Басса «События и факты, влияющие на статус и репутацию» на российской и американской выборках, значимые различия существуют в тринадцати из двадцати трех шкал. В десяти шкалах различия не существенны, что дает основания предположить наличие кросс-культурного сходства в части приемов и способов статусного поведения.

Выявленные в ходе исследования различия в статусных проявлениях русских и американцев могут служить аргументом в пользу теоретического представления о том, что некоторые поведенческие особенности, связанные со статусом и репутацией, в различных культурах существенно различаются. В свою очередь, наличие сходства между определенными тактическими приемами статусности позволяет предположить наличие инвариантных схем — «паттернов» статусного поведения, существующих независимо от особенностей и специфики культуры.

Подводя итог проделанной работе, хочется сказать, что проблема изучения статусного поведения находится в начальной стадии своей разработки и требует более глубокого теоретического осмысления и серьезных экспериментальных подтверждений. Одним из дальнейших направлений исследований может стать рассмотрение универсальных проявлений статусности в рамках кросс-культурных различий, половая специфика в стратегиях статусного поведения и выявление взаимосвязи между статусностью и индивидуально-психологическими свойствами.

## Литература

1. Бодаев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. М., 2003.
2. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
3. Кочетова Т. В. Стратегии статусного поведения: анализ динамики и стабильности структуры // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики. Вып. 8: Сборник науч. трудов / Под ред. М. Ю. Кондратьева. М., 2010.

4. Кочетова Т. В. Актуальные вопросы применения опросника Д. Басса «События и факты, влияющие на статус и репутацию» в России // Психологическая наука и образование. 2007. № 5.

5. Кочетова Т. В. Стратегии статусного поведения: анализ структуры, стабильности и характера взаимосвязей с индивидуально-психологическими свойствами // Журнал прикладной психологии. 2006. № 4.

6. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985.



7. Северцов А. Н. Эволюция и психика // Психологический журнал. 1982. № 4.

8. Buss D. M. Strategic individual differences: The evolutionary psychology of selection, evocation, and manipulation / Twins as a tool of behavior genetics. West Sussex, England, 1993.

9. Buss D. M. Evolutionary psychology: the new science of the mind. Boston: Pearson, 2004.

10. Cronbach L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests // Psychometrika. 1951. V. 16.

11. Lund Ole C. H., Tamnes C. K., Moestue C., Buss D. M., Vollrath M. Tactics of hierarchy negotiation // Journal of Research in Personality. 2007. V. 41.

12. Tooby J., Cosmides L. Psychological foundations of culture / The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. N. Y.: Oxford University Press, 1992.

## The Cross-Cultural Adaptation of D. Buss Questionnaire «Events and Behaviors Affecting Status and Reputation» in the Russian Sample

**T. V. Kochetova**

Senior Lecturer, Psychology of Management Chair, Department of Social Psychology,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

The aim of this study was to adapt the D. Buss questionnaire to the socio-cultural conditions of Russia (translation and wording of the items). The following pilot study administered to a representative Russian sample aimed at questionnaire's standardization, evaluation of the scales' reliability (internal consistency), comparison with the data obtained on the American sample. Presented results suggest the validity and reliability of this psycho-diagnostic measure.

**Keywords:** social behavior, status, reputation, psycho-diagnostics, test, questionnaire, validity, reliability, Cronbach's alpha, cross-cultural psychology.

### References

1. Bodalev A. A., Stolin V. V. Obshaya psihodiagnostika. M., 2003.

2. Maiers D. Social'naya psihologiya. SPb., 1997.

3. Kochetova T. V. Strategii statusnogo povedeniya: analiz dinamiki i stabil'nosti struktury // Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya. Voprosy teorii i praktiki. Vyp. 8: Sbornik nauch. trudov / Pod red. M. Yu. Kondrat'eva. M., 2010.

4. Kochetova T. V. Aktual'nye voprosy primeneniya oprosnika D. Bassa «Sobytiya i fakty, vliyayushie na status i reputaciyu» v Rossii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 5.

5. Kochetova T. V. Strategii statusnogo povedeniya: analiz struktury, stabil'nosti i haraktera vzaimosvyazei s individual'no-psihologicheskimi svoystvami // Zhurnal prikladnoi psihologii. 2006. № 4.

6. Kratkii psihologicheskii slovar' / Pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M., 1985.

7. Severcov A. N. Evolyuciya i psihika // Psihologicheskii zhurnal. 1982. № 4.

8. Buss D. M. Strategic individual differences: The evolutionary psychology of selection, evocation, and manipulation / Twins as a tool of behavior genetics. West Sussex, England, 1993.

9. Buss D. M. Evolutionary psychology: the new science of the mind. Boston: Pearson, 2004.

10. Cronbach L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests // Psychometrika. 1951. V. 16.

11. Lund Ole C. H., Tamnes C. K., Moestue C., Buss D. M., Vollrath M. Tactics of hierarchy negotiation // Journal of Research in Personality. 2007. V. 41.

12. Tooby J., Cosmides L. Psychological foundations of culture / The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. N. Y.: Oxford University Press, 1992.

## Состояние эмоциональной напряженности у творчески одаренных подростков (на примере лицея-интерната республики Бурятия)

**Б. В. Соктоева**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
естественнонаучного направления Бурятского государственного университета

Одаренность — это сложный многосторонний феномен, который может быть реализован с учетом комплекса психологических, психофизиологических и социальных факторов. Результаты эмпирического исследования показали, что творчески одаренные подростки, живущие и воспитывающиеся в интернате, испытывают эмоциональную напряженность, которая оказывает негативное влияние на их деятельность и развитие. Выявление одаренности актуально для проведения соответствующей психологической коррекционной работы для развития и поддержки творчески одаренных подростков. У одаренных подростков, воспитывающихся в условиях лицея-интерната, уровень состояния эмоциональной напряженности выше, чем у подростков, не выявивших творческую одаренность. Эмоциональная напряженность включается в развитие личности подростка, развивая неблагоприятные эмоции. Среди факторов, обуславливающих высокую эмоциональную напряженность творчески одаренной личности подростка, можно выделить социальные условия.

**Ключевые слова:** творческая одаренность, эмоциональные состояния, тип нервной системы, интернат.

Проблема одаренности личности является одной из актуальных в психологии. Изучением творчески одаренной личности, проблемами выявления и развития одаренности в отечественной психологии занимались такие ученые, как Г. И. Россоломи, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Я. А. Пономарев, В. М. Экземплярский, В. Д. Шадриков, В. Штерн, В. М. Русалов, И. В. Равич-Щербо.

Основу данного исследования составили психологические и психофизиологические концепции эмоциональной напряженности (Л. Г. Дикая, Н. И. Наенко, Т. А. Немчин, Э. Л. Носенко, О. В. Овчинникова, Э. Ю. Пунг), этнопсихологические исследования (А. Р. Лурия, В. С. Мухина, А. П. Оконешникова, Р. Д. Санжаева, А. Д. Карнышев, Е. Ю. Кабановская, Т. Ц. Дугарова, Т. Ц. Тудупова и др.), а также психологические исследования детей, воспитывающихся в условиях интерната (И. В. Дубровина, М. И. Лисина, З. Матейчик, В. С. Мухина, Т. А. Ромашова, А. Г. Рузская и др.).

Сфера творческой одаренности вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, широко. Большинство психологических концепций рассматривает творческую одаренность как многоаспектное и мно-

гоуровневое явление. Научные исследования и психологическая практика работы с одаренными детьми выявили многообразие проявлений и развития одаренности в разных сферах деятельности (научной, практической, учебной, социальной, художественной и др.).

Творчески одаренные подростки, находящиеся в сложных социальных условиях, в силу своей высокой чувствительности испытывают эмоциональную напряженность, причинами которой могут стать психофизиологические особенности подростка, социальные условия (воспитание в закрытом учреждении интернатного типа, вне семьи), креативность. В результате такие подростки могут иметь ряд как психологических, так и социальных проблем — пониженную самооценку, нереализованность личных и творческих возможностей, асоциальность поведения, повышенную тревожность, фрустрированность, препятствующих развитию творчески одаренной личности, востребованной в обществе. Выявление и соответствующая интерпретация состояний эмоциональной напряженности творчески одаренных подростков необходимы для проведения соответствующей психологической коррекционной и терапевтической деятельности в отношении творчески одаренной личности подростка, отвечающей профессиональным и социальным требованиям общества, а

также для адаптации в современных социально-экономических условиях.

В психологической литературе понятие «эмоциональная напряженность» определяют как видовое по отношению к родовому «психическая напряженность». Под психической напряженностью понимается «состояние, возникающее у человека в трудных и критических условиях» [10] и являющееся своеобразной формой отражения субъектом трудной ситуации, в которой он находится.

Л. Г. Дикая считает высокою степень выраженности состояния психической напряженности неблагоприятным фактором в развитии негативных эмоциональных переживаний или отрицательных функциональных состояний [4]. Убедительные данные, подтверждающие факт дезорганизующего воздействия эмоциональной напряженности на способность человека к осуществлению адекватных действий, обобщены в исследованиях ряда авторов (Л. П. Гримак, Д. Н. Завалова, В. А. Пономаренко, Л. Г. Дикая, Э. Л. Носенко и др.). Эмоциональная напряженность усложняет когнитивную структуру деятельности за счет включения в нее эмоционального компонента, который может повлиять на длительность принятия решения, но необязательно сказывается на качестве выполнения деятельности, наоборот, в некоторых случаях улучшает его [4].

Э. Л. Носенко рассматривает понятия «эмоциональная напряженность» и «стрессовое состояние» как одноплановые, различающиеся лишь по степени интенсивности эмоционального переживания. Эмоциональный стресс следует интерпретировать как более ярко выраженную форму эмоциональной напряженности. Таким образом, согласно Э. Л. Носенко, «эмоциональная напряженность»:

является формой отражения (интеллектуальной оценки под углом зрения мотивов и потребностей, стимулирующих деятельность человека) трудных ситуаций, связанных с возможностью возникновения препятствий на пути успешного осуществления цели значимой для человека деятельности или опасности для его жизни и здоровья, а также жизни и здоровья его близких;

влияет на эффективность деятельности человека (в большинстве случаев снижающем ее эффективность);

связана с возникновением целого комплекса реакций, являющихся отражением факта мобилизации организмом в трудной ситуации его защитных механизмов (физиологические реакции и др.) [11].

К сожалению, другая проблема, представляющая для нас интерес, — проблема изучения психического развития детей, проживающих в условиях интерната, еще мало изучена. Серьезные психологические исследования по этой проблеме проведены рядом ученых (Л. И. Божович, Н. С. Денисенкова, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, З. Матейчик, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Л. В. Маликов, Т. А. Ромашова, А. Г. Рузская, С. Е. Рыжикова, Д. Фаншел, А. А. Ярулов, И. В. Ежов).

По данным авторов, дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников или даже опережают их, по другим — существенно отстают.

Рассмотрим еще одно понятие, имеющее прямое отношение к данному исследованию, — «одаренность». Одаренность представляет собой сложное многоуровневое образование, претерпевающее разнообразные исторические метаморфозы, поэтому в настоящее время трудно дать четкое определение одаренности. Углубленные исследования последних лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированнее. В результате возникли новые концепции интеллектуальной и творческой одаренности.

Согласно «Рабочей концепции одаренности», одаренность — системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Выделяют несколько видов одаренности, среди которых авторы отмечают творческую одаренность. Творческая одаренность порождает много различных мнений и споров. Так, А. М. Матюшкин настаивает на том, что есть лишь один вид одаренности — творческой, так как при отсутствии творчества бессмысленно говорить об одаренности [7]. Данную точку зрения разделяет М. И. Губайдуллин. Согласно этой концепции, оригинальность, выражающаяся степенью непохожести, неожиданности, необычности решения составляет один из важнейших структурных компонентов одаренности. Оригинальность характеризуется преобразованием заданной проблемы в собственную, формированием новой собственной позиции по отношению к решаемой проблеме, отказом от стандартных очевидных гипотез [3].

Д. Б. Богоявленская отмечает, что творческая одаренность имеет место при стремлении личности к познанию, когда целью личности является самопознание, вследствие чего происходит развитие личности. Автор выделяет феномен самодвижения деятельности, который выводит за пределы заданного и определяет творческий статус человека [1].

Н. М. Мочалова определяет творческую одаренность как способность продуцировать новые идеи, решения, устанавливать новые связи. Автор отмечает, что именно дети, обладающие творческой одаренностью, наиболее перспективны для дальнейшего прогресса общества и производства, но, к сожалению, они имеют больше проблем в современных условиях [10].

Одаренность зависит от совокупности социокультурных факторов, благодаря которым потенци-

альная одаренность может перерасти в актуальную [2]. Также отмечается мотивация, тормозящая или стимулирующая работу творческой личности [5]. Выделяют возрастные факторы одаренности, имеющие важное значение для развития одаренности (возрастная чувствительность) [6].

Для изучения состояния эмоциональной напряженности у творчески одаренных подростков было проведено эмпирическое исследование на базе республиканского Бурятского национального лицея-интерната № 1 (г. Улан-Удэ).

### Метод

Процедура диагностики проходила в 2003–2006 гг. В выборку вошли показатели 120 испытуемых. Исследовались ученики 9-х, 10-го, 11-х классов лицея-интерната в возрасте 15, 16, 17 лет.

В соответствии с задачами исследования в комплекс диагностических методик вошли следующие методики: тест «Диагностика невербальной креативности» (тест П. Торренса, адаптированный в 1993–1994 гг. в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук А. Н. Ворониным) [8]; Методика изучения эмоциональной напряженности, составленная на основе методики Н. М. Пейсахова [13].

### Результаты и обсуждение

На начальном этапе исследования испытуемые с помощью методики «Диагностика невербальной креативности» были поделены на две подгруппы: 1) дети, выявившие высокие показатели невербальной креативности (НК) (I группа); 2) дети, проявившие более низкие показатели НК (II группа).

Далее был определен уровень эмоциональной напряженности (ЭН) испытуемых I и II групп (таблица).

Рассмотрев количественное соотношение испытуемых, можно сделать вывод, что в целом для большинства испытуемых характерны низкий и средний уровни ЭН (50 и 58 человек, соответственно в I и II группах); однако с высоко напряженным уровнем ЭН старших подростков в I группе в пять раз больше, чем во II группе (10 и 2 человека соответственно в I и II группах).

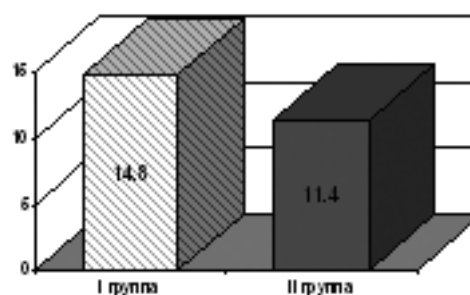
Далее были вычислены средние показатели ЭН испытуемых в I и II группах (рисунок).

Для проверки гипотезы о достоверности разницы средних при анализе количественных данных I и II групп применялся критерий Стьюдента. Данные I и II групп по уровню ЭН статистически достоверно различаются как у девушек, так и юношей. Итак, более высокий уровень ЭН в среднем у испытуемых I группы свидетельствует о большей ЭН подростков с высокой НК.

Как отмечает Д. Ж. Фримен, одаренные дети отличаются особой уязвимостью и эмоциональной ранимостью. Автор объясняет это тем, что, обладая высокой чувствительностью, эти дети создают чрезвычайные сложные психологические барьеры не без помощи со стороны окружающих. А сильные стрессы, повышенная эмоциональная напряженность одаренных подростков могут способствовать возникновению депрессии [13]. У творчески одаренных подростков старшего возраста высокое эмоциональное напряжение может быть обусловлено давлением со стороны окружающих, ожидающих от них более высоких результатов в любой сфере. Но поскольку никто не способен удерживаться на одном и том же высоком уровне, страх неудачи, чувство провала, боязнь разочаровать родителей, учителей, воспитателей всегда имеют место у одаренных подростков, так как они обычные дети, а не совершенные механизмы. К тому же творческая одаренность характеризуется таким качеством, как перфекционизм, и вследствие завышенных требований к себе и невыполнения этих требований творчески одаренные старшие подростки могут испытывать высокую ЭН, в то время как обычные подростки, успешные в академической сфере, менее эмоционально ранимые, менее чувствительные, не проявляют высокую ЭН.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сформулировать следующие выводы.

Теоретические и практические исследования личности творчески одаренного подростка позволя-



Средние показатели ЭН у испытуемых I и II групп

Таблица 1

### Количественный и процентный состав I и II групп по уровню ЭН

Уровень ЭН	I группа (чел.)			II группа (чел.)		
	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего
Выс.	5 (4,2 %)	5 (4,2 %)	10 (8,3 %)	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	2 (1,7 %)
Средн.	13 (10,8 %)	22 (18,3 %)	35 (29,2 %)	13 (10,8 %)	9 (7,5 %)	22 (18,3 %)
Низк.	14 (11,7 %)	1 (0,8 %)	15 (12,5 %)	18 (15 %)	18 (15 %)	36 (30 %)
Всего	32 (26,7 %)	28 (23,3 %)	60 (50 %)	32 (26,7 %)	28 (23,3 %)	60 (50 %)

ют определить творческую одаренность как сложное многоаспектное и разноуровневое явление, проявляющееся и полноценно реализующееся в соответствии с комплексом психологических, психофизиологических и социальных факторов.

Творческая одаренность личности подростка, воспитывающегося в условиях лицея-интерната, находится во взаимосвязи с состояниями ЭН. Уровень состояния эмоциональной напряженности у творчески одаренных подростков выше, чем у подростков, не выявивших творческую одаренность. ЭН включается в развитие личности подростка, развивая неблагоприятные эмоции. Можно говорить об ЭН как о сложном структурном образовании, компоненты которого оказывают отрицательное влияние на личность одаренного подростка.

Среди факторов, обуславливающих высокую ЭН творчески одаренной личности подростка, можно выделить социальные условия (испытываемые воспитываются в закрытом учреждении интернатного типа, и, несмотря на тот факт, что обучению и вос-

питанию учащихся уделяется особое внимание согласно специально разработанной программе, такие факторы, как отсутствие постоянного контроля со стороны взрослых, жесткий режим дня, круглосуточное пребывание среди других детей и взрослых, отсутствие личного пространства, многочисленность детей, отсутствие родительской опеки, отрицательно влияют на реализацию творческого потенциала личности подростка, затрудняют проявление собственного Я.

В практическом плане полученные результаты могут быть использованы в психологическом сопровождении творчески одаренной личности подростка, воспитывающегося не только в учреждении интернатного типа, но и в массовой школе, учреждениях дополнительного образования. Выявленные в работе закономерности следует учитывать при разработке коррекционных программ, тренингов, учебных курсов по педагогической, общей, социальной, возрастной психологии и психологии одаренности.

### Литература

1. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. М., 2005.
2. *Глотова Г. А.* Творческая одаренность личности: проблемы и методы исследования. Екатеринбург, 1992.
3. *Губайдуллин М. И., Фахретдинова Ф. Р.* Методы выявления и развития одаренности детей. Учебно-методическое пособие. Уфа, 2003.
4. *Дикая Л. Г., Черенкова Е. А., Суходоев В. В.* Методики моделирования и дифференцирования состояний психической напряженности в интеллектуальной деятельности // Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека / Под ред. Л. Г. Дикой. М., 1994.
5. *Куртина М. В.* Мотив достижения в структуре креативной личности: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.

6. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
7. *Матюшкин А. М.* Мышление, обучение, творчество. М.; Воронеж, 2003.
8. Методы психологической диагностики / Под ред. А. Н. Воронина. М., 1994. Вып. 2.
9. *Мочалова Н. М.* Одаренность и ее развитие. Учебно-методическое пособие для учителей и учащихся. Уфа, 2000.
10. *Наенко Н. И.* Психическая напряженность. М., 1976.
11. *Носенко Э. Л.* Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск, 1975.
12. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997.
13. *Романова Е. С., Усанова О. Н., Потемкина О. Ф.* Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. М., 1990.

# The State of Emotional Tension in Gifted Adolescents (by the Example of the Boarding School in the Republic of Buryatia)

**B. V. Soktoeva**

Ph. D. in Psychology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Natural Sciences Direction,  
Buryat State University

---

Giftedness is a complex multifaceted phenomenon that can be realized taking into account a complex of psychological, psycho-physiological and social factors. The results of the empirical study indicate that gifted adolescents, who live and grow up in a boarding school, experience the emotional tension that negatively influences their activities and development. The identification of giftedness is important for conducting the appropriate psychological correctional activities in order to support gifted adolescent's personality and his/her development. Gifted adolescents that are brought up in the conditions of a boarding school experience a greater level of emotional tension than adolescents with lower level of creativity. Emotional tension gets included in the development of the adolescent personality, producing the negative emotions. The social conditions are among the factors contributing to the high emotional tension of gifted adolescents.

**Keywords:** giftedness, emotional states, type of nervous system, boarding school.

## References

1. *Bogoyavlenskaya D. B.* Psihologiya odarennosti: ponyatiye, vidy, problemy. Vyp. 1. M., 2005.
2. *Glotova G. A.* Tvorcheskaya odarennost' lichnosti: problemy i metody issledovaniya. Ekaterinburg, 1992.
3. *Gubaidullin M. I.* Metody vyyavleniya i razvitiya odarennosti detei. Ufa, 2003.
4. *Dikaya L. G., Cherenkova E. A., Suchodoev V. V.* Metodiki modelirovaniya i differenzirovaniya sostoyaniy psicheskoy napryazhennosti v intellektual'noy deyatel'nosti // Metodiki diagnostiki psichicheskikh sostoyaniy i analiza deyatel'nosti cheloveka / Pod. red. L. G. Dikoy. M., 1994.
5. *Kuprina M. V.* Motiv dostizheniya v strukture kreativnoi lichnosti: Dis. ... kand. psihol. nauk. Habarovsk, 2004.
6. *Leites N. S.* Vozrastnaya odarennost' shkol'nikov. M., 2000.
7. *Matyushkin A. M.* Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo. M.; Voronezh, 2003.
8. Metody psihologicheskoi diagnostiki / Pod red. A. N. Voronina. M., 1994. Vyp. 2.
9. *Mochalova N. M.* Odarennost' i ee razvitie. Ufa, 2000.
10. *Naenko N. I.* Psihicheskaya napryazhennost'. M., 1976.
11. *Nosenko E. L.* Osobennosti rechi v sostoyanii emocional'noi napryazhennosti. Dnepropetrovsk, 1975.
12. Osnovnye sovremennyye koncepcii tvorchestva i odarennosti / Pod red. D. B. Bogoyavlenskoi. M., 1997.
13. *Romanova A. A.* Psihologicheskaya diagnostika razvitiya shkol'nikov v norme i patologii. M., 1990.

# Ассертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях

И. В. Попова

аспирант кафедры общественных связей и психологии массовых коммуникаций  
Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина

Описаны методы и результаты исследования подростков, живущих дома и в интернате, с нормальным и задержанным психическим развитием. Рассматриваются различные проявления ассертивности подростков и педагогов (решительность, сила воли, уверенность в себе, настойчивость). Показывается влияние задержки психического развития учащихся и различных условий проживания на формирование ассертивного поведения подростков; описывается состояние проблемы в современной науке (внимание отечественных и зарубежных ученых), раскрывается понятие ассертивности, выделяется структура ассертивных свойств личности, показывается влияние различных условий проживания и обучения подростков, отмечается субъект-субъектная обусловленность, влияющая на формирование ассертивного поведения. Рассматривается содержание свойств, определяются уровни их проявлений, взаимосвязь подростков и их педагогов по ассертивности. Описывается, в каких случаях школьники отражают своей личностью особенности их учителей, как активность педагога стимулирует проявление активности школьников: как стремящийся к лидерству учитель ведет за собой учеников, создавая в учебной деятельности элементы престижности, соревнования, лидерства и в конечном счете достигая успеха. Ассертивность взаимообусловлена не только особенностями личности и деятельности самих подростков, но и спецификой личности и деятельности педагогов, которые с ними работают.

**Ключевые слова:** ассертивные свойства личности, субъект-субъектная сущность ассертивности педагогов и учащихся, социальная ситуация формирования личности подростков, влияние задержки психического развития, педагога и условий проживания на ассертивное поведение.

Социально-экономические преобразования в России стимулируют изучение новых свойств личности и смыслов жизнедеятельности многих слоев населения. Особенно важно их знать у подрастающего поколения, которое создает будущее на основе своих представлений о добре и зле. В ситуации нестабильности осложняется передача ценностей от поколения к поколению. Происходит их деформация, на первое место выходят материальные ценности, которые нередко достигаются несправедливым путем.

Вопросы утверждения личности в социуме, смысла ее жизнедеятельности на разных этапах развития стоят в настоящее время особенно остро, о чем свидетельствуют исследования межпоколенных проблем [6; 8]. Для педагогической психологии традиционно актуальной и значимой проблемой является формирование личности подростка, поскольку он ищет свои пути в жизни, стремится понять, как можно реализовать и проявить себя. С одной стороны, подросток должен быть адаптивным в новых экономических условиях, с другой — быть активным, целеустремленным, решительным, но гуманным к другим людям. Такая задача не всегда решается им правильно, поскольку определить границы недопозволенного проявления настойчивости и напористости подросток часто затрудняется. Особенно это бывает сложным для тех, кто имеет задержанное психическое развитие, при котором процессы возбуждения и торможения не сбалансированы, воле-

вая саморегуляция психических процессов полностью не сформирована, осознанность действий проявляется спорадически.

История изучения проблемы ассертивности началась в 1990-е гг., поэтому в ней много неясного, в частности, не изучены свойства ассертивности личности в онтогенезе, у детей и взрослых, с нормальным и задержанным развитием, а также условия, где она проявляется чаще. Большого внимания заслуживает и анализ самих понятий «ассертивные свойства» и «ассертивное поведение» личности.

Целью исследования было определение особенностей структуры и проявления ассертивности подростков с нормальным и задержанным развитием. Предполагалось, что ассертивность как и другие свойства личности имеют субъект-субъектное происхождение. Следует напомнить мысль Л. С. Выготского о том, что каждая психическая функция появляется на сцене дважды: сначала как внешняя, затем как внутренняя. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится... к произвольному пониманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли... За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [2, с. 145].

На формирование асертивности влияет не только потребность быть значимым, «эффект присутствия» других, но и условия, требующие проявления асертивного поведения. В связи с этим вновь обратимся к Л. С. Выготскому «Подобно тому, — писал он, — как он (ребенок. — И. П.) подчиняет себе действия внешних сил природы, он подчиняет себя и собственные процессы поведения на основе естественных законов этого поведения» [2, с. 159].

Термин «асертивность» ввел автор организационной теории К. Голдштейн для осознания потенциальных возможностей человека. В его представлении асертивность — это единственный реальный мотив проявления человека. Асертивность стала в авангарде исследований психологии бихевиоризма последних лет. Этому есть причины: традиционно в американской психологии изучается поведение и западный менталитет ориентируется на индивидуальные проявления личности, на реализацию ее возможностей независимо от условий и окружения. Поэтому большое значение приобретают навыки презентации.

В истории изучения проблемы асертивности можно отметить наиболее заметные работы. В. Капони и Т. Новак в своей книге «Как делать все по-своему» (в оригинале — «Асертивность — в жизнь») характеризуют асертивность как утверждение, заявление, предъявление претензии, отстаивание, доказательство своих возможностей (прилагательное «assertive» означает «утвердительный, положительный, настойчивый, уверенный в себе, напористый»). Самоутверждение связано с поведением конкретного человека и определяет его «стремление к высокой оценке и самооценке своей личности. Появляется потребность субъекта казаться таким человеком, каким ему хочется быть, но в действительности он им не является» [4].

Понятие асертивности, по определению Р. Корсини и А. Ауэрбаха, — личностная черта, определяющая способность самостоятельно регулировать собственное поведение независимо от внешних влияний и оценок [7]. Основоположителем данного понятия является американский психолог А. Солтер, который противопоставлял самореализацию манипулированию людьми. По его мнению, асертивное поведение является оптимально конструктивным в межличностном взаимодействии [9].

Термин «асертивность», согласно С. Бишоп, означает утверждение себя, своей личности, когда человек умеет выражать свою позицию уверенно и твердо без агрессии и не допускает в отношении себя манипулирования [1].

В отечественной науке асертивность также была предметом рассмотрения. К примеру, понятие «асертивность», по определению И. А. Мещеряковой, означает способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Асертивным называется открытое поведение, имеющее цель заявить о себе, но без вреда другим [5].

Асертивность — синоним самодостаточности и уверенности в себе. Человек переживает свои возможности как адекватные задачам, которые перед

ним стоят в жизни, и теми, которые он перед собой ставит сам. Уверенность в себе в каком-либо виде деятельности имеет место, когда самооценка человека соответствует его реальным возможностям. Если самооценка выше (ниже) реальных возможностей, имеет место соответственно самоуверенность (неуверенность). Уверенность в себе может стать и устойчивым качеством личности. Неуверенность в себе и самоуверенность часто связаны с отрицательными эмоциональными переживаниями, нарушающими ход психического развития. Асертивность является альтернативой трём другим типам поведения: пассивному, агрессивному и манипуляторскому.

Анализ исследований позволяет выделить структуру асертивных свойств личности.



Рис. 1. Структура асертивности

Таким образом, анализ литературы позволяет определить асертивность как уверенность, решительность и настойчивость, а асертивное поведение как эксплицитную реализацию без сомнений и колебаний действий, способствующих достижению положительного результата (успеха), (билль асертивности). Асертивность включает в себя мотивацию, притязания и достижение успеха, силу воли, решительность, настойчивость. Асертивность имеет субъект-субъектную сущность: посредством кого, для кого личность стремится утвердиться и достичь успеха. Для подростка это важно еще и потому, что на этом этапе развития формируются важнейшие психические новообразования, во многом определяющие дальнейший личностный рост. Подросток стремится к активному самовыражению [3].

В данной статье обсуждаются результаты изучения степени уверенности в себе, субъект-субъектной (подростков и педагогов) детерминации асертивности, полученных в контрольной группе.

## Метод

В исследовании участвовали подростки 7-го класса различных образовательных учреждений — лицей и школы-интерната г. Оренбурга, общеобразовательной школы г. Кириши Ленинградской обл., педагоги этих образовательных заведений. Подростки имели нормальное и задержанное (ЗПР) развитие.



В целом исследование носило характер срезового, но в экспериментальной группе было лонгитюдным. Одной из задач лонгитюдного исследования было обучение подростков с ЗПР навыкам асертивного поведения — умению общаться, добиваться поставленных целей без агрессивности, учиться преодолевать трудности и самосовершенствоваться.

Методами исследования были наблюдения и различные опросники («Карта психологического обследования» В. Г. Казанской, «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса в адаптации А. К. Осницкого, «От неуверенности к уверенности» Н. Н. Обозова, «Мотивация достижений» (ТМД) М. Ш. Магомед-Эминова, «Уровень притязаний личности» В. Гербачевского, «Самоутверждающее поведение» Р. Альберти и С. Бишоп, «Уровень развития силы воли» А. В. Батаршева, «Ассертивность учащихся и педагогов» В. Г. Казанской).

В настоящей работе изложены результаты исследования уверенности в себе и субъект-субъектной обусловленности асертивности подростков — семиклассников лицея, школы-интерната г. Оренбурга и общеобразовательной средней школы г. Кириши Ленинградской области.

В методике Н. Н. Обозова «От неуверенности к уверенности» испытуемый оценивает сам себя в ситуациях сравнения себя с другими, взаимодействия, самоконтроля и пр. Чем больше уверенность в себе, тем выше планка возможных достижений личности.

Методика «Ассертивность учащихся и педагогов» представляет 10 полярных утверждений (шкала полярных профилей): слева те, которые показывают учащихся как смелых, инициативных и др., справа, наоборот, — несмелых, пассивных и др. Например, независимый — уступчивый, настойчивый — робкий, активный — пассивный, стремится к первенству — незаметный, энергичный — вялый, лидирующий — отстающий и др. Между этими полярными характеристиками имеются шкалы от 10 до 1. Ближе к 10 баллам личность характеризуется как активная (асертивная), к 1 — как пассивная, утверждающаяся с трудом. Вычисление стандартного отклонения позволяет выявить уровни асертивности: 10 — 28,6 баллов характеризуют низкий уровень, 28,7 — 46,1 — ниже среднего, 46,2 — 63,8 — средний, 63,9 — 81,3 выше среднего, 81,4 — 100 высокий. Чем больше баллы, тем выше асертивные проявления учащихся и педагогов.

По этой методике вначале учащиеся оцениваются учителями, а затем они оценивают этих же педагогов. Это дает возможность сравнить асертивность подростков во всех образовательных учреждениях и увидеть изменения, которые появляются при сотрудничестве с педагогами.

Исследование проводилось в течение трех лет, носило характер поперечных срезов. Школьники с ЗПР задания выполняли индивидуально после подробной инструкции и подготовки. Подросткам лица выдавались бланки с инструкцией и содержанием заданий. Время выполнения не ограничивалось. Исследование проводилось после уроков в конце второй четверти в кабинете психолога. Оно было добровольным и имело такую инструкцию: «Ребята, в нашей школе проводится исследование всех подростков, учащихся седьмых классов, цель которого — помочь им быть уверенными и настойчивыми. Уверенность и настойчивость — нужные для жизни качества, помогающие человеку достичь поставленные цели».

## Результаты и обсуждение

Таблица 1 представляет распределение подростков трех групп по уровням асертивности. Анализ этих данных показывает, что подростки с ЗПР не вполне уверены в себе, часто сомневаются в правильности выбранных способов действия, легко поддаются внушению со стороны сверстников и взрослых. Уверенность в себе их сверстников из лицея в 1,2 раза выше, чем у тех, кто воспитывается в семьях (по Стьюденту,  $t = 3,9$  при  $p < 0,001$ ) и в 1,7 раза выше, чем у обучающихся в школе-интернате (по Стьюденту,  $t = 9,0$  при  $p < 0,001$ ).

У педагогов этих подростков картина несколько иная. Обратимся к табл. 2. Сравнение средних значений показателей по t-критерию Стьюдента не выявило значимых статистических различий степени уверенности в себе педагогов различных учебных заведений.

Корреляционный анализ (по Спирмену) позволил выявить характер связей степени уверенности в себе с другими показателями в сравниваемых группах. Оказалось, что у всех подростков имеются статистически значимые прямые связи между уверенностью в себе и их субъективной оценкой асертивности педагогов. Коэффициент корреляции в группе

Таблица 1

### Уверенность в себе подростков (n = 55)

Уровни	С нормальным развитием (в лицее)		С задержанным развитием (проживающие в семьях)		С задержанным развитием (в школе-интернате)	
	число человек	%	число человек	%	число человек	%
Высокий	8	<b>22,9</b>	7	<b>20,0</b>	5	<b>14,3</b>
Выше среднего	20	<b>57,1</b>	16	<b>45,7</b>	14	<b>40,0</b>
Средний	7	<b>20,0</b>	12	<b>34,3</b>	14	<b>40,0</b>
Ниже среднего	-	<b>0,0</b>	0	<b>0,0</b>	2	<b>5,7</b>
Низкий	-	<b>0,0</b>	0	<b>0,0</b>	0	<b>0,0</b>
Среднегрупповые значения (балл)	<b>4,6</b>		<b>4,1</b>		<b>2,6</b>	

Уверенность в себе педагогов (n = 75)

Уровни	Педагоги лица		Педагоги коррекционных классов		Педагоги интерната	
	число человек	%	число человек	%	число человек	%
Высокий	8	32	9	36	5	20
Выше среднего	11	44	7	28	5	20
Средний	5	20	8	32	11	44
Ниже среднего	0	0	1	4	4	16
Низкий	1	4	0	0	0	0
Среднегрупповые значения (балл)	4,7		4,4		4,1	

подростков с нормальным развитием равен 0,53, в группе подростков с ЗПР, проживающих в семьях — 0,69 и в группе подростков с ЗПР, воспитывающихся в семьях — 0,47.

Средние значения показателей уверенности в себе различных категорий учащихся и их педагогов представлено в виде столбчатой диаграммы на рис. 2.

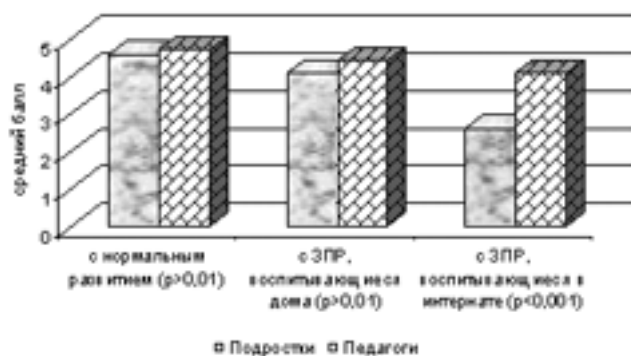


Рис. 2. Показатели средних значений степени уверенности в себе испытуемых подростков и их педагогов

Как видим, показатели уверенности в себе учащихся с нормальным развитием и воспитывающихся в семьях подростков с ЗПР не имеют статистически значимых различий с тем, что выявляется у их педагогов. Вместе с тем у подростков с ЗПР, воспитывающихся в интернате, уверенность в себе значительно ниже, чем у их педагогов. Такое различие в показате-

лях у подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в семьях и интернате, может быть связано с родительской депривацией, которой подвергаются последние.

Сравнительный анализ показал, что показатели уверенности в себе учеников и воспитанников различных образовательных учреждений в определенной степени связаны с показателями уверенности в себе педагогов, обучающих и воспитывающих их.

Перейдем к рассмотрению субъект-субъектно-го характера асертивности. Как говорилось, подростки сначала оценивали педагогов, а затем наоборот — педагогов оценивали подростки. Проявление таких свойств личности, как независимый, настойчивый, активный, стремящийся к первенству, энергичный, осмотрительный, лидирующий, самостоятельный, гибкий, смелый, свидетельствующих о высоком уровне асертивности, оценивалось от 100 до 81,2 балла. А противоположные свойства такие, как уступчивый, робкий, пассивный, незаметный, вялый, отстающий, зависимый, действующий напролом, трусливый — от 10 до 28,6 баллов. Подростки лица были оценены педагогами так (см. табл. 3).

У подростков лица такое свойство личности, как «энергичный», имеет показатель, соответствующий высокому уровню, а «вялый» — низкому. Результаты свидетельствуют о том, что асертивность подростков с ЗПР находится на среднем и выше среднего

Уровень асертивности подростков (n = 55) и их педагогов (n = 75)

№ п/п	Уровень	Лицей				Школа-интернат				Коррекционные классы г. Кириши			
		Оценка педагогом подростков		Оценка подростками педагогов		Оценка педагогом подростков		Оценка подростками педагогов		Оценка педагогом подростков		Оценка подростками педагогов	
		число чел.	%	число чел.	%	число чел.	%	число чел.	%	число чел.	%	число чел.	%
1	Высокий (100–81,4)	8	32	14	40	6	24	11	31	1	4	25	71
2	Выше среднего (81,3–63,9)	11	44	21	60	7	28	18	51	10	40	10	29
3	Средний (63,8–46,2)	5	20	0	0	14	44	6	18	10	56	0	0
4	Ниже среднего (46,1–28,7)	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0
5	Низкий (28,6–10)	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

уровнях. Причем самые высокие показатели имеет такое качество, как «активный», а самые низкие — «пассивный». Вызывает интерес оценка подростками своих педагогов по этим параметрам. Как оказалось, у педагогов подростки отметили активность, лидерство и настойчивость. Эти качества получили у испытуемых высокий и выше среднего баллы и, соответственно, имели высокий уровень проявления. Низкий уровень выявился по параметру «независимый», то есть некоторые педагоги имели высокий уровень уступчивости. Обратим внимание на субъект-субъектную характеристику ассертивности. Она обусловлена не только особенностями личности и деятельности самих подростков, но и спецификой личности и деятельности педагогов, которые с ними работают.

Таким образом, по методике «Ассертивность учащихся и педагогов» можно выявить не только свойства ассертивной личности (смелость, инициативность, независимость, активность, стремление к первенству и др.), увидеть уровни их проявления, но и определить взаимосвязь подростков и учителей по ассертивности. Естественно также предположить, в каких случаях школьники могут отражать своей личностью особенности учителей: активность педагога стимулирует проявление активности школьников. Стремящийся к лидерству учитель поведет за собой учеников тогда, когда в учебной деятельности будут создаваться ситуации соревнования, где требуется лидер и будет престижно заявить о своих достоинствах. В этом случае, никого не ущемляя, можно достичь успеха.

### *Литература*

1. Бишоп С. Тренинг ассертивности. СПб., 2001.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
3. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или ассертивность в жизнь. СПб., 1995.
4. Казанская В. Г. Педагогическая психология. СПб., 2005.

5. Мещерякова И. А. Ассертивность // Большой психологический словарь. 4-е изд. / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М., СПб., 2009.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
7. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. М., 2003.
8. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
9. Solter A. Conditioned reflex therapy. N. Y., 1949.

# The Assertiveness of Adolescents with Normal and Impaired Development and Teachers in Various Educational Institutions

**I. V. Popova**

Ph.D. Student, Department of Public Relations and Psychology of Mass Communications,  
the A. S. Pushkin Leningrad State University

---

The methods and results of a study of adolescents living at home and in boarding schools with normal and impaired mental development are described. The various manifestations of adolescent assertiveness (determination, willpower, self-confidence, persistence) are discussed. The influence of mental retardation among students, influence of educators' teaching style as well as influence of living conditions on the formation of assertiveness of adolescents is shown. The status of this issue is described in the modern science; the main area of focus of domestic and foreign scientists is presented. The concept of assertiveness is described, the structure of assertive personality traits is allocated, the influence of different living and educational conditions is shown, and the subject-subject conditionality is noted that affects the formation of assertive behavior. The content of the properties are considered, their manifestations levels are determined and the relationship of adolescents and their teachers on their assertiveness levels are considered. We describe in which cases students reflect by their personality characteristics of their teachers, how activity of the teacher stimulates activity of students, how a proactive teacher leads the students, creating the elements of prestige, competition, leadership and ultimately success achievement in the educational activity. The assertiveness is conditioned not only to the personality characteristics and activities of the adolescents, but also to the specific personality and activity of teachers who work with them.

**Keywords:** assertive personality traits, subject-subject essence of assertiveness among teachers and students, the social situation of personality formation of adolescents, the influence of mental retardation, of a teacher and of the living conditions on assertive behavior.

## **References**

1. *Bishop S.* Trening assertivnosti. SPb., 2001.
2. *Vygotskii L. S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // *Sobr. soch.: V 6 t.* M., 1983. T. 3.
3. *Kapponi V., Novak T.* Kak delat' vse po-svoemu, ili assertivnost' v zhizn'. SPb., 1995.
4. *Kazanskaya V. G.* Pedagogicheskaya psihologiya. SPb., 2005.
5. *Mesheryakova I. A.* Assertivnost' // *Bol'shoi psihologicheskii slovar'. 4-e izd.* / Pod red. B. G. Mesheryakova, V. P. Zinchenko. M., SPb., 2009.
6. *Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma* / Pod red. I. V. Dubrovinoi, A. G. Ruzskoi. M., 1990.
7. *Psihologicheskaya enciklopediya* / Pod red. R. Korsini i A. Auerbaha. M., 2003.
8. *Fel'dshtein D. I.* Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti. M., 1999.
9. *Solter A.* Conditioned reflex therapy. N. Y., 1949.

# Эмпирическое исследование образно-символического мышления педагогов

**Л. Т. Потанина**

ведущий научный сотрудник научной исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи Института экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

**И. И. Ильясов**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

В статье исследуется образно-символический язык как результат образно-символического мышления, характеризуемый с позиций содержания личностно-смыслового пространства человека и его способности самостоятельно порождать образы. Анализируется влияние на нравственное развитие личности образно-символического языка, в качестве средств которого рассматриваются символ и такие близкие, но не тождественные ему художественные структуры, как метафора, аллегория, художественный образ. Представлены эмпирические результаты оценки уровней сформированности образно-символического мышления, оцениваемые параметрами широты, глубины, оригинальности образно-символического языка и способностью репрезентации мира в эмоционально-образной форме у педагогов общеобразовательных школ в разных регионах России.

**Ключевые слова:** образно-символическое мышление, образно-символическая деятельность, символическое поле, понимание, конструирование, образ, значение, смысл, развитие образно-символического языка, образно-символический язык в воспитании.

Проблеме образно-символического, художественного языка посвящено множество исследований отечественных и зарубежных ученых. Как показывает анализ научной литературы (Ю. А. Артемьева, Е. В. Белая, Л. П. Добраев, А. Р. Лурия, Т. Н. Овчинникова, А. П. Семенова, А. А. Смирнов, R. W. Gibbs, S. Glucksberg, P. Manfredi и др.), традиционно основным предметом психологического изучения метафоры является ее понимание; среди направлений исследования нужно выделить обсуждения стадии процесса понимания (H. Clark, S. Glucksberg, B. Keysar, A. Ortony, R. Gibbs, et al.), а также изучение специфики понимания метафоры детьми (E. Winner, S. Vasniadou, F. Keil, R. Honeck, A. П. Семенова, Л. К. Балацкая и др.). Предметом нашего исследования являются уровни сформированности способности к образной деятельности у педагога. Изучение данной способности у взрослых проводилось (К. И. Алексеев), но по другим критериям — сформированности сознательного знания о метафоре, в результате которого было выявлено, что взрослые, в противоположность детям, не только отличают метафору от других когнитивных понятий, но и конструируют ее. Работ по исследованию этой способности у педагогов мы не обнаружили.

В рамках данного исследования образно-символический язык педагога рассматривается нами как одно из важнейших условий средства развития чувств и системы ценностей учащихся. Воспитания

чувств невозможно добиться прямым путем, оно предполагает косвенное воздействие на личность, обеспечивающееся переживанием посредством создания такой психологической ситуации, которая способствует возникновению и развитию эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности. Важнейшим средством воспитания является искусство, ибо оно как аффективно-смысловое образование практически вводит человека в мир человеческих ценностей [3; 63]. Педагог в своей профессиональной деятельности может выходить за пределы прямого использования произведений искусства. Развитое образно-символическое мышление педагога позволяет ему не только использовать готовые, уже существующие художественные средства языка, но целенаправленно и самостоятельно порождать их. Отсюда вытекает необходимость исследования уровней развития **образно-символического мышления** (ОСМ) педагогов.

## Организация исследования

Целью нашего эмпирического исследования было изучение уровней сформированности образно-символического мышления у педагогов, рассматриваемое с позиций широты, глубины, оригинальности образно-символического мышления, а также их спо-

способности к репрезентации мира в эмоционально-образной форме.

С этой целью были использованы методики, позволяющие выявить у педагогов *широту, глубину, оригинальность* ОСМ и *способность к созданию (порождению)* образа. Исследование включало два этапа.

Группу учителей, участников эксперимента, составили 650 учителей-предметников школ Москвы и Тольятти, преподающих самые разные учебные дисциплины, школьные психологи, разные по опыту и квалификации. Стаж работы — от 1 года до 35 лет. Квалификационный разряд — от 7-го до 14-го.

На первом этапе исследования мы использовали модифицированный вариант методики «Подарок судьбы» [8, с. 183]. Каждый участник группы получал карточку («дар судьбы»), на которой написано одно из перечисленных слов: свеча, звезда, кошелек, морская ракушка, топор, настольная лампа, корзина, дом, белка, рецепт, шляпа, блокнот, ключ, озеро, мяч, арбуз, календарь, словарь, лупа, утенок, бабочка. Задание заключалось в том, чтобы получивший «дар судьбы» словесно обозначил символическое значение объекта. В данном случае образ надо было сконструировать самостоятельно. Ответы фиксировались в протоколе.

На втором этапе исследования испытуемым был предложен модифицированный вариант методики «Недописанный тезис» [9, с. 65], когда испытуемому предлагалось задание, условия которого предполагали помощь в его решении. С этой целью каждого педагога просили написать на карточке определенное суждение по отношению к предложенным понятиям, используя при этом самые различные образные сравнения (аллегории, метафоры, символы). Предложенные понятия были выбраны не случайно, а исходя из того, что в опыте человечества по отношению к ним уже имеется опыт обобщения, включающий такие компоненты, как операции метафорического переноса, аллегорического и метонимического сравнения. В данном случае уже была задана готовая конструкция возможного образно-символического сравнения. Предлагались пять тезисов:

Дом — это...

Книга — это...

Свеча — это...

Картина — это...

Цветы — это...

Ответы фиксировались в протоколе.

Анализ содержания ответов результатов проведенных методик (образов) был направлен на определение уровней сформированности у педагогов ОСМ, оцениваемое нами параметрами широты, глубины, оригинальности **образно-символического языка (ОСЯ)** и способностью порождения образно-символических средств. Были выделены: 1) *мера обобщенности* (индивидуальная, групповая, общечеловеческая); 2) *уровень глубины* (универсальный, надстроечный); 3) *степень оригинальности* (низкая, средняя, высокая); 4) способность к созданию образа (отсутствует, репродуктивная, продуктивная).

Если испытуемый, к примеру, корзину обозначал как «емкость для чего-то», в белке видел «пушного зверька», дом как «строение» — это констатировало наличие логического способа мышления, выраженного в понятийной форме, и отсутствие способности репрезентировать предметный мир в форме образов. Если дом для испытуемого был «своей крепостью», «родовым гнездом», а корзина — «воспоминанием детства», это соответствовало индивидуальному символическому полю ОСМ. Если испытуемый корзину представлял как «дары родного края», дом как «единение людей близких по духу и целям», это соответствовало групповому (региональному) полю ОСМ. Если испытуемый корзину видел как «дары природы человечеству», дом как «планету человечества», это соответствовало общечеловеческому символическому полю ОСМ.

Для числовой оценки уровня широты ОСМ высказывания испытуемых анализировались нами по трехбалльной порядковой шкале: 1 — индивидуальное поле; 2 — региональное поле; 3 — общечеловеческое поле.

Для оценки уровня глубины обобщения ОСМ те же самые ответы испытуемых мы анализировали с точки зрения универсальных и надстроечных ценностей. Оценивая уровень ОСМ по глубине, мы использовали двухбалльную порядковую шкалу: 1 — надстроечные ценности; 2 — универсальные ценности. Так, например, если настольная лампа — «символ уюта», это соответствует уровню надстроечных ценностей. Если для испытуемого бабочка — «символ быстротечности жизни», «символ всего живого на земле, что требует защиты», это соответствует универсальному уровню ценностей.

Анализ содержания ответов испытуемых позволил нам определить также степень оригинальности создаваемых образов. Критерий оригинальности определялся нами представленностью образа той или иной структурно-семантической категорией. Для низкого уровня характерны сравнение, аллегория; для среднего — метафора, художественный образ, для высокого — символ. Так, если книга для испытуемого «источник мудрости», это означает среднюю степень оригинальности. Если книга для испытуемого — «волны переживаний», «восхождение к смыслам», это соответствует высокой степени оригинальности ОСМ.

Оценивая у испытуемых способность к созданию образов, мы использовали трехбалльную порядковую шкалу: 1 — отсутствие способности; 2 — репродуктивный; 3 — продуктивный. Если испытуемые использовали общепринятые, кем-то созданные образы, например, книга — источник знаний, кожаный кошелек — «стремление человека к благосостоянию», это соответствовало репродуктивному уровню ОСМ. Самостоятельное конструирование оригинальных образов испытуемыми посредством операций метафорического переноса, аллегорического и метонимического сравнения (например, книга — «восхождение к смысловым горизонтам») мы относили к продуктивному уровню образно-символического мышления.

Примеры анализа ОСМ педагогов по степени широты, уровням глубины, степени оригинальности ОСМ и способности создания образа

Предмет	Широта			Глубина			Оригинальность		Способность создания символа		
	индив.	групп.	общеч.	надст.	унив.	низ.	сред.	выс.	отсут.	репр.	прод.
Дом — строение	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Дом — своя крепость	+			+	+				+		
Дом — планета человечества		+		+			+		+		
Книга — средство информации	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Книга — источник мудрости		+		+			+		+		
Книга — волны переживаний	+				+			+			+

Примечание. \* означает отсутствие образа (невозможность анализировать его с позиции заданных характеристик), + означает наличие образа.

Обработка данных выполнялась с помощью статистической системы SPSS 12.0.

### Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

**1-й этап исследования.** На рис. 1 представлено частотное распределение педагогов, различающихся способностью образного (эмоционального) выражения отношения к объекту по данным модифицированного варианта методики «Подарок судьбы». Результаты проведенного исследования обнаружили значительные затруднения, испытываемые педагогами в самостоятельном конструировании образа. Анализ уровня сформированности образно-символического мышления показал, что подавляющее большинство педагогов (97 %) отражает свое отношение к социальным ценностям в форме понятий как средствах логического способа мышления. Это означает, что большинство из обследованных нами педагогов не обнаруживают способности выражать личностно-смысловое отношение к миру средствами образно-символического языка, если не задан способ конструирования образно-символического сравнения. Лишь незначительное число педагогов (3 %) проявляют способность репрезентировать объектный мир в эмоционально-образной форме на продуктивном уровне.

На рис. 2 представлено распределение педагогов по уровням широты, глубины, степени оригинально-

сти ОСМ. По результатам проведенного исследования 72,7 % созданных педагогами образов соответствуют общечеловеческому полю, 22,7 % — групповому символическому полю, незначительная часть, 4,6 % — ограничивается индивидуальным символическим полем. По глубине значительная часть созданных образов (91 %) соответствует уровню базовых ценностей и лишь 9 % соответствует уровню надстроечных ценностей. По оригинальности 63,1 % образов составляют низкую степень, 34,8 % — среднюю степень. Высокая степень оригинальности созданных педагогами образов была обнаружена лишь у 2,1 %.

**2-й этап исследования.** На рис. 3 представлено частотное распределение педагогов, различающихся способностью образного (эмоционального) выражения отношения по данным модифицированного варианта методики «Подарок судьбы». Установлено, что большинство педагогов (93,3%) демонстрируют способность выражать отношение к объекту средствами образно-символического мышления, однако формы подобного проявления ограничиваются репродуктивным уровнем. Данный факт объясняется изменением условий задания, предлагаемого педагогам на 2-м этапе исследования. Конструкция образно-символического сравнения уже задана. Предъявленные в задании понятия в опыте человечества уже имеют устойчивые связи с образно-символическими средствами. Педагогов, способных конструировать образы и символы самостоятельно, было 3 %. Эти

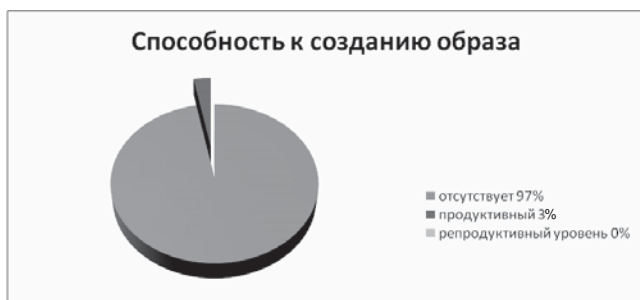


Рис. 1. Круговая гистограмма распределения экспертных оценок результатов тестирования педагогов по способности репрезентации мира в эмоционально образной форме

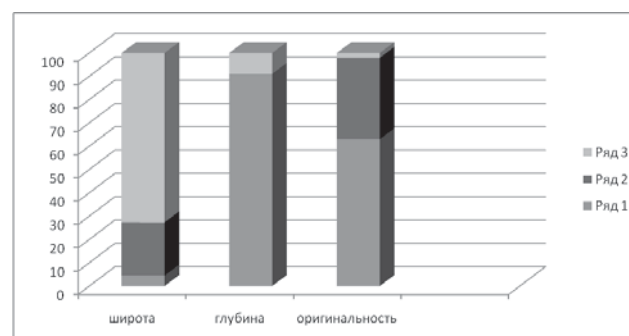


Рис. 2. Гистограмма распределения педагогов по уровням широты, глубины, степени оригинальности ОСМ по данным модифицированного варианта методики «Подарок судьбы»

учителя составили третью группу. Лишь незначительная часть педагогов (3,7 %) по-прежнему не проявила способность к выражению личностно-смыслового отношения к миру средствами образно-символического языка.

На рис. 4 представлено распределение педагогов по уровням широты, глубины, степени оригинальности ОСМ по данным модифицированного варианта методики «Подарок судьбы». Результаты проведенного исследования позволили констатировать, что 78,1 % созданных педагогами образов соответствует общечеловеческому полю, 19,7 % — групповому символическому полю, 2,2 % — индивидуальному символическому полю. По глубине значительная часть созданных образов 93,3% соответствует уровню универсальных ценностей и лишь 6,7 % образов соответствует уровню надстроечных ценностей. По оригинальности 6,5 % составляют низкую степень, 63,3 % — среднюю степень. Высокая степень оригинальности ОСМ была обнаружена у 30,2 % педагогов.

### Заключение

Таким образом, качественный анализ нашего исследования позволяет утверждать, что педагоги используют средства образно-символического языка в своей практической деятельности, но испытывают затруднения при интерпретировании значений объектов на социально-ценностном уровне средств

вами образно-символического языка. В случаях когда эта способность проявляется, она в основном имеет лишь репродуктивный характер. Значительные затруднения испытывают педагоги при самостоятельном порождении, конструировании образа. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что приобретенные знания и умения являются следствием стихийного способа присвоения, носят бессистемный, неосозанный, интуитивный характер или просто отсутствуют.

Формирование образно-символического языка у педагогов должно быть ориентировано одновременно на овладение двумя уровнями способности ОСМ: понимания и конструирования. *Понимание* предполагает способность педагога прочитывать образы кем-то созданные, уже существующие в культуре, самые разные по содержанию: широкие, глубокие, оригинальные. Конструирование рассматривается нами как способность педагога целенаправленно и самостоятельно создавать образ в процессе образно-символической деятельности.

Решение проблем гуманизации и гуманитаризации школьного образования связано с развитием ценностно-смысловой сферы ребенка. Развитию этой сферы способствует использование образно-символических средств педагогами в процессе воспитания школьника. Это заставляет по-иному рассматривать функции и результат учебно-воспитательного процесса, а также профессиональную подготовку осуществляющих его педагогов.

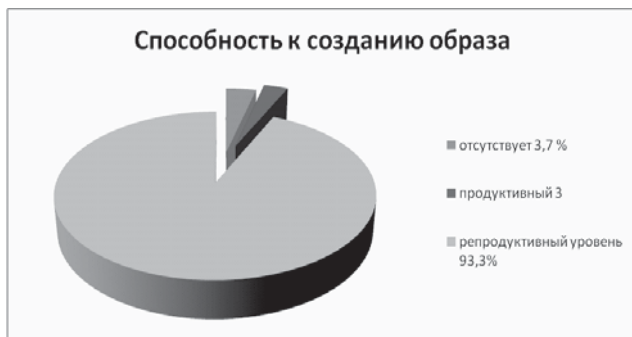


Рис. 3. Круговая гистограмма распределения экспертных оценок результатов тестирования педагогов по способности репрезентации мира в эмоционально-образной форме по данным модифицированного варианта методики «Подарок судьбы»

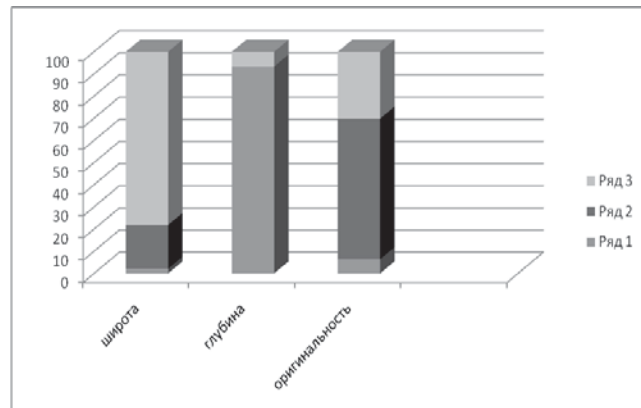


Рис. 4. Гистограмма распределения педагогов по уровням широты, глубины, степени оригинальности ОСМ в зоне ближайшего развития

### Литература

1. Богоявленская Д. Б. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под общ. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М., 2006.
2. Гёте И. В. Избранные философские произведения. М., 1964.
3. Зинченко В. П. О душе и ее воспитании // Развитие личности. 2002. № 1.
4. Кулагина Н. В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.

5. Мандельштам О. Сочинения: В 2 т. М., 1990.
6. Мамардашвили М., Пятигорский А. М. Символ и сознание. М., 1997.
7. Потанина Л. Т., Гусев А. Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. 2008. № 2.
8. Щуркова Н. Е. Классное руководство: Игровые методики. М., 2006.
9. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1997.



# The Study on the Visual and Symbolic Thinking in Educators

**L. T. Potanina**

Leading Researcher, Scientific Research Laboratory «Psychological Safety in Education», Center for Immediate Psychological Aid, Institute of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

**I. I. Ilyasov**

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, the M. V. Lomonosov Moscow State University

---

The article presents research on visual and symbolic language as a result of visual and symbolic thinking and which is characterized in terms of the content of the personal-semantic space and its ability to freestanding generation of images. The influence of the visual and symbolic language on the moral development of personality is analyzed. The symbol and similar, but not identical art structures, such as metaphor, allegory and artistic image are considered as tools of the visual and symbolic language. The empirical results on developmental levels of visual and symbolic thinking evaluation are presented, that are assessed by the range, depth and originality of the visual and symbolic language and by ability of representing the world in an emotive-figurative form in teachers of secondary schools in different regions of Russia.

**Keywords:** visual and symbolic thinking, visual-symbolic activity, symbolic field, understanding, construction, image, value, meaning, the development of visual and symbolic language, visual and symbolic language in education.

## References

1. *Bogoyavlenskaya D. B.* Uchenye zapiski kafedry obshei psihologii MGU. Vyp. 2 / Pod obsh. red. B. S. Bratusya, E. E. Sokolovoi. M., 2006.
2. *Gete I. V.* Izbrannye filosofskie proizvedeniya. M., 1964.
3. *Zinchenko V. P.* O dushe i ee vospitanii // *Razvitie lichnosti.* 2002. № 1.
4. *Kulagina N. V.* Simvol i simvolicheskoe soznanie // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2006. № 1.
5. *Mandel'shtam O.* Sochineniya: V 2 t. M., 1990.
6. *Mamardashvili M., Pyatigorskii A. M.* Simvol i soznanie. M., 1997.
7. *Potanina L. T., Gusev A. N.* Svyaz' obrazno-simvolicheskogo myshleniya s razvitiem cennostno-smyslovyh predstavlenii lichnosti // *Voprosy psihologii.* 2008. № 2.
8. *Shurkova N. E.* Klassnoe rukovodstvo: Igrovye metodiki. M., 2006.
9. *Shurkova N. E.* Vospitanie: novyi vzglyad s pozicii kul'tury. M., 1997.

## Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте

И. П. Старагина

кандидат психологических наук, заведующая научно-методическим отделом  
независимого научно-методического центра «Развивающее обучение»

В статье обсуждается сценическое творчество как культурная форма, позволяющая человеку открыть в себе источник смыслов. В младшем школьном возрасте сценическое творчество возможно в форме взросло-детского сообщества. Показано, что данная форма является «производящей»: она производит смыслы. Смыслы выражаются в экспрессивности актера, что и рассматривается как содержание сценического творчества. Описан механизм извлечения смысла из ситуации действия: драматизация (ситуация смысла) — обсуждение вариантов драматизации (ситуация высказывания о смысле) — перевод драматизации в письменное высказывание (ситуация высказывания о смысле высказывания). Поиск детьми средств экспрессии в условиях импровизации и последующее обсуждение меры экспрессии для выражения того или иного смысла позволяет детям обратить внимание на собственную экспрессию, которая становится функциональным органом выявления собственных смыслов.

**Ключевые слова:** сценическое творчество, форма и содержание, смысл, экспрессивность актера, единый творческий организм, письменное высказывание, механизм извлечения смысла, ситуация смысла, ситуация высказывания о смысле, ситуация высказывания о смысле высказывания.

Вопрос о том, что такое смысл, вряд ли будет исчерпан когда-либо в философии, психологии, лингвистике [6; 7]. При этом, с нашей точки зрения, в работах Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, А. В. Запорожца, Г. Г. Шпета, М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко содержится достаточно оснований для исследования той культурной формы, благодаря которой человек открывает в себе источник смыслов. Поясним, что мы имеем в виду. М. М. Бахтин писал: «Смыслом я называю ответы на вопросы. ... То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [1, с. 350]. При этом мы придерживаемся мнения В. Франкла, что «смыслы обнаруживаются, а не придумываются» [11, с. 292]. Для понимания же того, где могут быть обнаружены смыслы, для нас ценными являются рассуждения М. К. Мамардашвили, что «... все растет только из самих людей, из некоторого внутреннего источника. Растет путем труда и борьбы. Поэтому, собственно говоря, и существуют смыслы. Только поэтому что-то для нас имеет смысл» [9, с. 268]. Однако чтобы обнаружить смысл, необходима форма. Форма для нас — это та «отчетливая организация», о которой пишет М. К. Мамардашвили, «через которую становится зримым и выразимым некоторый невидимый мир» [8, с. 205].

Возможности формы, которая нас интересует, сродни возможностям рентгенологического аппарата. С одной стороны, она делает видимым то, что вне ее невидимо, с другой — позволяет рассматривать се-

бя со стороны. О ценности умения видеть себя со стороны В. П. Зинченко пишет: «... взгляд на себя со стороны — это начало способности или сама способность заглядывания внутрь самого себя, начало формирования образа себя и вынесения его в целом или отдельных свойств вовне» [5, с. 11]. Форма, о которой идет речь, — это сценическое творчество. При этом надо признать, что сценическое творчество как форму обнаружения смыслов задолго до психологов уже исследовал В. Шекспир в трагедии «Гамлет», а через несколько столетий исследование продолжил Ф. Феллини в фильме «8 1/2».

Заметим, что и В. Шекспир, и Ф. Феллини исследовали полную форму сценического творчества: от идеи будущего произведения до представления произведения на суд других. Мы видим, что у этих авторов полная форма сценического творчества есть «производящая» форма, в ней были «произведены» (и тем самым обнаружены) смыслы как уже случившихся, так и грядущих поступков главных героев. Кроме полной формы существуют и усеченные формы сценического творчества. Ими наполнены сегодня и профессиональный театр, и образовательные учреждения. Нас же интересует полная форма сценического творчества, которая обеспечивает развитие.

Хотя в сценическое творчество вовлечено много людей — от сценариста, режиссера, актера до костюмера и декоратора, — главной фигурой в сценическом

творчестве является фигура актера. У Г. Г. Шпета мы находим размышления, насколько важно для актера не только внимание к контексту (на ценность чего в понимании смысла указывали Л. С. Выготский [3] и М. М. Бахтин [1]), а и умение наблюдать за собой. Г. Г. Шпет пишет: «Актер... следит за отношением чувственной экспрессии к смысловому содержанию, чтобы быть в состоянии всегда соблюсти “меру”, гармонию, правильное соотношение между ними. Мера эта определяется эстетическим вкусом: нарушение ее ведет к так называемому “переигрыванию” или “недоигрыванию”. Без наблюдения за мерой своей игры актер рискует “провалиться”. И это одно уже отличает действительно “переживание” от изображения переживания. Актер следит за репликами, мизансценами, дирижерской палочкой, и, отдайся он “истинному” переживанию, оно поглотит все его внимание, и ему придется уйти со сцены... К этому еще присоединяется, что актер слышит и различает эхо, резонанс собственной души на изображаемое им. Это — его тембр игры, обертоны его экспрессивности, всегда, действительно, индивидуальные, как и тембр голоса, и обусловленные индивидуальными свойствами самого инструмента» [12, с. 435–436].

Экспрессивность актера Г. Г. Шпет рассматривает как содержание сценического творчества: «то содержание, которое призван оформить на сцене театр, прежде всего в лице актера, а затем и вспомогательных для него органов театра — литератора, режиссера, костюмера, декоратора и т. п., — это содержание есть собственная экспрессивность актера. Актер как художник оформляет себя, свое тело, свою экспрессивность как содержание; прочие работают на него и для него над этим содержанием» [там же, с. 430].

На наш взгляд, внимание к собственной экспрессивности у человека есть функциональный орган выявления собственных смыслов. Мы не утверждаем, что этот функциональный орган существует у всех актеров без исключения, но мы говорим о том, что в случае сценического творчества существует большая вероятность его становления, чем вне этого опыта. Такой функциональный орган у актера складывается благодаря умению видеть себя со стороны и тому, что он одновременно «слышит и различает эхо, резонанс собственной души на изображаемое им», т. е. происходит то, о чем писал А. В. Запорожец, правда, обсуждая совсем другой материал: «Прежде чем превратиться в произвольное, управляемое, движение должно стать ощущаемым (безразлично — по прямым или косвенным признакам) [4, с. 46].

Чтобы исследовать сценическое творчество, мы считаем необходимым выделить показатели, отличающие полную форму сценического творчества от усеченных форм.

1. Форма сценического творчества является «производящей»: она производит смыслы;

2. Сценическое творчество есть творчество не одного человека, а «единого творческого организма», которому присуща высокая самоорганизация;

3. Произведение сценического творчества вводит зрителя в условную ситуацию, когда не важно, «где именно, когда именно и т. д.» что-то происходило. Важным является только само «событие» и отношение к нему участников. Это отношение и выражается в экспрессии актера. Экспрессивность актера является предметом обсуждения других актеров, режиссера, зрителей. Ее, по возможности, задает в своих ремарках сценарист, ее учитывает художник по костюмам и т. д.;

4. Форма сценического творчества обеспечивает актера нужной мерой экспрессии благодаря содержащемуся в самой форме механизму извлечения смысла из ситуации действия.

### Становление формы сценического творчества у младших школьников

Наблюдения за сценическим творчеством младших школьников были сделаны нами в III классе одной из общеобразовательных школ\*. Наблюдения охватывают 30 занятий и касаются постановки трехклассниками двух спектаклей. Занятия проводились один раз в неделю в урочное время учителем, который при этом до и после проведения обсуждал их с экспериментатором. Учитель не имел никакой специальной профессиональной подготовки в области сценического творчества. Экспериментатор присутствовал на занятиях и при необходимости мог оказать учителю консультативную помощь. В работе принимали участие 26 детей в возрасте 8–9 лет. Наблюдения велись за 1) взаимодействием детей в малой группе при подготовке драматизации; 2) экспрессией актеров в ходе драматизации; 3) ходом общеклассного обсуждения экспрессивности актеров; 4) взаимодействием детей в малой группе в ходе построения письменного высказывания на основе драматизации. Письменные детские работы, выполненные в малых группах, анализировались экспериментатором на наличие в них словесных маркеров экспрессии, которая была проявлена в ходе драматизации и стала предметом последующего обсуждения.

Уже с первого класса в обучении действию высказывания\*\* в письменной речи в этом классе был использован метод решения драматических задач. Под драматической задачей мы понимаем задачу на реконструкцию несловесного контекста, в котором некоторое словесное взаимодействие становится осмысленным. В несловесном контексте мы, исходя из размышлений М. М. Бахтина, выделяем три составляющие: «вместе видимое» (общий для говорящих пространственный кругозор); «вместе знаемое» (об-

\* Наблюдения велись в 2006–2009 гг. в классе учителя Л. П. Скоркиной в средней общеобразовательной школе № 122 г. Харькова. В этом классе обучение проходило по программам развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова).

\*\* Действие высказывания мы рассматриваем как позиционное действие, для осуществления которого автор одновременно действует в двух позициях: участник общения и наблюдатель [10].

щее для говорящих знание и понимание положения); «согласно оцененное» (общая для говорящих оценка положения) [2, с. 250].

Введение данного метода в обучение потребовало определенных этапов в работе и охватило два учебных года. Кратко охарактеризуем эти этапы.

1. *Подготовительный этап* связан с выявлением «кругозора видения» детей в позициях «участник общения» и «наблюдатель». Позиции оформлены в узнаваемые для детей роли. Для позиции участника общения такой ролью выступает «игрок» из какой-либо игры. Позиция наблюдателя оформлена в роли «болельщика» за ходом игры. Вводится обсуждение игры наблюдателями (были ли нарушения правил и т. п.).

2. *Этап первичных высказываний* — детям предлагается сюжетно-ролевая игра «в театр», в ходе которой каждый по желанию может стать или актером («участник общения»), или зрителем («наблюдатель»). Детям предлагаются драматические задачи, поиск решения которых и вводит их в сферу сценического (экспрессивного) действия. Учитель задает некоторым сюжетом ситуацию действия, не предлагая при этом никаких поведенческих образцов для драматизации. «Актеры» строят свое драматическое действие в ходе драматизации в соответствии с выбранной ролью и своим жизненным опытом. Это действие становится предметом наблюдения других детей («зрителей») и последующего обсуждения. Обсуждение, направленное на оценку экспрессивности исполнителей (жесты, мимика, интонации, тембр голоса), позволяет выявить намерения, чувства, которые «прочитываются» в действиях. За намерениями и чувствами стоит тот или иной смысл, он не называется, но «обнаруживается». Благодаря тому что на одном занятии разные группы детей предлагают свои «спектакли», обсуждение экспрессивности актеров оказывается обусловленным самой ситуацией игры «в театр» (обмен впечатлениями от игры: «Что понравилось?»). Актеры и зрители от занятия к занятию сменяют друг друга, что позволяет каждому ребенку проявить себя в качестве и актера, и зрителя.

3. *Этап вторичных высказываний.* В сценический творческий процесс вводится фигура режиссера. Работа строится таким образом, что постепенно каждый ребенок получает режиссерский опыт. Использование письменной речи на завершающей стадии в работе с драматизацией (ремарки к репликам, связь событий и прочее в «Заметках режиссера актерам») позволяет детям «удерживать» в словах открытые в ходе обсуждения намерения и чувства, т. е. строить высказывание о смысле других высказываний. В сценическом творческом процессе появляется фигура сценариста. Представление своего спектакля детям других классов позволяет ввести такие фигуры как художники, декораторы, костюмеры.

Остановимся подробно на работе третьеклассников над спектаклем «Сэр Бом Вдребезги», относящейся к третьему этапу, потому что она выступила

завершающей фазой в становлении полной формы сценического творчества. Приведем текст стихотворения В. Левина, по мотивам которого был поставлен спектакль.

### Сэр Бом Вдребезги

Добро пожаловать, сэр Бом! Вам чай с лимоном? С молоком?

Ах! Что это? Разбилась чашка? Но вы не обожглись, бедняжка?

Пустяк! Возьмем еще одну! Я сам частенько их роняю!

Не огорчайтесь! Выпьем чаю!

Поосторожней, сэр! Ваш стул! Как он ужасно громыхнул! Вы не ушиблись? Просто счастье!

Что, снова склеить эти части?

Не стоит, стул был старый, он Елизаветинских времен!

Там вензель был на верхней планке.

Оставьте на полу останки! Забудемте про старину.

Давайте подойдем к окну. Тут вся стена плющом увита.

Куда вы, сэр? Окно закрыто!

Вы не порезались стеклом?

Нет? Это — чудо, милый Бом!

Я показать хотел вам что-то. Вот эта ваза — терракота.

Довольно ценная была. Ну, ничего! Нога цела?

Я рад, что вы знаток фарфора.

Уже уходите? Так скоро?

Почаще к нам! Всегда вас ждем!

До встречи, дорогой сэр Бом!

Заметим, что художественный текст содержит в себе разные смыслы, которые могут проявиться в интонациях чтеца. Учтывая это, учитель предложил детям прочитать стихотворение самостоятельно, обращая внимание, трудно ли детям читать и почему. Дети действительно испытывали трудности при чтении, но связывали их с незнанием значений некоторых слов, а вовсе не с непониманием смыслов, определявших поведение персонажей. Для работы над будущим спектаклем (в опыте детей это был уже третий спектакль) в тексте было выделено четыре эпизода. Работа над каждым из них охватывала цикл занятий:

— занятие, на котором каждая группа детей предлагала свою драматизацию и проводилось обсуждение;

— занятие, на котором дети в группах составляли описательную часть сценария на основе драматизации (намерения персонажей, их переживания, связь событий и т. д.);

— занятие, на котором группы обменивались сценариями, читали и задавали вопросы от имени актеров режиссеру (редакция сценариев);

— занятие, на котором происходила «сборка» сценария конкретного эпизода из всех предложенных вариантов.

Дети работали в группах по 5–6 человек, при этом в каждой группе они выбирали режиссера и актеров. Сценарий на основе драматизации группа писала сообща. Драматизация уже первого эпизода показала, что третьеклассники пытаются решить поставленную драматическую задачу, наполняя ее смыслами семейных отношений (игра в «дочки-ма-

тери»<sup>\*</sup>). При этом проявилось единодушие детей в отношении хозяина и его семейства к поступкам сэра Бома. Дети реконструировали поведение хозяев как поведение людей, очень сочувствующих сэру Бому, искренне участвующих в решении его проблем.

Приведем примеры ремарок к репликам персонажей в разных эпизодах из «сборного» сценария. Хотя мы хорошо понимаем, что ни один сценарий (и не только детский) не отражает всей возможной актерской экспрессии, тем не менее по этим ремаркам можно частично судить, что происходило при драматизации.

«Хозяюшки осмотрели его и успокоились» («Чашепитие»); «Воскликнули хозяйева и так обрадовались, что подпрыгнули аж до потолка. Они обрадовались, что сэр Бом не ушибся» («Сломанный стул»); «Они осмотрели сэра Бома и, убедившись, что он не поранился, от счастья вздохнули. И они очень, очень обрадовались, что сэр Бом жив и здоров, они всплеснули руками» («Разбитое окно»); «Хозяюшки махнули руками на разбитую вазу. Они сказали это так, как будто хозяйюшкам все равно», «Разволновались хозяйюшки и осмотрели ногу сэра Бома со всех сторон» («Разбитая ваза»).

Отметим, что работа со стихотворением «Сэр Бом Вдребезги» не была связана с «обучением» детей «вычитывать» из литературного текста именно то, что заложил в нем автор. Предлагая детям данный литературный текст как условие для постановки драматических задач, мы хотели узнать, как дети проинтерпретируют его в своих драматизациях, т. е. какой смысловой контекст они реконструируют. Экспрессия актеров и отражающие ее словесные маркеры в тексте сценария явно обнаруживали смыслы безусловного принятия ценности человека, а не вещи, ценности общения<sup>\*\*</sup>.

Во всех эпизодах поступки сэра Бома были прощены и оправданы, никакого укора (за очень редким исключением и при полном негодовании других детей при обсуждении такого поведения) в детских жестах, в мимике не содержалось. В актерской экспрессии проявилось принятие неуклюжести, прощение любых неосторожных действий, сочувствие неудачнику и т. д. Можно утверждать, что дети идентифицировали себя с этим героем и в отношении других людей к нему постарались выразить свою жажду по признанию и принятию другими людьми их несовершенства.

Отметим, что дети стремились найти оправдание поведению сэра Бома и показать, что он делает выводы, хочет быть лучше, но «изменения» ему не даются, поэтому он ждет сочувствия от других. Так, в «сборном» сценарии читаем: «Сэр Бом покачал головой. Вид у него был виноватый», «Сэр Бом прило-

жил палец к губам. Сэр Бом задумался, что он неуклюжий», «Хозяюшки успокоились. И повели показать сэру Бому драгоценную вазу. И он послушно пошел с хозяйками. Сэр Бом боялся что-нибудь разбить», «Сэр Бом расстроился и опустил голову».

За время работы над спектаклем, а такая работа заняла почти три месяца, дети так и не приняли критического отношения взрослого к поступкам сэра Бома, которое учитель не скрывал в ходе обсуждений детских драматизаций. Спектакль «Сэр Бом Вдребезги», показанный второклассникам, был наполнен трогательным сочувствием сэру Бому, вниманием, заботой о нем и переживаниями по поводу его неудач.

Мотивом для работы над новым спектаклем выступило желание третьеклассников придумать продолжение приключений сэра Бома. То что инициатива в постановке нового спектакля принадлежала не взрослому, а детям, да еще в условиях отсутствия литературной основы для этого спектакля, позволяет утверждать, что в классе уже сложилось взросло-детское сообщество особого рода — «единый творческий организм». Мы отметили доверительные отношения между взрослым и детьми, царящее приподнятое настроение на занятиях, высокую самоорганизацию детей в малых группах как при драматизации, так и при порождении письменного высказывания после обсуждения. Обсуждение драматизаций и артистами, и зрителями проходило всегда воодушевленно и заинтересованно. При этом благодаря драматизации каждого из эпизодов всеми группами каждый из учащихся имел возможность исполнить роль того или иного персонажа или побыть режиссером. «Единый творческий организм» увлеченно работал над экспрессивностью актеров. В ходе таких обсуждений роль учителя как организатора постепенно уменьшалась и наблюдалась возрастающая самоорганизация детей в дискуссии. Анализируя групповые письменные работы, мы увидели, что в данном взросло-детском сообществе сложился механизм извлечения смысла из ситуации действия. Этот механизм включает три составляющие:

- драматизация (ситуация смысла);
- обсуждение драматизации (ситуация высказывания о смысле);
- перевод драматизации в письменное высказывание (ситуация высказывания о смысле высказывания).

Таким образом, обнаружив «произведение» сценического творчества, созданное третьеклассниками в союзе со взрослым, мы считаем, что полная форма сценического творчества возможна в рамках не только профессионального театра, но и общеобразовательной школы.

<sup>\*</sup> Дети решили, что сэра Бома принимает хозяин со своей семьей, а не один (в окончательном варианте сценария: с женой и двумя дочками).

<sup>\*\*</sup> Несколько иная картина сложилась в другом классе. Оценка детьми поведения сэра Бома была более дифференцированной. К третьему эпизоду в словах хозяина и членов его семейства уже стал проявляться скрытый подтекст, хорошо «читаемый» в их жестах, взглядах, интонациях, мимике.

## Жизнь формы сценического творчества у младших школьников

С началом работы над спектаклем «Сэр Бом-2» начался новый период сценического творчества — период жизни формы. Отметим, что в период становления формы драматическая задача давалась на материале литературного произведения и роль взрослого заключалась в первую очередь в поддержании детской драматической импровизации и в привлечении внимания к экспрессивности актеров. Теперь роль взрослого усложнилась. Это коснулось приемов работы по поддержанию детской инициативности в сюжетосложении. В работе над каждым эпизодом вырисовывалась такая последовательность:

а) работа над сюжетом:

порождение сюжета в группе на основе заданной ситуации;

устное изложение сюжета одним представителем группы;

общеклассное обсуждение по критериям (понятно, образ сэра Бома, можно ли показать на сцене);

прописывание эпизода в группе с учетом высказанных мнений;

б) работа над сценарием:

постановка драматической задачи на основе прописанного эпизода и ее решение (драматизация);

общеклассное обсуждение драматизации;

уточнение группой своего видения эпизода на основе драматизации и обсуждения (диалоги, комментарии к поведению);

«сборка» эпизода из всех предложенных вариантов.

Каждый эпизод задавался некоторой ситуацией. Например, ситуация «На рыбалке»:

«Однажды сэр Бом с другом отправился на рыбалку.

...

— Хороший был улов! — сказал друг».

Детям последовательно было предложено четыре ситуации: «На рыбалке», «В кафе», «В магазине», «В музее». Интересно отметить, что хотя первая из них задавала общение сэра Бома с другом, тем не менее дети продолжили играть «в дочки-матери» и единодушно решили, что у сэра Бома есть семья: жена и дети. Очевидно, смыслы, определившие поведение персонажей в спектакле «Сэр Бом Вдребезги», продолжали «вести» их и в создании нового спектакля. Не говоря о той части работы, когда дети придумывали сюжет, решали драматические задачи, остановимся на анализе, какой новый смысл «произвел» спектакль «Сэр Бом-2» как произведение сценического творчества. Для нашего анализа воспользуемся текстом сценария, разработанного детьми.

В первом эпизоде «На рыбалке» общение развивается между сэром Бомом и его другом Эдвардом. В целом поведение Эдварда по отношению к сэру Бому явно определяется тем же смыслом безусловного принятия, которым был наполнен предыдущий спектакль. Однако обращает на себя внимание фраза Эдварда: «Ну, что же ты, сэр Бом?». Эта фраза

явно имеет какой-то другой смысл, потому что в ней содержится некоторый упрек в адрес сэра Бома. Можно сказать, что отношение Эдварда к сэру Бому уже не столь сочувствующее, сколь терпимое. Но этот новый смысл еще не обнаружен детьми, даже обсуждение не приводит к появлению каких-либо словесных «маркеров» этого нового смысла в тексте (нет указаний ни на чувство, ни на интонацию, с какими Эдвард это говорит).

Приведем текст первого эпизода.

### На рыбалке

Сэр Бом с другом Эдвардом решили пойти на рыбалку. Они вышли в 4 часа утра. Шли к озеру сонные, ленивые и постоянно зевали. Сэр Бом нес ведро для рыбы, а друг Эдвард нес удочки. Они пришли, сели и начали рыбачить. Сэр Бом с другом нанизывали червячков и забрасывали удочки. Сэр Бом хотел поймать большую рыбу и хотел закинуть подальше удочку. Он замахнулся и зацепил удочкой за свою рубашку. Он подумал, что поймал очень большую рыбу, и начал тянуть. И оторвал кусочек рубашки.

— А что это за рыба?

Сэр Бом стал рассматривать кусочек ткани от своей рубашки. Он оглянулся и говорит:

— А откуда у меня эта дырочка?

Приложил кусочек ткани к дырочке на рубашке и говорит:

— О, подходит.

Он начал искать свободный карман и положил туда кусочек ткани.

Друзья стали ловить рыбу дальше.

— Эй, дружище, принеси, пожалуйста, коробку с червями, — попросил Эдвард сэра Бома.

— Хорошо, — ответил сэр Бом и пошел за червяками и случайно наступил на коробку с червями и раздавил ее в пух и прах. Но он не сразу понял, на что наступил. Он поднял ногу и посмотрел на подошву резиновых сапог. А все червяки стали расползаться и кричать:

— Свобода! Бежим! Пока, сэр Бом!

Сэр Бом начал их ловить, но все его труды оказались напрасны.

— Ну, куда же вы? Пойдите!

Сэр Бом пошел к Эдварду опечаленный и сказал ему:

— У нас нет больше червячков.

Эдвард сказал:

— Что же ты, сэр Бом?

— Ну, ничего, мы еще много рыбы наловим, — ответил сэр Бом. И они принялись дальше рыбачить. Вдруг на сэра Бома прыгнула лягушка и громко квакнула. Он испугался и упал в обморок. Эдвард принялся драться с лягушкой. А лягушка убежала и квакнула на прощанье. Эдвард погрозил ей вслед. В это время сэр Бом очнулся, встал, отряхнулся и случайно задел ведро с рыбой и перевернул его. И рыбы уплыли и закричали:

— Свобода, ура! Спасибо, сэр Бом!

Сэр Бом побежал за рыбой:

— Куда же вы?

А Эдвард сказал:

— Да, хороший был улов.

Во втором эпизоде «В кафе» Эдвард продолжает терпимо относиться к сэру Бому, но хорошо видно, как «растет» новый смысл. Приведем текст второго эпизода.

### В кафе

Сэр Бом и его друг Эдвард после рыбалки отправились в кафе-мороженое. Они выбрали столик около окна и сели. Сэр Бом позвал официанта вежливо:

— Официант! Подойдите, пожалуйста, сюда!

Официант подошел:

— Что вы хотите?

— Какое у вас самое дорогое мороженое? — спрашивает сэр Бом.

— У нас самое дорогое мороженое стоит 64 пенни, — отвечает официант.

— Ну, давайте, мы согласны, нам две порции, — говорит сэр Бом.

— Будет через 20 секунд! — сказал официант.

Через 20 секунд сэру Бому и его другу принесли мороженое. И они начали его есть. Сэр Бом так размахивал рукой с ложкой, что нечаянно испачкал себе нос. Он начал махать руками.

— Официант, — закричал сэр Бом. — Подойдите сюда, пожалуйста!

— Да, что? — спросил официант.

— Что у меня на носу?

Официант сказал:

— Мороженое.

— Дайте салфетку, пожалуйста! — воскликнул сэр Бом.

Официант принес салфетку сэру Бому.

Сэр Бом взял салфетку и начал вытирать нос, но салфетка прилипла к носу. Салфетка долго не отрывалась. А потом неожиданно оторвалась и сэр Бом локтем сбил порцию мороженого Эдварда. Мороженое полетело на пол.

Сэр Бом воскликнул:

— Ой, официант!

Официант подошел и говорит:

— Ну, что еще такое?

— Вытрите, пожалуйста, — ответил сэр Бом.

Официант вытер и спросил:

— Можно поаккуратнее?

— Можно, — ответил сэр Бом.

Эдвард спросил:

— Пошли?

— Пошли, — сказал сэр Бом.

Они грустно поплелись, и Эдвард напоследок сказал:

— Да, хорошее было мороженое.

В этом эпизоде у Эдварда появляется реплика: «Пошли». О чем она свидетельствует? Конечно, с одной стороны, он остался без мороженого, делать в кафе больше нечего, но, с другой стороны, причина, объясняющая появление этой реплики, скорее всего в том, что Эдварду стало неинтересно поведение сэра Бома, а может быть, ему стало стыдно за поведение сэра Бома. Дети не сопроводили эту реплику, как и реплику в предыдущем эпизоде, никакими своими комментариями. Мы полагаем, что это связано с тем, что новый смысл, определяющий появление этих реплик, видимо, для детей мало согласуется с пони-

манием того, что такое дружба. В актерской экспрессии новый смысл уже стал очевидным, но в письменной речи он еще не допускался детьми. А вот в репликах официанта («Ну, что еще такое?», «Можно поаккуратнее?»), которые тоже еще не сопровождаются никакими ремарками, содержится однозначно негативная оценка поведения сэра Бома. Причем если в первой реплике заявлено некоторое недовольство поведением сэра Бома, то во второй содержится предложение вести себя по-другому. Эти реплики с негативной оценкой явно легко даются детям, потому что официант не является «другом» сэра Бома.

Итак, совершенно новый смысл, отличный от «безусловного принятия», «прорывается» из уст первого постороннего по отношению к сэру Бому действующего лица — официанта. Этот смысл мы определяем как «критическое отношение».

Заявленный в репликах официанта новый смысл достаточно ярко проявился уже в следующем эпизоде — «В шляпном магазине» — и в поведении «близкого» сэру Бому человека, его жены, что привело к очевидной борьбе двух смыслов. Приведем разработку детьми этого эпизода.

### В шляпном магазине

Сэр Бом со своей женой Виолеттой пошел в шляпный магазин. Сэр Бом начал открывать дверь, но она не открывалась. А жена посмотрела на сэра Бома, словно сказала: «Смотри и учись», и молча открыла дверь. Дверь открывалась в другую сторону. Они вошли в магазин. К ним сразу подошла продавщица:

— Вам что-то подсказать?

А сэр Бом говорит ей:

— Объясните мне, откуда у вас шляпы, пожалуйста.

Продавщица начала рассказывать:

— Эта шляпа из Франции. А эта из Германии.

— Дальше не надо, — ответил сэр Бом. — Я сам все знаю. Дайте мне их примерить.

Продавщица пошла за коробками. Вскоре она вернулась со стопкой коробок.

Сэр Бом взял самую нижнюю коробку и ... И все коробки полетели на пол. Жена с продавцом воскликнули:

— Ах!

И обе схватились за головы.

— Ничего страшного, — ответил сэр Бом.

— Помогите мне собрать коробки, пожалуйста, — попросила продавщица. — И можете примерять.

Сэр Бом открыл коробку, достал шляпу и начал примерять., но шляпа оказалась слишком мала. А сэру Бому шляпа так понравилась, что он во что бы то ни стало захотел ее примерить. Тянул, тянул и ... у шляпы оторвались поля и закрыли полностью ему глаза.

Продавщица покачала головой. А жена с грустью сказала:

— Мы покупаем эту шляпу.

И жена стала расплачиваться. А сэр Бом при этом ходил с закрытыми глазами по магазину и наталкивался на всех посетителей.

Расплатившись, жена стала прощаться с продавщицей и тянуть за рукав сэра Бома из магазина. А продавщица при этом сказала:

— Приходите еще раз! Мы вас ждем! Удачной покупки в следующий раз.

Сэр Бом с женой вышли из магазина, остановились. Жена сняла с глаз сэра Бома остатки шляпы и со вздохом сказала:

— Хорошая была шляпа.

В данном эпизоде очень сложным оказалось поведение жены сэра Бома. Мы видим, что Виолетта пытается немного «наставлять» сэра Бома («А жена посмотрела на сэра Бома, словно сказала: “Смотри и учись”, и молча открыла дверь»). Она старается «смягчать» последствия его поступков («Жена с грустью сказала: “Мы покупаем эту шляпу”»), одновременно испытывая некоторый стыд за него («Расплатившись, жена стала прощаться с продавщицей и тянуть за рукав сэра Бома из магазина»). При этом Виолетта терпеливо выдерживает все «выходки» сэра Бома, не требуя от него изменений в поведении («Жена сняла с глаз сэра Бома остатки шляпы и со вздохом сказала: “Хорошая была шляпа”»). Мы видим, какая борьба смыслов разворачивается в Виолетте и как эта борьба выражается в ее поведении: наставление, защита, терпимость, с одной стороны, и стыд — с другой стороны.

В поведении продавщицы смысл «критическое отношение» проявляется тоже более сложными реакциями на поступки сэра Бома, чем это было в эпизоде с официантом. Например, продавщица неожиданно предлагает сэру Бому совместно устранить последствия бедствия («Помогите мне собрать коробки, — попросила продавщица. — И можете примерять»). Хотя в другой момент она открыто негативно оценивает поведение сэра Бома («Продавщица покачала головой»). В этом эпизоде сцена прощания во многом повторила ситуацию из спектакля «Сэр Бом Вдребезги». Но если в первом спектакле последняя фраза — «Почаще к нам! Всегда вас ждем! До встречи, дорогой сэр Бом!» — была воспринята детьми без скрытого подтекста, то во фразе продавщица во втором спектакле — «Приходите еще раз! Мы вас ждем! Удачной покупки в следующий раз!» — уже намечился некоторый скрытый подтекст. Мы видим попытку детей устами продавщицы указать сэру Бому на то, что следующий раз в такой же ситуации ему желательно вести себя по-другому. При этом сэру Бому не отказывают во встрече, а ему говорят, хотя и используя скрытый подтекст, что при ином его поведении ему же будет лучше. Отметим, что уже в этом эпизоде дети в описании несловесного поведения жены Виолетты («стала...за рукав тянуть сэра Бома из магазина»; «с грустью сказала»; «и со вздохом сказала»), и продавщица («покачала головой») удерживают новый смысл.

В четвертом эпизоде — «В художественном музее» — противостояние двух смыслов достигает апогея. Приведем текст четвертого эпизода.

### **В художественном музее**

Сэр Бом с детьми решил пойти в художественный музей. Они вошли в музей и их сразу встретил экскурсовод.

— Здравствуйте,— сказал экскурсовод.

— Здравствуйте, — ответили хором дети. А сэр Бом в это время уже начал рассматривать картины.

— Покажите нам самые интересные картины, — сказал сэр Бом.

— Хорошо,— сказал экскурсовод. — Это картина Леонардо да Винчи. А это картина Репина. А это картина неизвестного художника.

— А как она называется? — спросил сэр Бом.

— Бурная река, — ответил экскурсовод.

— А какая это река? — спросила одна из дочек.

— Дунай.

— А какими красками она нарисована? — спросила другая дочка.

— Масляными.

— А в каких тонах? — продолжала спрашивать вторая дочка.

— Река — светло-голубая, а небо — светло-синее, — подробно ответил экскурсовод и добавил. — Это была последняя картина в нашей экскурсии. Я вынужден вас покинуть. Меня ждут другие посетители, а вы можете посмотреть картины теперь сами.

Экскурсовод ушел к другой группе, забыв при этом свою указку. А сэр Бом, схватив указку, решил попробовать себя в новой роли — роли экскурсовода.

— Дети, смотрите какая красивая картина, — сэр Бом с силой ткнул указкой в ближайшую картину.

А в тот момент, как сэр Бом ткнул указкой в картину, она упала и рама разбилась. Сэр Бом с дочками отскочили в сторону и схватились за голову. У них были испуганные лица. А экскурсовод с другой группой как раз подошел к картине. Он увидел разбитую раму, ахнул и схватился за сердце:

— Что тут случилось? Что вы наделали?

— П-п-ростите, это наш папа нечаянно, — хором испуганно сказали обе девочки.

Экскурсовод сказал:

— На первый раз я вас прощаю, но вам придется покинуть наш музей.

Опечаленные сэр Бом и его дочки ушли.

Экскурсовод поднял раму от картины, потом саму картину и грустно сказал:

— Хорошая была картина.

Мы видим, что поведение экскурсовода, так же как и поведение продавца и официанта, определено смыслом «критическое отношение». При этом оно более открытое, более жесткое и требовательное. Экскурсовод сказал: «На первый раз я вас прощаю, но вам придется покинуть наш музей». Мы видим в тексте описание ярко выраженной экспрессивной реакции экскурсовода на поведение сэра Бома: «...ахнул и схватился за сердце». Однако говорить о полной победе нового смысла над старым не приходится, потому что мы видим, как третьеклассники пытаются утвердить право на существование и смысла «безусловное принятие», который явно утрачивал постепенно свое однозначное превосходство в отношении сэра Бома. Важно не столько то, что говорят дочки испуганно в защиту сэра Бома («П-про-



стите, это наш папа нечаянно!»), а то, что они говорят эти слова хором. Именно в этом хоровом возгласе, с нашей точки зрения, проявилось стремление детей усилить позиции смысла «безусловное принятие», которые явно пошатнулись в этом эпизоде при все более ясном нарастании торжества смысла «критическое отношение». Таким образом, в ходе наблюдений за сценическим творчеством третьеклассников мы смогли увидеть, как в детях «вырос» новый смысл и какая внутренняя борьба сопровождала этот процесс.

Работа над спектаклем «Сэр Бом-2» завершилась показом и восторженными откликами второклассников с запросом на новый спектакль «Сэр Бом-3». Однако ожидания зрителей не разделяли теперь уже третьеклассники. Вот какой разговор состоялся между учителем и детьми на первом занятии в четвертом классе после воспоминаний о спектаклях, подготовленных в прошедшем году:

**Учитель.** Почему появился второй спектакль?

**Дети.** Из писем зрителей. Они попросили нас.

**Учитель.** И мы не отказали. А вот работа над «Сэром Бомом-2» была такая же? Или более сложная?

**Дети.** Более сложная. Мы писали эпизоды.

**Учитель.** А в «Сэре Боме Вдребезги» откуда взялись эпизоды?

**Дети.** Из стихотворения.

**Дети.** Вообще ничего не было для «Сэра Бома-2». Только названия эпизодов были. Мы все придумали сами.

**Учитель.** А что бы вам хотелось в этом году?

**Дети.** Совсем новый. Чтобы придумали все сами. И не про сэра Бома. И совсем-совсем новый. (Общая поддержка в классе, шум, ликование.)

**Учитель.** А другие предложения есть?

**Дети.** Я предлагаю новый спектакль, но так, чтобы они в конце с сэром Бомом встретились.

**Учитель.** А чем закончился спектакль «Сэр Бом-2»?

**Дети.** Он решил стать экскурсоводом. Он должен пойти на курсы...

**Учитель.** А он уже стал экскурсоводом?

**Дети.** Он только мечтал...

**Учитель.** Но мечта-то не сбылась, мы же такой спектакль не поставили...

**Дети.** Чтобы он стал не сэром Бомом Вдребезги...

**Дети.** Чтобы он стал умным...

**Учитель.** Значит, нам нужно помочь сэру Бому стать другим...

**Дети.** Он уже осознал свою ошибку...

**Учитель.** Как назовем спектакль?

**Дети.** «Сэр Бом Вдребезги-3».

**Дети.** Нет, не сэр Бом Вдребезги.

**Дети.** Сэр Бом экскурсовод.

**Учитель.** А может, он и не экскурсоводом станет... Можем мы дать названия, пока сценария нет?

**Дети.** Нет, надо сначала написать сценарий.

Мы видим, что сначала дети безоговорочно отказываются делать спектакль о сэре Боме, а потом все-

таки дают согласие на такую работу, но только при условии, что сэр Бом станет другим, изменится. Сценическое творчество дало своеобразный «разрешающий» эффект, который проявился в том, что дети «преодолели» один смысл («безусловное принятие») и пришли к обнаружению нового смысла («критическое отношение»). На первый взгляд, бурная отрицательная реакция детей на предложение учителя опять работать над спектаклем о сэре Боме может быть показателем, что борьба двух смыслов завершилась полной победой смысла «критическое отношение». Однако, с нашей точки зрения, последующий разговор учителя с детьми показывает, что напряженная борьба между смыслами, развернувшаяся в ходе работы над спектаклем, привела к зарождению нового смысла, еще очень смутно выраженного в детских репликах о будущем спектакле, которому еще надо «вырасти».

## Выводы

Сделанные нами наблюдения позволяют выделить два периода сценического творчества у младших школьников: период становления формы и период жизни формы. Если результаты первого периода заранее можно спланировать (нами описаны три этапа такой работы, которые воспроизведены уже несколько раз), то результаты второго периода заранее непредсказуемы.

В ходе становления формы, во-первых, у детей сложился механизм извлечения смысла из ситуации действия. Во-вторых, взрослый (учитель) и дети стали «единым творческим организмом». Отметим особенности поведения взрослого в этом сообществе.

1. Он открыт для детской импровизации, делает акцент на детской самостоятельности, не навязывает никаких образцов драматического действия, сам импровизирует.

2. Взрослый имеет свое мнение по поводу предложенного решения драматической задачи, высказывает его, но понимает, что с его мнением дети могут не согласиться.

3. Взрослый направляет обсуждение драматизации на средства экспрессии, ее меру и связь с тем или иным смыслом («Так ли себя ведут, если ....? Таким ли голосом об этом говорят, если...? Так ли смотрят, если...? и т. д.). При этом легко передает инициативу в обсуждении самим детям.

4. При «сборке» сценария на основе предложенных детьми вариантов взрослый «правит» только грамматические или лексические неточности. Если у него появляется желание уточнить что-то в поведении героев, то он выносит свое предложение на обсуждение детьми и только с их общего согласия может внести какие-то смысловые уточнения в текст сценария.

В ходе наблюдений мы отметили нарастание экспрессивности в драматическом поведении детей. Кроме этого, у детей обнаружился интерес к обсуждению экспрессивности, а также проявилось стрем-

ление все более точно и полно передавать особенности несловесного контекста средствами письменной речи. Можно утверждать, что обсуждение экспрессивности сначала сказалось на письменной речи, а письменная речь, в свою очередь, привела к росту экспрессивности. Так, делая ремарки к репликам на основе драматизации, дети стремились удержать несловесный контекст. Но так как ни один сценарий не содержит всего спектра экспрессии, разыгрывая потом эпизод по созданному сценарию, дети усиливали свою экспрессивность. Экспрессивность актера действительно постепенно стала содержанием сценического творчества детей. Мы увидели, как «внутреннее» (смысл) проявлялось во «внешнем» (экспрессия) в ходе драматизации, а затем то, что было только «внешним» (экспрессия), становилось «внутренним» в письменной речи, где «внешним» уже выступало слово. Заметим, что в условиях порождения сценического произведения «единым творческим организмом» мы пока можем утверждать, что внимание к экспрессии стало функциональным органом выявления смыслов этого «единого творческого организма». Именно в этом мы усматриваем развивающий эффект сценического творчества в младшем школьном возрасте. Ответить же на вопрос, появился ли такой функциональный орган у каждого отдельного ребенка, наши наблюдения пока не позволяют. Но мы не исключаем, что самостоятельный поиск детьми средств экспрессии в условиях импровизации, выявление возможностей собственного тела и последующее обсуждение меры экспрессии для выражения того или иного смысла позволяет детям обратить внимание на собственную экспрессию.

Большой трудностью в обсуждении результатов периода жизни формы мы считаем то, что у каждого «единого творческого организма» своя жизнь со «своими» смыслами. Выделенное нами в ходе наблюдений движение смыслов является, с нашей точки зрения, ярким доказательством, что сценическое

творчество выступило для взросло-детского сообщества формой открытия в себе источника смыслов. В работе детей над спектаклем «Сэр Бом-2» было хорошо видно, как в «едином творческом организме» выростал новый смысл.

Движение детских смыслов в каждом конкретном случае — явление индивидуальное. Это сделалось очевидным, когда мы сравнивали результаты наблюдений 2006—2009 гг. с тем, что мы наблюдаем сейчас, работая с детьми другого класса. Выделенное нами в ходе наблюдений движение смыслов от «безусловного принятия» («Сэр Бом Вдребезги») к «критическому отношению» («Сэр Бом-2») есть движение смыслов в конкретной группе детей в конкретное время во взаимодействии с конкретным взрослым.

Наши наблюдения показали, что работа по извлечению смысла из ситуации действия дала и «разрешающий» эффект. В ходе обсуждения детских драматизаций взрослый не навязывал детям своего понимания ситуации, а обеспечил в ходе сценического творчества диалогическое взаимодействие с ними. Именно это, с нашей точки зрения, и привело к росту борьбы двух смыслов, которую удалось увидеть в ходе наших наблюдений. При этом такая борьба привела не к замене одного смысла другим, а к зарождению нового смысла.

Кроме сделанных выводов, у нас также появился ряд вопросов, на которые мы пока не имеем ответа. Назовем некоторые из них. Каковы индивидуальные особенности детей, приобретших опыт сценического творчества в рамках «единого творческого организма»? Есть ли зависимость становления формы сценического творчества у детей от того, какая форма сюжетно-ролевой игры (полная или редуцированная [13]) сложилась у детей в дошкольном возрасте? Какова дальнейшая судьба «единого творческого организма»? Чтобы ответить на эти вопросы, нужны дальнейшие исследования сценического творчества школьников.

### *Литература*

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Волошинов В. (Бахтин М. М.) Слово в жизни и слово в поэзии. К вопросам социологической поэтики // Звезда. 1926. № 6.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1986.
5. Зинченко В. П. От классической к органической психологии. М., 1996.

6. Зинченко В. П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
8. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1997.
9. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.
10. Старагина И. П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. 2004. № 4.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
12. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М., 1996.
13. Эльконина Л. И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.

# The Form and the Contents of the Scenic Art in Primary School Age

I. P. Staragina

PhD in Psychology, the head of the research department,  
independent educational and research centre «Developmental Learning»

---

The article discusses scenic art as the cultural form that allows a human to reveal the source of meanings in him(her)self. At the elementary school age scenic art is possible within an adult-child community. The article proves that this activity is a procreative one: it creates meanings. Meanings embody in an actors expressiveness that is treated as the contents of scenic art. The article describes the process of meanings «extraction» from the action: dramatization (meaningful situation) – discussion of alternative ways of dramatization (situation of statement of meaning) – dramatization transfer into written form (situation of reflection on the statement of meaning). Search for expressive means during an improvisation and the following discussion of expressive means used for translation of a certain meaning help children to pay attention to their own expression. Attention to one's own expression then becomes a «functional organ» for revealing one's own meanings.

**Keywords:** scenic art, form and contents, meaning, an actor's expressivity, unified creative organism, written statement, process of meanings extraction, meaningful situation, situation of statement of meaning, situation of reflection on the statement of meaning.

## References

1. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1986.
2. *Voloshinov V.* (Bahtin M. M.) Slovo v zhizni i slovo v poezii. K voprosam sociologicheskoi poetiki // Zvezda. 1926. № 6.
3. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. M., 1982.
4. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 2. M., 1986.
5. *Zinchenko V. P.* Ot klassicheskoi k organicheskoi psihologii. M., 1996.
6. *Zinchenko V. P.* Zhivye metafory smysla // Voprosy psihologii. 2006. № 5.
7. *Leont'ev D. A.* Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. M., 1999.
8. *Mamardashvili M. K.* Lekcii po antichnoi filosofii. M., 1997.
9. *Mamardashvili M. K.* Estetika myshleniya. M., 2000.
10. *Staragina I. P.* Vozrastnye vozmozhnosti mladshih shkol'nikov v postroenii pis'mennogo vyskazyvaniya // Voprosy psihologii. 2004. № 4.
11. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
12. *Shpet G. G.* Psihologiya social'nogo bytiya. M., 1996.
13. *El'koninova L. I.* O edinice syuzhetno-rolevoi igry // Voprosy psihologii. 2004. № 1.

## Эмоционально-личностное состояние подростков в школе с психологически опасной образовательной средой

О. И. Леонова

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, начальник отдела координации и планирования НИР Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены материалы, полученные при исследовании психологических характеристик образовательной среды средней школы. Эта проблема рассматривается в русле концепции психологически безопасной образовательной среды. Подчеркивается, что психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, и формирование личности подростка зависит от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми. Описываются результаты эмпирического исследования уровня и характера тревожности подростков, связанной со школой, эмоционального отношения к учению и становления самооценки подростков, обучающихся в школах с психологически опасной и безопасной образовательной средой. В исследовании сравнивались две выборки подростков от 10 до 15 лет. Полученные данные позволяют говорить о том, что психологические характеристики образовательной среды школы оказывают влияние на эмоционально-личностное состояние подростков.

**Ключевые слова:** психология образования, образовательная среда школы, подростковый возраст, особенности эмоционально-личностного состояния учащихся.

Развитие эмоций связано с развитием личности в целом [10]. Подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь наиболее очевидно. В психологической литературе отрочество характеризуется личностной нестабильностью и неровным эмоциональным фоном. Именно в отрочестве чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. Большинство авторов придерживаются той точки зрения, что эмоциональные расстройства у подростков не проходят бесследно, проявляются в особенностях личности и находят отражение в последующей жизни (А. Е. Личко, А. А. Реан, В. Г. Степанов, Ж. Пиаже, П. Фресс и др.). Эмоциональные проблемы существуют у очень многих подростков. Мы полагаем, что значительной причиной этого являются социальные стрессы, вызванные психологически опасной образовательной средой школы.

Формирующаяся «Я-концепция» особо выделяется среди многих личностных особенностей, присутствующих подростку. В психологии накоплен значительный опыт по изучению Я-концепции [2; 5; 6; 9].

На этом этапе жизни переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия зависит не только от мнения учителя,

но и от отношения детского коллектива. Таким образом, общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей подростка приводят к тому, что важнейшим содержанием его психического развития становится развитие самопознания [5].

С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов. Социальный контекст жизни подростка оказывает влияние на его мотивацию. Основными мотивами действий подростков являются положительные социальные побуждения, переживания благожелательности к людям, сочувствия их горю и несчастью. Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками, как правило, ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний. При неблагоприятных условиях формирования личности школьника в этом возрасте может наблюдаться рост асоциальных чувств. Важным моментом, вызывающим появление обиды, озлобленности, которые могут выразиться в агрессивной эмоциональной реакции, является пренебрежение взрослых к подростку, к его запросам, устремлениям, к его личности [13].

Широкие социальные мотивы имеют настолько большое значение в этом возрасте, что в известной мере определяют и непосредственный интерес школьников к самой учебной деятельности [8].

Мы полагаем, что педагогическая психология должна подчеркивать важность не только всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения, но и создания психологически безопасной образовательной среды школы, не угрожающей его личностно-эмоциональной защищенности, т. е. психическому здоровью, приобретению психологических умений самопомощи и безопасного взаимодействия с другими. Поэтому необходимо понять влияние на человека социальной среды и роль психологической безопасности образовательной среды в сохранении психологического здоровья.

Одним из первых проблему общественно-исторической обусловленности психики стал разрабатывать Л. С. Выготский. Создатель культурно-исторической концепции развития человека писал: «... влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде».

Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека [14]. Социальная среда является не просто внешним условием, а подлинным условием развития ребенка, и формирование его личности зависит от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми. Теоретические положения, разработанные в отечественной психологии, о развитии и социальной природе психики человека, свидетельствуют о том, что психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта [4; 5; 7; 10; 11; 13]. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Объединенных Наций в 1972 г.).

Категория «безопасность» активно используется в психологии с середины XX в., прежде всего в работах исследователей гуманистической ориентации. А. Маслоу выделял в числе пяти уровней своей иерархической модели мотивации потребность в безопасности и защите. Э. Фромм полагал, что между свободой и безопасностью существует пропасть, которая является причиной беспримерных трудностей в человеческом существовании. Потребность в безопасности является одной из двух потребностей детства в социокультурной теории личности

К. Хорни. Следует отметить, что сегодня создана концепция национальной безопасности РФ, закрепленная Указом Президента РФ № 1300 от 17.12.97 (в 2000 г. внесены изменения и дополнения), — «система взглядов на обеспечение в Российской Федерации безопасности личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз во всех сферах жизнедеятельности».

Безопасность — это состояние защищенности (человека и среды), а также способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия.

В. В. Рубцов и И. А. Баева определяют психологическую безопасность образовательной среды в трех аспектах:

- Как состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в ее состав участников.

- Как систему межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтную значимость среды), убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье.

- Как систему мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Таким образом, человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, одним из самых существенных является безопасность [1]. Теоретическое и прикладное развитие психологической безопасности образовательной среды получила благодаря работам В. В. Рубцова и И. А. Баевой [1; 11; 12]. Проведены работы по описанию уровней образовательной среды, ее структуры, функций, субъектов, разработаны параметры ее моделирования и экспертизы [1; 3; 7; 13]. Доказано, что важным фактором, придающим образовательной среде развивающий характер, является ее безопасность [12]. Проводятся исследования по изучению эмоциональных нарушений и сохранения психического здоровья педагогов (Е. В. Бурмистрова, М. С. Прудникова, Г. А. Рябинская, И. В. Ястребова).

В начале 2000-х гг. за рубежом стали проводиться работы по психологическому осмыслению проблем безопасности: созданию школ, безопасных для эмоционального здоровья школьников, реформированию средней школы в связи с возросшей необходимостью оценки школьного климата и школьной безопасности, по исследованию школьного насилия (J. Bluestein, S. Brand, M. R. Randazzo и др.).

Научная новизна нашего исследования обусловлена тем, что в отечественной психологии проблема роли психологической безопасности образовательной среды в развитии личности учащихся только формируется, в то время как сегодня изучение и со-

хранение психологической безопасности личности диктуется большой практической потребностью. Кроме этого, актуальной и востребованной практикой является проблема проведения гуманитарной экспертной оценки образовательной среды в ее психологическом аспекте, результаты которой позволяют принимать оперативные управленческие решения по снижению рисков и угроз психологической безопасности школьной среды, оптимизировать целостный педагогический процесс в образовательном учреждении.

*Гипотеза исследования:* психологические характеристики образовательной среды школы, являющиеся критериями оценки ее безопасности (отношение к среде, удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды и защищенность от психологического насилия во взаимодействии) оказывают влияние на эмоциональное состояние, мотивацию учения и становление самоотношения учащихся.

### Цели исследования

1. Изучить психологические характеристики образовательной среды школы.

2. Изучить особенности эмоционально-личностного состояния подростков:

- общее эмоциональное состояние подростка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;
- эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками);
- неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата;
- негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;
- негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей;
- ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок;
- общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка;
- эмоциональное отношение к учению;
- формирование Я-концепции.

### Метод

Наше исследование, в котором приняли участие 333 ученика в возрасте от 10 до 15 лет, проведено на базах средней общеобразовательной школы Северо-Восточного округа г. Москвы в феврале – мае 2009 г. (167 человек) и Центра образования Юго-Западного округа г. Москвы в декабре 2009 – марте 2010 гг. (166 человек).

Психологическая безопасность образовательной среды двух школ сравнивалась по трем факторам: 1) положительное отношение к среде; 2) удовлетворенность учащихся значимыми характеристиками образовательной среды; 3) защищенность учащихся от психологического насилия во взаимодействии (с одноклассниками и учителями) (методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И. А. Баевой).

Уровень и характер тревожности подростков, связанной со школой, сравнивались по восьми следующим факторам: 1. Общая тревожность в школе; 2. Переживания социального стресса; 3. Фрустрация потребностей в достижении успеха; 4. Страх самовыражения; 5. Страх ситуации проверки знаний; 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями (Методика диагностики уровня тревожности Б. Филипса).

Эмоциональное отношение к учению подростков двух школ анализировалось с помощью методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч. Д. Спилбергера (State – Trait Personality Inventory), модифицированного А. Д. Андреевой.

Характер самоотношения учащихся двух школ определялся по личностному опроснику «Я-концепция» Е. Пирс и Д. Харрис, модифицированного А. М. Прихожан.

### Результаты и их обсуждение

Полученные эмпирические данные подтвердили гипотезу о влиянии психологических характеристик образовательной среды школы на эмоциональное состояние и личность подростков.

Ниже приведены данные, полученные при сравнении исследуемых школ в оценке психологической безопасности образовательной среды (согласно первой цели исследования).

Данные табл. 1 и 2 показывают, что психологические характеристики исследуемых школ различаются

Таблица 1

Данные об оценке уровня отношения учащихся к образовательной среде школы в двух выборках (%)

Отношение к образовательной среде	I школа			II школа		
	Позитивное	Нейтральное	Негативное	Позитивное	Нейтральное	Негативное
	52,69	33,53	13,77	90,36	9,04	0,60

ся. Первая школа характеризуется более низкими показателями, чем вторая, по шкалам: положительное отношение к образовательной среде школы (52,69 % против 90,36 %), высокая степень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды школы (50,3 % против 86,14) и высокая степень защищенности от психологического насилия во взаимодействии (59,28 % против 83,13 %), а также более высокими показателями негативного отношения к перечисленным критериям оценки образовательной среды школы.

Статистический анализ полученных данных позволил сделать вывод о различии исследуемых школ в оценке психологической безопасности образовательной среды по критерию Колмогорова—Смирнова для двух выборок. Выявлены различия в отношении к образовательной среде школы ( $Z = 3,437, p = 0,001$ ), удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды ( $Z = 3,271, p = 0,001$ ) и защищенности от психологического насилия во взаимодействии ( $Z = 2,176, p = 0,001$ ). Таким образом, мы выявили, что психологическая обстановка в первой школе приближается к психологически опасной, в то время как вторая школа является психологически безопасной для учеников по всем критериям оценки.

Второй целью исследования было изучение особенностей эмоционально-личностного состояния подростков.

Табл. 3 демонстрирует результаты сравнения двух школ в оценке общего эмоционального состояния учащихся, связанного с различными формами их включения в жизнь школы, а также уровней их отношения к школьному процессу в виде возможности самовыражения, проверки знаний, мнения окружающих и взаимодействия с учителем. В результате обработки полученных данных были обнаружены статистически значимые отличия показателя  $Z$  критерия Колмогорова—Смирнова для двух выборок.

Показаны различия исследуемых школ в уровне страха самовыражения учащихся ( $Z = 2,287, p = 0,001$ ), страха ситуации проверки знаний ( $Z = 2,779, p = 0,001$ ), страха не соответствовать требованиям окружающих ( $Z = 2,779, p = 0,001$ ). Выявлены различия двух школ в уровне общей тревожности подростков ( $Z = 1,689, p = 0,01$ ), фрустрации потребности достижения успеха ( $Z = 1,684, p = 0,01$ ), проблем и страхов с учителями ( $Z = 1,905, p = 0,01$ ). Достоверны различия в уровне низкой физиологической сопротивляемости стрессу учеников ( $Z = 1,416, p = 0,05$ ).

Таблица 2

**Данные об оценке уровня удовлетворенности учащихся значимыми характеристиками образовательной среды школы, а также защищенности от психологического насилия во взаимодействии в двух выборках (%)**

Психологические характеристики образовательной среды школы	I школа			II школа		
	Высокая степень	Средняя степень	Низкая степень	Высокая степень	Средняя степень	Низкая степень
Удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды	50,30	32,34	17,37	86,14	12,05	1,81
Защищенность от психологического насилия во взаимодействии	59,28	22,16	18,56	83,13	15,66	1,20

Таблица 3

**Данные об оценке уровня школьной тревожности учеников в двух выборках (%)**

Показатели уровня школьной тревожности	I школа			II школа		
	Оптимальный	Повышенный	Высокий	Оптимальный	Повышенный	Высокий
Общая тревожность в школе	72,46	20,36	7,19	90,96	7,23	1,81
Переживание социального стресса	70,06	23,95	5,99	75,30	24,10	0,60
Фрустрация потребности в достижении успеха	64,67	23,95	11,38	83,13	12,64	4,22
Страх самовыражения	61,68	17,37	20,96	86,75	9,64	3,61
Страх ситуации проверки знаний	56,29	20,96	22,75	86,75	9,04	4,22
Страх не соответствовать требованиям окружающих	56,89	20,96	22,16	87,35	11,45	1,20
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	76,65	11,38	11,98	92,17	6,02	1,81
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	65,27	26,95	7,78	86,14	12,65	1,20

Таблица 4  
Данные об оценке уровня самооотношения учеников в двух выборках (%)

Уровень самооотношения	I школа	II школа
Очень высокий	18,56	24,10
Высокий, соответствующий социальному нормативу	28,14	50,00
Средний	28,14	16,27
Низкий, неблагоприятный	24,55	9,64
Предельно низкий	0,60	0

Согласно табл. 4 благоприятный вариант самооотношения учеников второй школы превышает этот показатель учащихся первой школы почти в два раза (50 % против 28,14 %), а неблагоприятный — встречается в два раза реже (9,64 % против 24,55 %).

Установлены статистически значимые различия исследуемых школ в уровне самооотношения учащихся по критерию Колмогорова—Смирнова для двух выборок ( $Z = 2,499, p = 0,001$ ).

Таблица 5  
Данные об оценке эмоционального отношения к учению в двух выборках (%)

Уровень эмоционального отношения к учению	I школа	II школа
Продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительного эмоционального отношения к нему	3,59	2,41
Продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу	22,16	44,58
Средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией	25,15	30,12
Сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению	33,53	19,28
Резко отрицательное отношение к учению	15,57	3,61

В табл. 5 сравниваются результаты оценки эмоционального отношения к учению учащихся исследуемых школ. Выявлены статистически значимые различия исследуемых школ в уровне эмоционального отношения подростков к учению по критерию Колмогорова—Смирнова для двух выборок ( $p = 0,001, Z = 2,391$ ).

Анализ связи позволил установить, что фактор «отношение к образовательной среде школы» влияет на развитие общей школьной тревожности ( $\chi^2 = 39,25, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), фрустрации потребностей достижения успеха ( $\chi^2 = 37,23, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страха самовыражения ( $\chi^2 = 30,58, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страха ситуации проверки знаний ( $\chi^2 = 33,88, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страха не соответствовать требованиям окружающих ( $\chi^2 = 68,31, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), низкой физиоло-

гической сопротивляемости стрессу ( $\chi^2 = 42,63, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страхов и проблем с учителями ( $\chi^2 = 26,17, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ). Кроме того, данный фактор влияет на эмоциональное отношение к учению ( $\chi^2 = 42,04, 3 \times 5, d.f. = 8, p < 0,001$ ), а также на становление самооотношения подростков ( $\chi^2 = 26,44, 3 \times 5, d.f. = 8, p < 0,001$ ). Фактор «удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды» также влияет на уровень и характер той тревожности подростков, которая связана со школой, а именно: общую школьную тревожность ( $\chi^2 = 40,37, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страх самовыражения ( $\chi^2 = 16,89, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,01$ ), страх ситуации проверки знаний ( $\chi^2 = 30,97, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страх не соответствовать требованиям окружающих ( $\chi^2 = 55,88, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), низкую физиологическую сопротивляемость стрессу ( $\chi^2 = 33,12, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страхи и проблемы с учителями ( $\chi^2 = 17,08, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,01$ ). Доказано, что данный фактор влияет на эмоциональное отношение к учению ( $\chi^2 = 22,34, 3 \times 5, d.f. = 8, p < 0,01$ ) и самооотношение учеников ( $\chi^2 = 32,09, 3 \times 5, d.f. = 8, p < 0,001$ ). Выявлено, что фактор «защищенность от психологического насилия во взаимодействии» оказывает влияние на общую школьную тревожность подростков ( $\chi^2 = 39,93, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), фрустрацию потребностей достижения успеха ( $\chi^2 = 26,00, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страх самовыражения ( $\chi^2 = 30,62, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страх ситуации проверки знаний ( $\chi^2 = 41,41, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страх не соответствовать требованиям окружающих ( $\chi^2 = 45,86, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), низкую физиологическую сопротивляемость стрессу ( $\chi^2 = 53,25, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ), страхи и проблемы с учителями ( $\chi^2 = 19,44, 3 \times 3, d.f. = 4, p < 0,001$ ). Статистически достоверно влияние фактора «защищенности от психологического насилия во взаимодействии» на эмоциональное отношение к учению ( $\chi^2 = 42,85, 3 \times 5, d.f. = 8, p < 0,001$ ) и самооотношение учеников ( $\chi^2 = 27,54, 3 \times 5, d.f. = 8, p < 0,001$ ).

Выявлено, что у учеников школы, образовательная среда которой не соответствует критериям психологической безопасности (I школа), выявлено развитие неблагоприятного варианта самооотношения, наличие страхов самовыражения и ситуации проверки знаний, страхов и проблем с учителями, боязни не соответствовать требованиям окружающих, общей школьной тревожности, фрустрации потребности в достижении успеха. Во II школе мы наблюдали единое, согласованное воздействие взрослых и детского коллектива на подростка, не выявляющее авторитарности и подавления личности.

Таким образом, единственная продуктивная тактика по отношению к подросткам — активная помощь и поддержка в выстраивании новой личности, в обретении себя — для администрации и педагогов первой школы пока оказывалась нереализуемой.



### *Литература*

1. *Баева И. А., Рубцов В. В.* Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: Информационно-методический бюллетень ГЭП II уровня / Под ред. И. А. Баевой, В. В. Коврова. М., 2009. № 2.
2. *Берис Р.* Я-концепция и Я-образы // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара, 2006.
3. *Гуружапов В. А.* Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
4. *Запорожец Л. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. М., 1978.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. *Лэнг Р.* Самосознание // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. Самара, 2006.
7. *Панов В. И.* Состояние и проблемы экологической психологии // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
8. *Петровский А. В.* Возрастная и педагогическая психология. М., 2001.
9. *Романова Е. С., Гребенников Л. Р.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.
10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1998.
11. *Рубцов В. В., Дубровина И. В., Забродин Ю. М., Метелькова Е. И., Романова Е. С., Семкин В. В.* Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года // Психологическая наука и образование. 2007. № 1.
12. *Рубцов В. В., Баева И. А., Буланова О. Е., Ковров В. В., Константинова А. М., Красило А. И.* Концепция деятельности городской экспериментальной площадки второго уровня «Система экспертизы психологической безопасности образовательной среды» // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: Информационно-методический бюллетень ГЭП II уровня / Под ред. И. А. Баевой, В. В. Коврова. М., 2008. № 1.
13. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации. М., 1998.
14. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

# Emotional and Personal Status of Adolescents in Schools with a Psychologically Dangerous and Safe Educational Environment

O. I. Leonova

Ph.D. Student, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology of Education, Head of the Department of Coordination and Planning of the Research Work, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article presents results of the study on psychological characteristics of the educational environment of a high school. This issue is addressed in line with the concept of psychological safety of the educational environment. It is emphasized that mental development takes place in the process of acquisition of social experience and that the adolescent personality formation depends on the characteristics of relationships that emerge between him or her and the people around. The results of empirical research on level and nature of adolescents' anxiety associated with school, the emotional attitude to learning and the development of self-attitude of adolescents enrolled in schools with psychologically dangerous and safe educational environments are presented. The study compared two samples of adolescents from 10 to 15 years old. Results indicate that the psychological characteristics of the school's educational environment have an impact on emotional and personal state of adolescents.

**Keywords:** educational psychology, school's educational environment, adolescence, characteristics of emotional and personal state of students.

## References

1. *Baeva I. A., Rubcov V. V.* Obrazovanie kak nacional'nyi resurs sohraneniya zdorov'ya shkol'nikov i obespecheniya psihologicheskoi bezopasnosti // Ekspertiza psihologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy: Informacionno-metodicheskii byulleten' GEP II urovnya / Pod red. I. A. Baevoi, V. V. Kovrova. M., 2009. № 2.
2. *Berns R.* Ya-koncepciya i Ya-obrazy // Samosoznanie i zashitnye mehanizmy lichnosti: Hrestomatiya. Samara, 2006.
3. *Guruzhapov V. A.* Voprosy ekspertizy sovremennykh obrazovatel'nykh tehnologii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1997. № 2.
4. *Zaporozhec L. V.* Znachenie rannih periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti // Princip razvitiya v psihologii. M., 1978.
5. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
6. *Leng R.* Samosoznanie // Samosoznanie i zashitnye mehanizmy lichnosti: Hrestomatiya. Samara, 2006.
7. *Panov V. I.* Sostoyanie i problemy ekologicheskoi psihologii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 1.
8. *Petrovskii A. V.* Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya. M., 2001.
9. *Romanova E. S., Grebennikov L. R.* Mehanizmy psihologicheskoi zashity. Genezis. Funkcionirovanie. Diagnostika. Mytishi, 1996.
10. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshei psihologii. SPb., 1998.
11. *Rubcov V. V., Dubrovina I. V., Zabrodin Yu. M., Metel'kova E. I., Romanova E. S., Semkin V. V.* Koncepciya razvitiya sistemy psihologicheskogo obespecheniya (psihologicheskoi sluzhby) obrazovaniya v Rossiiskoi Federacii na period do 2010 goda // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 1.
12. *Rubzov V. V., Baeva I. A., Bulanova O. E., Kovrov V. V., Konstantinova A. M., Krasilo A. I.* Koncepciya deyatel'nosti gorodskoy eksperimental'noy ploschadki vtorogo urovnya «Sistema ekspertizy psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy» // Ekspertiza psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy: Informacionno-metodicheskii byulleten' GEP II urovnya / Pod red. I. A. Baevoi, V. V. Kovrova. M., 2008. № 1.
13. *Yakobson P. M.* Psihologiya chuvstv i motivacii. M., 1998.
14. *Yasvin V. A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., 2001.

# Причины проявления агрессии в детском возрасте

А. С. Фомиченко

аспирант Института социологии образования Российской академии образования,  
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Орского филиала  
Московской финансово-юридической академии

Статья посвящается анализу возможных причин проявления детской агрессии. Рассматривается влияние семейных, индивидуальных, школьных факторов. Выделяются условия семейного воспитания, которые способствуют возникновению и закреплению агрессивных проявлений. Значимыми оказываются снисходительное отношение родителей к проявлениям агрессивности своих детей и строгость наказания. Выявляется взаимосвязь между просмотром сцен насилия, жестокости и эротики на телеэкране и агрессивного поведения детей. Рассматриваются характеристики личности ребенка, определяющие вероятность того, что он станет агрессором или жертвой. Особое внимание уделяется влиянию школы на становление детской агрессивности. Подчеркивается актуальность и важность изучения данного вопроса, возможность применения знаний для прогнозирования и своевременной коррекции агрессивного поведения на ранних этапах онтогенеза.

**Ключевые слова:** детская агрессия, семейное воспитание, влияние сверстников, модели агрессивного поведения на телеэкране, индивидуальные переменные, школьные факторы.

В последние годы научный интерес к вопросам детской агрессивности существенно возрос. Продолжают шокировать известия о том, что дети убивают друг друга до смерти. Значительный рост агрессивных детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Кроме того, агрессивный ребенок создает массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Большое количество литературы и экспериментальных работ по данной проблеме позволяет утверждать, что в настоящее время создана обширная теоретическая база. На этот вопрос обращают внимание такие исследователи, как Р. Бэрон, Б. Крэйхи, К. Лоренц, Н. Миллер, Д. Доллард, Л. Берковиц, А. Бандура, Н. М. Платонова, С. Л. Колосова, В. С. Собкин, М. С. Жамкочьян, И. А. Фурманов, А. А. Реан, Л. М. Семенюк, А. В. Гриценко, Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева. Работы ведутся в следующих направлениях: теоретико-методологические основы детской и подростковой агрессии, анализ агрессивного поведения личности в контексте педагогики ненасилия, социальная детерминированность агрессивного поведения, типология агрессивного поведения школьников, специфика агрессивного поведения учащихся различных половозрастных групп, соотношение биологического и социального как психофизиологическая основа агрессивного поведения.

Значимое место в исследованиях детской агрессии занимают причины или факторы, вызывающие это явление, так как очень часто все многообразие проявлений агрессивности детей взрослые объясняют, ограничиваясь либо личностными качествами,

либо взаимоотношением в семье, что, как следствие, затрудняет разработку путей своевременной профилактики или коррекции поведения ребенка.

В связи с этим, на наш взгляд, особенно важно рассмотреть возможные причины и факторы, влияющие на проявление агрессии в детском возрасте, более подробно.

Исследуя причины, способствующие формированию агрессии в детском возрасте, многие исследователи (Б. Крэйхи, Н. М. Платонова, Р. Бэрон и др.) придерживаются мнения, что дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников.

Первый источник — это семья, которая может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. В семье может проявляться прямое или сексуальное насилие, холодность, безразличие или враждебность со стороны родителей, оскорбления, негативные оценки, подавление, неуважение к личности ребенка, эмоциональное неприятие ребенка, конфликтность, чрезмерный контроль или полное отсутствие его, избыток или недостаток внимания со стороны родителей, запрет на физическую активность, агрессивное отношение отца к матери [8; 12].

Неадекватный стиль семейного воспитания рассматривается как одна из основных причин агрессивного поведения ребенка. Исследования показывают, что родителями агрессивных детей очень часто являются люди, придерживающиеся в воспитании политики невмешательства или предоставляющие слишком много свободы, доходя до того, что вообще не уделяют внимание ребенку. Неагрессивные дети в основном воспитываются строго, но все же демокра-

тично. Дети, которые были оценены как чрезмерно агрессивные, напротив, часто испытывают авторитарное давление со стороны родителей и почти не считаются со своими желаниями [4]. Кроме того, как отмечают А. Бандура и Р. Уолтерс, отцами сверхагрессивных и оказавшихся в исправительных учреждениях подростков из относительно благополучных семей среднего класса являются те, кто не терпит проявлений агрессии дома, но за его пределами поощряет и даже подстрекает своих детей провоцировать других и нападать на них и позитивно подкрепляет такого рода поведение [2].

Помимо подкрепления агрессивного поведения своих детей родители могут служить и образцом агрессивности. Так, С. и Э. Глюки установили, что у подростков с отклонениями в поведении родители в прошлом с относительно высокой вероятностью имели судимость.

Та же тенденция обнаруживается, когда дети наблюдают насилие и испытывают его на себе. В литературе о насилии в семье описывается целый «цикл насилия»; его суть в том, что дети, которые видели, как их родители «практиковали» физическое насилие по отношению друг к другу, склонны воспроизводить аналогичные ситуации во взаимоотношениях с другими [4, с. 108]. Усваивая эти образцы поведения, они приобретают убежденность в их эффективности, вначале на чисто вербальном уровне. Затем практическое освоение моделей агрессивного поведения, закрепление его в привычках, навыках и стереотипах происходит главным образом в неформальном общении. Навыки агрессивного реагирования осваиваются и закрепляются в личном опыте ответного насилия, так же отрабатываются и технические приемы агрессивного взаимодействия [5].

В целом агрессивное поведение в семье формируется через три механизма: подражание и идентификация с агрессором; защитная реакция; протестная реакция [1].

Агрессии дети обучаются и при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр [4, с. 104]. Наиболее часто встречающаяся форма поведения с проявлением агрессии, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, — это игры-потасовки. Хотя существует мнение, что даже если эти игры и сопровождаются ударами, преследованием друг друга и борьбой, они являются добровольной «возней» и приносят удовольствие. Кроме того, в них практически отсутствует стремление нанести друг другу ущерб [11].

И, наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа.

Считается, для того чтобы понять условия жизни детей в современном обществе, их связи с семьей, школой и другими детьми, необходимо изучить влияние средств массовой коммуникации и, в частности, телевидения на них.

Все психологи, занимающиеся данной проблемой (Л. Берковиц, Р. Бэрон, Э. Донерстайн, Д. Курт, Д. Ленц, С. Пепрод, В. С. Собкин, Т. В. Глухова, С. Н. Ениколопов), отмечают ее актуальность и важность. Данная тема тщательно исследуется, так как имеет большое социальное значение, особенно в настоящее время, когда телевизионные программы открыто рассказывают о насильственных преступлениях, телевидение постоянно демонстрирует различные репортажи об убийствах и фильмы с многочисленными сценами насилия [6].

Хотя исследователи и не придерживаются одинаковых взглядов на связь между просмотром телевизионных программ и агрессивным поведением детей, практически все отмечают важную роль средств массовой информации (в первую очередь телевидения) в распространении этих форм поведения, так как считается, что чем больше сцен насилия человек видел в детстве, тем более склонным к насилию он будет в юношеском возрасте и ранней зрелости [4]. Это не происходит с детьми сразу после просмотра передачи, но они принимают агрессию как эффективный способ решения проблем. И это значит, что при возникновении каких-либо проблемных ситуаций в школе или семье ребенок реализует имеющуюся у него модель поведения. Конечно, насилие на экране непосредственно не стимулирует агрессию, но оно формирует модель общественного поведения, при которой насилие становится способом взаимодействия с людьми и разрешения конфликтов.

Учитывая все многообразие пагубного влияния телевидения, ученые пытаются решить, что может быть сделано для уменьшения этого воздействия. Так, на сегодняшний день предлагается два основных подхода: 1) критическое видение, т. е. воспитание у зрителей осознания асоциальной и вредоносной природы агрессивного поведения и помощь им в создании ненасильственных альтернатив разрешения конфликтных ситуаций; 2) инициативы СМИ, т. е. применение медиа-изображений с целью освещения пагубного воздействия насилия [8]. Кроме того, большую роль при разрешении данной проблемы психологи отводят родителям, которые должны объяснять детям, что агрессия — не единственный способ разрешения конфликта, подбирать игры и передачи более созидательного характера, не менее увлекательные, но и не развивающие агрессию.

Одних только фактов наблюдения за насильственными формами поведения и испытания насилия на себе явно недостаточно для раннего формирования агрессивности, ведь в одной и той же семье, в сходных условиях воспитания могут вырастать совершенно разные по степени агрессивности дети [9]. Поэтому вероятность возникновения агрессивного поведения детей может также зависеть от влияния множества агрессивных факторов, связанных как с самой личностью, так и с внешней средой.

Так, психологи (Р. Бэрон, Б. Крэйхи, Н. М. Платонова, Д. Хорсанд и др.) выделяют *социальные фак-*

торы (фрустрация, вербальное и физическое нападение, характеристики жертвы, подстрекательство со стороны окружающих, установки, предрассудки и система ценностей значимых для детей взрослых), *внешние* (жара, шум, теснота, загрязненный воздух), *ситуационные* (плохое самочувствие, переутомление, влияние продуктов питания), *индивидуальные*, или *личные* (подсознательное ожидание опасности, неуверенность в собственной безопасности, приобретенный отрицательный опыт, эмоциональная нестабильность, недовольство собой, повышенная раздражительность, чувство вины), *биологические причины* (сходство генов, содержание тестостерона, реактивность симпатической нервной системы, родовая травма, влияние гормонов, травмы и органические заболевания мозга, психические заболевания, темперамент и особенности характера, его акцентуация, послеродовая депрессия матери).

Особое внимание в современной литературе уделяется связи между личностными (индивидуальными) переменными и агрессивным поведением, так как черты характера играют важную роль в определении вероятности того, кем станут определенные дети — агрессорами или жертвами. Кроме того, существует мнение, согласно которому агрессивное поведение совпадает со специфической структурой личности ребенка и поэтому информация об этом может быть полезна для понимания и прогнозирования его поступков.

В связи с этим были выявлены (Т. Мальти) определенные характеристики, имеющие отношение к агрессии. Так, агрессивные дети менее добросовестно выполняют свои домашние задания и обязанности, чаще ведут себя нервно и в контактах с другими детьми менее миролюбивы, чем их неагрессивные сверстники. При необходимости оценить ситуацию у агрессивных детей всех возрастов возникают трудности. Им трудно проникнуться чувствами других, понять их, переосмыслить действие с разных точек зрения, мысленно предупредить возможные последствия. В случаях нарушения правил (воровство, толкание с качелей или нарушение обещания) они хуже, чем неагрессивные дети, представляют себя в роли преступника или жертвы. В роли нарушителя они намного реже, чем неагрессивные дети, испытывают раскаяние.

Психологи, изучающие причины проявления агрессии в детском возрасте, не ограничиваются только исследованием семейных и индивидуальных факторов, из-за которых вырастают склонные к жестокости дети. Они считают, что не менее важным является влияние школы как второго по значимости после семьи социального института, участвующего в формировании личности ребенка [7].

Дети становятся агрессивными, когда их расстраивает что-то в школе, когда их обижают, оскорбляют, когда школа становится местом, где они не чувствуют себя комфортно. В этих случаях дети часто проявляют агрессию по отношению к одноклассникам.

Проблемы баллинга и агрессии, распространенные в настоящее время в школах, с нашей точки зрения, могут быть значительно смягчены педагогами, владеющими информацией о причинах подобного поведения детей, должным надзором, вмешательствами и микроклиматом в классах.

Следует отметить, что и сама школа, ее составляющие могут послужить причиной агрессии учеников.

Нередко именно школа провоцирует проявление насилия со стороны родителей по отношению к ребенку. Учитель сообщает родителям о том, что их ребенок нарушает дисциплину, получает двойки, и они должны принять меры. Зачастую характер этих мер ограничивается либо моральным воздействием, либо, в худшем случае, физическим.

Кроме того, классическая система школьного образования способствует соревнованию среди детей: постоянно определяется, кто лучше, кто хуже, а кто находится среди отстающих. А насилие, по мнению психологов, никогда не исходит от лучших учеников в школе, потому что школа проявляет уважение к ним. Насилие всегда исходит от неудачников.

В последнее время современные исследователи, обсуждая вопросы школьных конфликтов, акцентируют свое внимание на взаимоотношениях учителя, ученика и родителей. Сравнительно меньше информации можно найти о конфликтах между учениками.

Более тщательное изучение конфликтов между учителем, учеником и родителями, по нашему мнению, диктуется самой практикой повседневной жизни. Зачастую родители очень эмоционально реагируют на страдания собственного ребенка и в большинстве случаев винят школу. Они критикуют стиль преподавания учителя, его несправедливое отношение к ученикам, состав класса, требуют улучшения морального климата в школе и ужесточения наказания. Кроме того, часто родители с головой уходят в работу и свое невнимание к детям компенсируют лишь материально, потакая любым их желаниям.

Учителя, подобно родителям, также исходят из объяснений, наиболее удобных для себя. По их мнению, причины агрессивного поведения детей, как правило, заключаются не в погрешностях преподавания или неустойчивости порядка в школе, а во влиянии на детей улицы или семьи, а также в неконтролируемом просмотре телевизионных программ. Учителя отвергают родительские обвинения в собственной некомпетентности, требуя сначала изменить подход к воспитанию.

В то же время все чаще можно услышать о жестокости со стороны учителя. Особенно отмечают проблему психологического давления на ребенка, ведь дети беззащитны перед агрессией взрослого, они не обладают достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению ситуации. К тому же их ролевое положение в системе школьного образования по сравнению с учителями далеко не равное.

Таким образом, возникает замкнутый круг: учителя предъявляют претензии родителям, родители обвиняют учителей и своих детей, которые, в свою очередь, агрессивно реагируют и на родителей, и на учителей. Естественно, у таких детей нарушаются представления о ценностях и нравственные ориентиры.

Несмотря на значительное количество исследований и монографий, посвященных детской агрессии, существуют ключевые вопросы, связанные с ее причинами, которые остаются открытыми. Анализ

существующих на сегодняшний день психологических источников по проблеме показывает, что знание возможных причин и факторов, влияющих на проявление детской агрессии, позволит взрослым адекватно реагировать на подобное поведение ребенка, ведь зачастую детская агрессивность оказывается прямым следствием того, что взрослый не понимает причин и мотивов такого поведения и, следовательно, бессилён оказать ему своевременную помощь.

### *Литература*

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное издание / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб., 2006.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
3. Берковиц Л. Влияние сцен насилия на зрителей // Общественное животное. Исследования / Под ред. Э. Аронсона. СПб., 2003.
4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001.
5. Дышлевой А. Ю. Агрессия как форма противоправного сексуального поведения // Международный медицинский журнал. 2002. Т. 8. № 4.

6. Ениколопов С. Н., Широкова О. Малолетние преступники. Электронная версия: <http://www.svobodanews.ru/article.aspx?exactdate=20061103140014387>.
7. Жамкочьян М. Агрессия не исчезает и не появляется. Электронная версия: <http://www.follow.ru/article/316>.
8. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб., 2003.
9. Смирнова Е. О., Хузеева Г. Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 2002. № 1.
10. Собкин В. С., Глухова Т. В. Насилие и эротика на телеэкране глазами подростка // Телефорум. 2001. № 12.
11. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007.
12. Хорсанд Д. Причины детской агрессивности. Электронная версия: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_02\\_00/1\\_02\\_09e.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_02_00/1_02_09e.shtml).

# The Reasons for Aggression Manifestations in Childhood

A. S. Fomichenko

Ph.D. Student, the Institute of Sociology, Russian Academy of Education, Senior Lecturer, Department of Social Sciences and Humanities, Orsk Branch of the Moscow Financial-Legal Academy

The article is devoted to analysis of possible reasons of the child aggression manifestations. The influence of family, individual and school factors are considered. The conditions of family upbringing that promote and sustain the aggressive manifestations are discussed. Results suggest that significant factors are parental indulgent attitude to their children's expressions of aggressiveness and severity of punishment. The relationship between viewing violent, cruel and erotic scenes on television and aggressive behavior of children is described. The characteristics of the child's personality that determine the probability of becoming either an aggressor or a victim are discussed. Close attention is paid to the influence of schools on the development of children's aggressiveness. We stress the importance of studying of this issue and the application of knowledge to prediction and timely correction of aggressive behavior in the early stages of ontogeny.

**Key words:** child aggression, family education, peer influence, models of aggressive behavior on television, individual variables, school factors.

## References

1. Agressiya u detei i podrostkov: Uchebnoe izdanie / Pod red. N. M. Platonovoi. SPb., 2006.
2. Bandura A., Uolters R. Podrostkovaya agressiya: Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeinyh otnoshenii. M., 2000.
3. Berkovic L. Vliyanie scen nasiliya na zritelei // Obshchestvennoe zhivotnoe. Issledovaniya / Pod red. E. Aronsona. SPb., 2003.
4. Beron R., Richardson D. Agressiya. SPb., 2001.
5. Dyshlevoi A. Yu. Agressiya kak forma protivopravnogo seksual'nogo povedeniya // Mezhdunarodnyi medicinskii zhurnal. 2002. T. 8. № 4.
6. Enikolopov S. N., Shirokova O. Maloletnie prestupniki. Elektronnyaya versiya: <http://www.svobodanews.ru/article.aspx?exactdate=20061103140014387>.
7. Zhamkoch'yan M. Agressiya ne ischezhet i ne poyavlyetsya. Elektronnyaya versiya: <http://www.follow.ru/article/316>.
8. Kreihi B. Social'naya psikhologiya agressii. SPb., 2003.
9. Smirnova E. O., Huzeeva G. R. Psihologicheskie osobennosti i varianty detskoj agressivnosti // Voprosy psikhologii. 2002. № 1.
10. Sobkin V. S., Gluhova T. V. Nasilie i erotika na teleekrane glazami podrostka // Teleforum. 2001. № 12.
11. Furmanov I. A. Agressiya i nasilie: diagnostika, profilaktika i korrekciya. SPb., 2007.
12. Horsand D. Prichiny detskoj agressivnosti. Elektronnyaya versiya: [http://adalin.mospsy.ru/l\\_02\\_00/l\\_02\\_09e.shtml](http://adalin.mospsy.ru/l_02_00/l_02_09e.shtml).

## Развитие психотерапии как объекта целостного понимания и системного исследования

**Н. С. Бурлакова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

**В. И. Олешкевич**

кандидат философских наук, клинический психолог высшей категории детской поликлиники № 67

На основе критического анализа предпринятых в современной психологии исследований психотерапии показана их недостаточная методологическая проработанность. Предлагается новый подход к пониманию сущности психотерапии и ее развития как фундаментального (исторически с необходимостью возникающего) явления европейской культуры, т. е. как культурно-исторического феномена в полном смысле этого слова. Делается вывод о том, что сущность и целостность психотерапии можно понять только изнутри развития новой европейской психотехнической культуры. На этой основе предлагается целостный, системный и генетический подход к пониманию психотерапии и возможностям ее исследования. В статье намечаются адекватные для понимания и исследования данного предмета шаги его изучения, а также выделяются направления построения конкретных частных исследований. Особое внимание обращено на выделение уровней функционирования и развития психотерапии, предлагаются методологические основы исследовательских переходов от одного уровня к другому, вплоть до анализа индивидуального случая. Излагаются и обобщаются некоторые результаты, полученные авторами статьи, в рамках намеченного исследовательского проекта.

**Ключевые слова:** целостное понимание и системное исследование развития психотерапии; культурно-исторический подход к исследованию психотерапии; психотехническая культура; история и логика развития психотерапии; социальная основа и социальные источники появления психотерапии; методологические схемы изучения психотерапии.

Психотерапия сегодня как за рубежом, так и в нашей стране существует как устойчивое систематически развивающееся социальное и культурное явление, впрочем, достаточно пестрое и разнообразное. Потребность восполнить дефицит научных представлений о психотерапии и ее эффективности, характере процессов, происходящих внутри диады «терапевт-пациент», особенностях профессиональной идентичности и этапах профессионального развития психотерапевтов и т. д. актуализировала ряд исследовательских проектов, в том числе международных, которые были преимущественно реализованы начиная с 80-х гг. XX в. [3; 9; 11; 18; 19; 26; 27; 29; 30]. Их инструментальное исполнение базируется и на изучении отдельных психотерапевтических случаев, и рандомизированных выборок пациентов, и на основе осуществления метаанализа уже проведенных научных исследований. Эти исследования на сегодняшний день институционализированы, что произошло с момента основания Общества по Исследованию психо-

терапии в 1968 г. (Society for Psychotherapy Research), которое охватывает не только англо-американское пространство, но и европейское, имея соответствующие филиалы [28]. Другими специализированными обществами, состоящими из большого количества психотерапевтов из разных стран, которые прошли разный профессиональный путь и принадлежат к различным теоретическим ориентациям, являются Общество по изучению психотерапевтической интеграции (Society for the Exploration of Psychotherapy Integration) и Сеть сравнительных исследований (Collaborative Research Network) (CRN)).

Однако несмотря на большое количество и многообразие исследований психотерапии очевидным является их разнонаправленность, недостаточная теоретическая и методологическая обоснованность, а часто и поверхностность. Складывается впечатление, что многие из осуществленных проектов упускают важные и существенные момен-



ты изучаемого ими явления. Во всяком случае, часто ответ на вопрос о том, что такое психотерапия, подменяется обсуждением частных моментов психотерапевтической практики, являясь поэтому односторонним и зачастую грубо эмпиричным. Большинство исследований производилось психотерапевтами, психологами или врачами, которые психотерапию рассматривали как феномен специфически клинический, что значительно ограничивает значение этих исследований. Сегодня понятно, что психотерапия — это нечто значительно большее, чем область клинической практики. Перефразируя слова М. Фуко о том, что невозможно увидеть суть клиники, находясь внутри нее, можно сказать, что невозможно понять и сущность психотерапии, оставаясь только в рамках ее клинических исследований. Кроме того, важно понимать, что каждое направление подобных исследований вкладывает свой более или менее специфический смысл в само понятие психотерапии, и поэтому полученные результаты часто трудно сравнивать друг с другом. Вместе с тем и узко философские исследования психотерапии тоже достаточно ограничены, они зачастую изучают лишь поверхностную теоретическую часть психотерапии, но мало интересуются культурологией и социологией клинико-психотерапевтических практик и т. п.

Психотерапия как развивающееся культурное явление значительно шире собственно клинической психотерапии, поэтому ее важно понять как некое более широкое и развивающееся историко-культурное целое. В отечественных изданиях ряд публикаций был посвящен вопросам культурологической рефлексии феномена психотерапии, характеру условий институционализации психотерапии в культуре [6], уяснению особенностей «новой антропологической практики» [8], а также попыткам целостного анализа психотерапевтических техник с позиций культурно-исторического подхода [7]. Конечно, можно анализировать психотерапевтические техники, в том числе и в рамках «целостного» их видения, но техники — это только некоторая часть психотерапии, и может статься, что не основная, поэтому исследуя их, можно упустить из виду некоторые важнейшие элементы психотерапии, например, характер ценностей, заключенных в том или ином виде психотерапии, ее цели, имплицитные представления о человеке и смысле человеческой жизни и т. п. Безусловно, необходимо изучать историю психотерапии, но это является только материалом для понимания ее сущности. Например, понятно, что это не просто один из способов помощи современному человеку, ведь психотерапия — это также и форма его самосознания. Изучение институционализации психотерапии или же «процесса превращения ее в самостоятельную сферу культуры» также не может само по себе ответить на основной вопрос о *сущности психотерапии*, поскольку психотерапия — это нечто большее, чем социальный институт, так же

как католическая религия в Средние века была чем-то большим, чем социальная организация или сфера культуры и т. п.

Системное, рефлексированное и детализированное изучение психотерапии, но одновременно и постижение ее сущности, с нашей точки зрения, оказывается возможным только в рамках культурно-исторического ее понимания и осмысления. А это значит, что необходимо понять психотерапию как явление определенной культуры, внутри определенных культурно-исторических процессов, частью которых она является и в контексте которых происходит ее развитие. Здесь видится необходимость решить несколько первоочередных вопросов: 1) в рамках какого типа культурно-исторических целостностей важно понимать психотерапию? 2) какого рода базовые интегральные представления необходимо иметь, чтобы «схватить» многообразие практик, идеологий и пр., представляющих современную психотерапию в нынешней культурной ситуации в ее целостности и развитии? 3) в силу того что психотерапия — это не только многообразие, но и определенная культурно-историческая иерархия явлений самосознания и представляет собой некоторую стратифицированную культурно-историческую и психотехническую реальность, возникает вопрос об определенном иерархическом устройстве психотерапевтической реальности и возможности построения соответствующей онтологической картины; 4) имеющаяся на сегодняшний день разнородность исследований психотерапии, реализация их на разных уровнях ее представленности при отсутствии методологической рефлексии характера и типа таких исследований приводит к тому, что они, хотя и по-разному, но как будто «повисают в воздухе»; вопрос состоит в том, возможно ли их собрать в рамках единого и целостного исследовательского поля.

Таким образом, цель статьи состоит в том, чтобы, отвечая на данные вопросы, опираясь в том числе и на ранее проведенные собственные исследования, наметить пути понимания, что такое психотерапия в своей сущности и целостности, прочертить пути построения онтологической картины психотерапии как развивающегося целого, а затем попытаться также обозначить и основные методологические схемы изучения психотерапии. В целом статья носит программно-методологический характер.

Прежде всего необходимо понять, к какому социальному и культурному уровню реальности следует отнести феномен психотерапии. Существуют две противоположных точки зрения. Первая состоит в утверждении, что психотерапия существовала всегда. И действительно, в рамках всех религий, историко-социальных и культурных институтов всегда можно найти значимые элементы психотерапии. С этой точки зрения, психотерапия является культурно-исторической формой, которая всегда сопровождала человеческое существование. Более того, она выступает необходимым элементом функциони-

рования и развития человеческого самосознания, так что если бы в культуре не существовало психотерапевтического элемента, человек просто бы не смог выжить. Вторая точка зрения состоит в том, что психотерапия в современном понимании этого слова является феноменом, который получает свое развитие только в XX в., начиная с работ З. Фрейда, А. Адлера и К. Юнга.

С нашей точки зрения, эти два взгляда на сущность психотерапии в целом не противоречат друг другу. В этой связи нами вводится и разрабатывается понятие «психотехническая культура», понимаемая как более или менее законченная система ценностей, средств, техник и т. п., направленных на производство, воспроизводство и развитие человеческого сознания [17]. Всякая психотехническая культура в обязательном порядке содержит пласт психотерапии в узком смысле этого слова. С этой точки зрения, ту психотерапию, которая получает свое развитие, опираясь на исследования гипноза, работы З. Фрейда, И. П. Павлова и многих других авторов в XX в., следует рассматривать как явление новой психотехнической культуры. На наш взгляд, именно такое рассмотрение современной психотерапии наиболее точно с культурно-исторической точки зрения обрамляет совокупность соответствующих явлений и онтологически верно задает их целостность. Данный подход к пониманию целостности психотерапии позволяет проникнуть в некоторое глубинное единство психотерапии, в рамках которого, например, психоанализ не является противоположностью бихевиоральному направлению, но они рождаются изнутри некоторого единого европейского самосознания, оказавшегося в кризисной ситуации [14].

Но чтобы проникнуть в это единство самосознания, необходимо погрузиться в то культурное целое, внутри которого рождается и развивается психотерапия XX в. Всякое явление культуры, всякий социальный институт можно по-настоящему понять лишь изнутри развивающегося целого социокультурного организма, исходя из понимания определенных потребностей общества и индивидов, его составляющих. Например, феномен развития европейской науки оказывается непонятым без принятия во внимание кризиса средневекового христианства и развития новых социально-экономических отношений в западных обществах, поскольку новые идеалы науки содержатся в развитии самого христианства в позднем Средневековье и в эпоху Возрождения [12]. Нечто подобное можно сказать и по отношению к пониманию современной психотерапии. Уже давно стало очевидным, что она не является просто определенной клинической областью, но представляет собой более широкое явление культуры, имеющее свою историю, которую психотерапия в некотором свернутом виде всегда сохраняет в себе. Более того, психотерапия сохраняет глубинную и неразрывную связь с культурно-историческими условиями

своего возникновения. История социальных трансформаций взаимодействий и отношений в паре «врач и пациент» от классической эпохи к эпохе романтизма, а затем «взрыву» в отношениях в случае Анны О. [10; 23] и последующее развитие психоанализа вплоть до настоящего времени показывают, как условия культуры в отдельную историческую эпоху создают почву для формирования новых терапевтических отношений и соответствующих методов лечения, и как эти условия закрепляются в методах психотерапии.

Таким образом, психотерапия сохраняет в своей структуре культурно-исторические условия собственного происхождения. В этой связи необходим анализ психотерапии также и сквозь «большое историческое время», в этом случае можно увидеть, как история и исторические условия происхождения психотерапии продолжают жить в актуальном процессе отношений психотерапевта и пациента [23; 24; 17 и др.]. В этом отношении важной задачей является исследование истории психотерапии с уяснением культурно-исторических условий и механизмов появления новых открытий в психотерапии, новых школ, направлений и т. п. Например, чтобы с этой точки зрения понять психоанализ, необходимо на основе изучения культурно-исторической ситуации, сложившейся в Вене в конце XIX в., ответить на вопрос, каким образом неврозы «фрейдовского типа» (на основе которых Фрейд открывает психоанализ) становятся достаточно массовым явлением в культуре [22; 24]. Важно верифицировать ту социальную группу пациентов, с которыми начинает работать Фрейд, понять социальные и культурные механизмы формирования соответствующего типа неврозов и т. п. На основе такого анализа мы приходим к выводу, что социокультурной базой для формирования фрейдовской теории явились целый ряд условий и культурно-исторических факторов. В частности, условием возникновения теории неврозов и теории личности Фрейда стали набирающие силу процессы женской эмансипации, эмансипации социальных меньшинств, кризис традиционных ценностей в среднем классе и др. Следует также выделить, например, те социальные группы, внутри которых впервые «производятся» новые психические явления, и которые первыми принимают новые концепции и т. п. На этом основании мы утверждаем, что теория Фрейда не безусловна, но имплицитно определена определенной культурно-исторической ситуацией. Реконструируя условия истинности теории Фрейда, одновременно удастся понять ее производность культурно-историческими реалиями, а также ее гносеологическую ограниченность. Нечто подобное следует сказать и о психотерапии А. Адлера, К. Г. Юнга, бихевиоральном подходе и т. п. Именно социальная и культурная история этих разновидностей психотерапии дает возможность их понимания внутри целого культуры, уяснения условий их возможности и терапевтических границ. Насколько нам известно, история, о ко-

торой в данном случае идет речь, до сих пор не написана.

Не учитывая этой истории и не углубляясь специально в ее исследование, невозможно составить культурно-историческое представление о современной психотерапии. Сущность психотерапии — это совсем не то, что мы встречаем на социальной поверхности культуры. Во всяком случае, это не совокупность методик и даже не совокупность многочисленных психотерапевтических направлений. Современная психотерапия определяется некоторым сложным и неоднородным полем культурного опыта людей, отображает его, работает с ним и с соответствующими способами социального и индивидуального контроля этого опыта, которые сложились в обществе.

Психотерапия входит в характерную для данной эпохи психотехническую культуру, культуру воспроизводства и развития сознания людей [17; 14]. И именно внутри соответствующей психотехнической культуры, внутри ее ценностей она может быть адекватно понята. Психотехническая культура имеет свою историю, базовую структуру и определенное иерархическое строение. Она вначале появляется в рамках узкой социальной группы, а затем постепенно распространяется на все общество (как это происходило, например, с первоначальным христианством, буддизмом, протестантством, а в прошлом столетии — с психоанализом и т. п.), в этом состоит некоторый горизонтальный срез развития психотехнической культуры. Но развитая психотехническая культура имеет также и определенную иерархическую структуру. На вершине этой иерархии мы имеем представление о человеке, о его природе, смысле его существования и о том, как стать «настоящим» (полноценным) человеком. Здесь существуют базовые тексты, изображающие положение человека в мире, его возможности и предписывающие, что человек должен делать, чтобы достичь значимых целей. Далее, существуют соответствующие социальные и культурные институты, призванные реализовать в конкретных группах людей эти базовые идеи, представления, а также конкретные психотехники\* наряду с соответствующей знаковой средой, которая окружает людей и т. п. И, наконец, существует реальная психотехника конкретных групп индивидов и каждого отдельного человека, жизненно «реализованная» психотехника («жизненная идеология», согласно М. М. Бахтину, или «натуральная философия», по М. К. Мамар-

дашвили), позволяющая судить о том, как люди воплощают эти идеи, как они, собственно, живут и воспроизводят себя в жизни. В рамках описанной схемы функционирования психотехнической культуры появляется обоснованная возможность осуществления исследований психотерапии в так называемом синхроническом разрезе, когда она будет описываться на разных уровнях функционирования психотехнической культуры.

Новая психотехническая культура возникает в истории в условиях кризиса, когда механизмы старой культуры уже не срабатывают, поскольку изменяется сознание людей. Например, психоанализ возникает именно как реакция на кризисные явления в европейской культуре, возникает тогда, когда старая психотехническая культура уже недостаточна. Но это не значит, что он возникает на пустом месте. Нет, психоанализ в его сущности глубоко укоренен в историю европейской культуры и в этом смысле он действительно является, по словам К. Г. Юнга, некоторым продолжением традиции исповеди. И когда К. Г. Юнг пишет, что психоанализ является продолжением католической исповеди, он имеет в виду именно такую культурную историю психотерапии [25]. Но, конечно, психоанализ — это не исповедь, но некоторое специфическое продолжение и развитие соответствующей психотехнической схемы в кризисной культурной ситуации конца XIX в.

Таким образом, новая психотерапия возникает на определенной стадии развития европейского самосознания, в ситуации его кризиса («расщепления», образования новых областей внутренних конфликтов и т. п.) и формируется в рамках развития новой психотехнической культуры, которая, в свою очередь, начинает оказывать значительное влияние (как изнутри, так и извне) на все области европейской культуры (искусство, науку, образ жизни и т. д.). Целостное понимание развития психотерапии XX в. означает, с нашей точки зрения, видение ее как явления новой психотехнической культуры, как реализацию содержащихся в «корневых», порождающих структурах развития психотерапии, заложенных в ней тенденций, а также понимание динамики реагирования психотерапевтического сознания на определенные последовательные ситуации, складывающиеся в европейской культуре. Это преимущественно понимающий, герменевтический подход, задающий ту целостность, которая подлежит дальнейшему де-

\* Термин «психотехника» в современной научной литературе определяется в различных смыслах и по отношению к различным уровням анализа психологии и психологической практики. В данной статье это понятие используется в двух основных смыслах: 1) психотехника понимается как «материя» определенной психотехнической культуры. В этом отношении можно говорить о психотехнике, существующей в католической психотехнической культуре, протестантской психотехнической культуре, психотехнической культуре дзен-буддистского монастыря и т. п. Психотехника отнюдь не сводится к набору техник, в нее включаются ценности, идеологии, представления о мире, о «настоящем» человеке. В таком понимании психотехника более первична и фундаментальна, чем какая-либо психология. Так, например, фрейдовская психотерапия «производит» психоаналитическую психологию и является лабораторией для ее возникновения; 2) понятие психотехника используется для задачи фиксации технического элемента определенной психологической практики как в узком, так и в более широком значении. Например, в этом случае речь может идти о психотехнике переноса или психотехнике осознания, психотехнике подкрепления и т. д.

тальному исследованию, он, например, означает видение психотерапии Фрейда, Адлера, Юнга, Перлза, Роджерса и других в рамках развития некоторого единого психотехнического пространства. Последующий системный анализ предполагает последовательное аналитическое и рефлексированное разбиение этого целого на последовательные, предполагающие друг друга и иерархически организованные предметы исследования, а также фиксацию переходов между ними. Соответственно, предполагается культурологический анализ психотерапии (как в целом, так и в рамках отдельных ее направлений), социологический, семиотический, непосредственно психотехнический анализ психотерапии, анализ динамики ее развития, выделение направлений и тенденций развития психотерапии и т. п., но такой анализ не должен терять целого, к которому должен всегда возвращаться.

По мнению большинства психоаналитиков, психоанализ — это прежде всего клиническая наука. И в некотором роде это действительно так, если смотреть на это изнутри самого психоанализа как клинической практики. Но с такой позиции нельзя понять психоанализ как глубинное культурно-историческое явление. Очевидно, что психоанализ является чем-то значительно большим, чем клинический психоанализ. Это, например, подтверждается тем, что он порождает целое древо новых видов и направлений психотерапии, которые объединяются общей психотехнической схемой осознания. И все эти новые направления по-своему «глубинны». В этой связи одной из задач исследования психотерапии является изучение изменений и трансформаций схемы организации осознания как в самом психоанализе, так и в последующих (так или иначе связанных с ним) направлениях психотерапии. Иными словами, ценность самоосознания остается незабываемой в рамках данной линии развития психотерапии, но развиваются методы и подходы к организации осознания. Другой задачей исследования в рамках глубинной психотерапии является изучение соотношения психотехнической схемы (метода) психотерапии и соответствующей ей онтологии психики, а соответственно, и предметностей, на которые направлено осознание [17; 14].

При опоре на понимание культурно-исторического целого глубинной психотерапии (психотерапии, ориентированной на самоосознание) появляется обоснованная возможность постановки и более частных исследовательских задач. В этом контексте может быть поставлена задача исследования логики развития психотерапии. С одной стороны, здесь возможно выделение и анализ различных линий развития психотерапии, которые оказываются разнородными и разнонаправленными. Например, одной линией развития будет движение от фрейдовской теории либидо к теории сексуальной энергетике и психоэнергетики В. Райха, затем к А. Лоуэну и Ф. Перлзу. Другая линия представляет собой дви-

жение от З. Фрейда к А. Адлеру, затем к К. Хорни и другим неопрейдистам и к Э. Эриксону. Это линия перехода от биологизма Фрейда к социальным и культурным объяснениям психического развития. Третью линию можно описать как движение от З. Фрейда к А. Фрейд, Х. Хартману, к американской эго-психологии и Э. Эриксону. Видно, что эти линии на уровне конкретных психотерапевтов «не чистые»: Э. Эриксон, к примеру, одновременно участвует в двух линиях или, иначе говоря, его «производят» две линии развития психотерапии. Четвертую линию можно описать как движение от Фрейда к М. Кляйн (через К. Абрахама) и к теориям объектных отношений (Д. В. Винникотт, М. Малер и др.). Пятая линия представляет собой движение от Фрейда к Адлеру, а затем к теории нарциссизма Х. Кохута и т. д. Это линии развития определенных содержаний, идей и методов, которые в большей или меньшей степени содержались во фрейдовском психоанализе. И речь здесь идет не просто о «растаскивании» психоанализа, но о развитии определенных, содержащихся или лишь намеченных в нем моментов. С другой стороны, задаваясь вопросом о возможности такого действительно «растаскивания» психоанализа, необходимо, в рамках герменевтического круга понимания, снова возвратиться к уяснению специфики целостности фрейдовского психоанализа.

При исследовании психотерапии следует иметь представление не только о том культурном целом, внутри которого происходит ее развитие, но и понимать те многообразные и многоуровневые диалоги, которые инициировали постановку новых проблем и новые их решения. В рамках этих диалогов происходили и интегративные явления в психотерапии. Существует еще одно измерение в исследовании логики развития психотерапии. Речь идет о заимствованиях, влияниях одних авторов на других, сознательном и бессознательном диалоге как средстве развития новых психотерапевтических образований. Именно результатом такого напряженного (как открытого, так и скрытого) диалога между Фрейдом, Адлером и Юнгом является фрейдовская теория нарциссизма [16]. Другими словами, существует также логика интеграции. Именно в ее рамках (интегрируя теории Фрейда и Адлера) Х. Шулц-Хенке создает свою концепцию неопсихоанализа.

Далее, фрейдовский психоанализ составляет лишь одно ядро развития психотерапии. Другим ядром является бихевиоризм, который имеет свое собственное развитие. И эти направления развития психотерапии кажутся чуждыми друг другу. Изнутри клинической психотерапии, действительно, так дело и обстоит. Но культурологический анализ психотерапии показывает, что оба эти направления описывают с разных сторон одно и то же расщепленное европейское сознание [14]. И такая психотерапевтическая оппозиция оказалась необходимой, эвристичной и некоторое время продуктивной. Но

уже А. Адлер стремился соединить психотехнику осознания и психотехнику формирования поведения, и в дальнейшем этот процесс продолжается, например, в когнитивно-бихевиоральной психотерапии. Здесь видится еще один аспект развития психотерапии и соответствующая задача исследования. Сегодня в любом виде когнитивно-бихевиоральной терапии находится элемент осознания, а в современном психоанализе осознается проблематика подкрепления [21; 14]. Всякий психотерапевтический подход, направление психотерапии или психотерапевтическую методику для рефлексированного их понимания важно описать через психотехническую оппозицию «осознание/формирование» (например, подкрепление, внушение, интерпретация и т. п.). Психотехники организации самоосознания и организации формирования являются базовыми в европейской психотерапии, они определяют также две крайние позиции в организации психотерапевтического процесса.

В рамках психотехнической схемы самоосознания существует еще одна проблема понимания и исследования психотерапии. Она состоит в том, что мы имеем дело не с некоторым однородным и непрерывно развивающимся опытом, но с опытом принципиально неоднородным. В XX в. социальный и культурный опыт западного человека перестает быть однородным и это непосредственно отражается на развитии психотерапии. Поэтому различие подходов к психотерапии З. Фрейда, А. Адлера, К. Г. Юнга нужно понимать именно таким образом. При формулировании своих концепций психотерапии они опирались на различные структуры европейского опыта и, соответственно, на различные способы интерпретации проблемных ситуаций развития индивида в условиях европейской культуры. Таким образом, это три, хотя и имеющих общий культурный источник, но совершенно равноправных направления развития психотерапии [24; 13; 15]. На поверхностном социальном уровне они, конечно, связаны между собой, полемизируют и взаимно обогащают друг друга, но на уровне экзистенциальном они совершенно различны. Например, у них совершенно разные цели и ценности психотерапии, также как и представления о структуре психического здоровья и значении человеческой жизни.

Эти три направления психотерапии в условиях кризиса европейской культуры апеллируют к разным сторонам социокультурного опыта индивида. Можно сказать, что проблемная ситуация человека в культуре XX в. здесь проецируется на три психологических плоскости. Их можно условно обозначить как психодинамическую (или психоэнергетическую) плоскость (Фрейд), психосоциальную (Адлер, у которого человек представлен как сплошь социальное существо) и «культурную» (Юнг, который стремится ввести в сферу психологической рефлексии опыт религий, оккультизма, а в центр психотерапии ставит проблему индивидуации и т. д.). Реконструируя социальные, культурные и экзистенциальные

условия развития психологии и психотерапии Фрейда, Адлера и Юнга, мы можем выделить и понять три важных экзистенциальных точки роста современной психотерапии, три корневые порождающие структуры, на которых (или из которых) произрастает дерево современной психотерапии (прежде всего психотерапии, ориентированной на осознание) и психологии в целом.

Во всяком направлении психотерапии существует соответствующий ему образ Другого и представление о структуре болезни, а на основании этого рождается и взгляд на возможного пациента. Известно, что определенные направления психотерапии имеют своих пациентов. У Адлера были пациенты из другой социальной группы, нежели у Фрейда. Фрейд подчеркивал, что психоанализ не пригоден для работы с низшими социальными слоями и т. п. Юнг писал, что к нему на психотерапию редко приходят католики, но обычно протестанты или иудеи, т. е. представители тех конфессий, где психотерапевтический элемент в их психотехнической культуре оказался ослаблен [25]. Иными словами, каждый вид психотерапии имеет своего «идеального пациента» и создается на материале соответствующих клинических групп. И представления о причинах болезни и ее структуре в разных направлениях психотерапии различное. Например, Фрейд говорит о вытеснении, фиксациях, регрессии, Адлер исследует чувство неполноценности и ослабление социального интереса, а Юнг объясняет болезнь компенсацией бессознательным односторонней сознательной установки. В этом отношении следует очень осторожно говорить о психотерапии «вообще». Это еще один предмет исследования психотерапии — исследование социальной основы и социальных источников появления различных психотерапий, социальных и культурных особенностей и потребностей группы пациентов, характерных для определенных видов психотерапии. Можно даже говорить о некоторой заданности этой группой значимых особенностей определенного вида психотерапии. Важно также осознать, как определенная психотерапия, откликаясь на проблемы определенной группы пациентов, отображает и в конечном счете абсолютизирует их, а свои психотехнические конструкции превращает в некий общий предмет психологии в целом. Так это было у З. Фрейда, А. Адлера и многих других психологов и психотерапевтов. Все это подлежит соответствующей реконструкции. Новый вид психотерапии обычно возникает в некоторой новой, проблемной социальной ситуации, которая определяет самосознание определенных групп людей. Это самосознание психотерапия в себе и отображает. Поэтому можно ставить двоякую исследовательскую задачу: исходя из анализа психотерапии, реконструировать самосознание той социальной и культурной группы пациентов, с которой она эффективно работает, и, наоборот, исходя из анализа опреде-

ленного проблемного самосознания некоторой социальной группы понять адекватную для него психотерапию.

История психотерапии и пути ее развития не являются некоторыми линейными процессами, не являются они и процессами, которые определяемы лишь логикой развития самой психотерапии. Линии развития психотерапии всегда преломляются определенными проблемными ситуациями в культуре, так что новый вид психотерапии — это всегда определенная реакция на проблемы самосознания людей и обычно на проблемы нового типа. Известно, что психотерапия Фрейда отображает определенную культурно-историческую ситуацию, а вместе с ней и сознание определенного типа человека [24; 17]. Психологии Э. Эриксона, К. Роджерса и др. немыслимы вне проблемных ситуаций американского общества и движений контркультуры и т. п. Развитие психоанализа и последующей психотерапии происходит, отнюдь, не по прямой линии последовательного прогресса (а именно так обычно излагается история психологии и психотерапии), но всегда в форме определенного ответа некоторого исторического самосознания на новые социальные ситуации развития индивида в определенном обществе. К примеру, в обществе появляются новые расстройства (или, точнее, общество производит новые психические расстройства), и это приводит к изменению психотерапевтических методов. Когда в сферу психоанализа входят дети, меняются и его методы, что затем, в свою очередь, влияет и на психоанализ взрослых, и т. д. [4]. Но дети входят в сферу интересов психотерапии и психоанализа, в частности, не только по логике «естественного» развития психотерапии, но и вследствие более фундаментальных изменений в отношении к ребенку в культуре.

Иными словами, психотехническая культура и психотерапия как ее составная часть глубинно связаны с определенным самосознанием людей и культурной ситуацией в определенную историческую эпоху. Так что, изучая самосознание определенной группы индивидов, мы понимаем также условия возможности зарождения и условия последующего воспроизводства определенных видов психотерапии. Важно отметить, что соответствующие социальные и культурные явления не просто способствуют развитию определенных психологий (и видов психотерапии, соответственно), но входят в их внутреннюю структуру. Такие виды психотерапии адекватны тем культурно-историческим ситуациям, которые их порождают, и тем первичным задачам, которые они решают. Но обычно психотерапия, развиваясь, пытается расширить объект своего охвата, она переносит схемы работы с первичным объектом на более широкий круг проблем, в том числе проблем, инициированных новыми культурными ситуациями, и тогда она вступает в ситуацию кризиса. Осознать границы психотерапии можно, изучая ее структуру в определенной исторической

ситуации, в этом случае удастся понять организацию сознания тех социальных и культурных групп людей, потребности которых данные виды психотерапии обслуживают.

Подведем некоторые итоги. Психотерапия существует в обществе и для общества, она является частью более широкого социального целого. И только опираясь на анализ этого более широкого социального целого, можно понять социокультурную обусловленность и возможности как психотерапии в целом, так и отдельных ее видов и направлений. Только мысленно проникая в социально-экзистенциальные ситуации возникновения определенных видов психотерапии в их целостности, можно понять сущность и смысл психотерапии З. Фрейда, психотерапии А. Адлера, К. Г. Юнга, К. Роджерса. Благодаря этому мы получаем некоторый экзистенциальный горизонт понимания и исследования психотерапии, проникаем в ее живую реальность. Без ориентации на такой горизонт понимания психотерапия в своей сущности остается непонятной. И, к сожалению, сегодня она таковой и остается, в учебниках и лекционных курсах она чаще всего излагается лишь аддитивно: «рассмотрим психоанализ Фрейда», «затем разберем клиент-центрированную психотерапию Роджерса» и т. д.

Поскольку психотерапия имеет своим условием определенную структуру проблемных ситуаций в обществе, она представляет собой некоторое целостное пространство социального и культурного опыта. И именно оно должно стать важнейшим предметом исследования психотерапии. Но это целое, эти структуры опыта изменяются вместе с развитием общества. Соответственно, чтобы понять развитие психотерапии в этом смысле, необходимо разобраться не только в изменениях, происходящих в самой психотерапии, но и в тех метаморфозах в обществе, которые обрамляют или порождают эти изменения. Также важно исследовать связи между формированием новых общественных (групповых, индивидуальных) потребностей и проблем, появлением новых социальных (в том числе клинических) объектов и развитием новых явлений в психотерапии. Одним из результатов такого рода изучения психотерапии должно стать описание ее истории в контексте обрамляющей ее социальной и культурной истории соответствующих обществ и развития европейской культуры в целом.

Опираясь на такое целостное понимание современной психотерапии и ее проблемного поля, можно задать социокультурный контекст исследования определенной школы психотерапии. Необходимо также исследовать диалог данной школы с другими, существующими в это же время направлениями психотерапии. Изучение этих диалогических контекстов развития психотерапии также является условием ее понимания. Например, развитие психотерапии А. Адлера трудно понять вне его диалога с З. Фрейдом. Но и, наоборот, трудно понять некоторые идеи Фрейда, не встраивая их развитие в его диалог с Ад-

лером и Юнгом [16]. Этот пример показывает, что исследование одного направления психотерапии вынуждает нас ориентироваться в общем контексте психотерапевтического движения в определенное время.

Исследуя отдельное направление психотерапии, прежде всего необходимо установить связь метода, принятого в рамках данного направления психотерапии и ее первичного объекта. К примеру, для уяснения значения психоаналитического метода важно понять его первичный объект — женскую истерию, а также условия культурного производства такого рода объектов во времена формирования психоанализа. При этом следует понять, что объектом психотерапии всегда выступает массовый клинический объект, который производит культура в определенное время. Впоследствии, благодаря попаданию в область интересов психоанализа новых объектов (таких как ребенок, делинквентные подростки, нарциссические личности, психозы, тяжелые личностные расстройства и т. п.), происходит изменение не только методики психоаналитической психотерапии, но и представлений о психике [4]. Но развитие психотерапевтических методов можно и нужно проследить и в рамках развития психотерапии, ориентированной на один тип объектов, в рамках реконструкции определенных цепочек затруднений в применении терапевтического метода и конструирования в этих ситуациях новых методических подходов к психотерапии. Такую ситуацию мы встречаем у Фрейда (движение от гипноза к технике свободных ассоциаций и к технике анализа переноса, но можно проследить значительно более дробные шаги (см.: [17]) у Адлера, Юнга, А. Фрейд и т. д. [4]. В рамках такого исследования обращает на себя внимание непосредственная связь метода психотерапии и онтологии психики. Например, при исследовании развития психоанализа обнаруживается не только то, что его развитие было связано с проблематизацией предшествующих методов и с созданием новых, но также и тот факт, что каждый новый метод приводил к новым онтологическим картинам психики, а эти представления, в свою очередь, оказывали влияние на становление новых методов и т. д. [17].

На вершине такого рода исследований можно рефлексивно изучать индивидуальный случай в реальном процессе психотерапии. Так, в собственном исследовании, выполненном на материале дословных психотерапевтических встреч, на начальном этапе строилась определенная парадигматика процедур взаимодействия психотерапевта и пациента, описывалась совокупность психотерапевтических функций, а также структур, благодаря которым они реализовывались, что позволило создать функционально-структурную парадигматическую систему данного вида психотерапии, названного психотерапевтом (Е. Т. Соколовой) «интегративной психотерапией “со значимым Другим”». Затем на следующем этапе стало возможным рефлексивное описание синтагматики процесса психотерапии [1; 2; 5; 20]. Одним из выводов, следующим из исследований такого типа, является положение о существовании определенного единства конкретной психотерапии как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровне. Из этого следует необходимость нового осмысления того, что называют эклектичностью психотерапии. Как уже говорилось, психотерапия представляет собой некоторое единое культурно-историческое целое. Такую же целостность мы обнаруживаем в рамках исследования конкретного психотерапевтического случая, где включены процедуры, взятые из различных, нередко оппозиционных друг другу психотерапевтических направлений.

7. Венгер А. Л. Культуральный подход в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.

8. Воробьева Л. И. Психотерапия как новая антропологическая практика // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.

9. Кехеле Х., Томэ Х. Современный психоанализ: исследования. СПб., 2001.

10. Лоренцер А. Археология психоанализа: интимность и социальные страдания. М., 1996.

11. Люборски Л. Принципы психоаналитической психотерапии. М., 2003.

12. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.

13. Олешкевич В. И. История психологии как история психотехники // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 2.

14. Олешкевич В. И. История психотехники. М., 2002.

15. Олешкевич В. И. Некоторые подходы к методологии психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1.

16. Олешкевич В. И. Психология и психотерапия А. Адлера. М., 2010.

### Литература

1. Бурлакова Н. С. Внутренний диалог в структуре самосознания и его динамика в процессе психотерапии: Дис. ... канд. психол. наук. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996.
2. Бурлакова Н. С. Функционально-структурный анализ деятельности психотерапевта // Журнал практического психолога. 1997. № 5.
3. Бурлакова Н. С., Заряник В. В. Профессиональное развитие психотерапевтов и особенности их психотерапевтической практики (обзор результатов международного исследования) // Журнал практического психолога. 2009. № 6.
4. Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. Детский психоанализ: школа Анны Фрейд. М., 2005.
5. Бурлакова Н. С., Соколова Е. Т. О некоторых результатах внутридиалогического анализа психотерапии // Мир психологии. 1996. № 3.
6. Василюк Ф. Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.

7. Венгер А. Л. Культуральный подход в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
8. Воробьева Л. И. Психотерапия как новая антропологическая практика // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
9. Кехеле Х., Томэ Х. Современный психоанализ: исследования. СПб., 2001.
10. Лоренцер А. Археология психоанализа: интимность и социальные страдания. М., 1996.
11. Люборски Л. Принципы психоаналитической психотерапии. М., 2003.
12. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.
13. Олешкевич В. И. История психологии как история психотехники // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 2.
14. Олешкевич В. И. История психотехники. М., 2002.
15. Олешкевич В. И. Некоторые подходы к методологии психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1.
16. Олешкевич В. И. Психология и психотерапия А. Адлера. М., 2010.

17. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры. М., 1997.
18. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001.
19. Соколова Е. Т. Психотерапия: теория и практика. М., 2002.
20. Соколова Е. Т., Бурлакова Н. С. К обоснованию метода диалогического анализа случая // Вопросы психологии. 1997. № 2.
21. Томэ Х., Кехеле Х. Современный психоанализ: В 2 т. М., 1999.
22. Фромм Э. Миссия Зигмунда Фрейда. М., 1996.
23. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М., 1997.
24. Элленбергер Г. Ф. Открытие бессознательного: В 2 т. Т. 1, 2. СПб., 2001, 2004.
25. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М., 1994.
26. Garfield S. L., Bergin A. E. (eds.). Handbook of Psychotherapy and Behavior Change, 3<sup>rd</sup> edn. N. Y., 1986.
27. Grawe K., Donati R., Bernauer F. Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen, 1994.
28. Kachele H. Narration and observation in psychotherapy research. Reporting on a 20 year long journey from qualitative case reports to quantitative studies on the psychoanalytic process // Psychotherapy Research. 1992. V. 2. № 1.
29. Orlinsky D. E., Rønnestad M. H. How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growths. Washington DC, 2005.
30. Talley P. F., Strupp H. H., Butler S. F. (eds.). Psychotherapy Research and Practice. N. Y., 1994.

## Development of Psychotherapy as an Object of Holistic Understanding and Systemic Research

**N. S. Burlakova**

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Neuro- and Patho-Psychology Chair, Department of Psychology, the M.V. Lomonosov Moscow State University

**V. I. Oleshkevich**

Ph.D. in Philosophy, Clinical Psychologist of the Highest Category, Child Health Clinic № 67

---

The article presents critical analysis of psychotherapy research conducted in the modern psychology and it shows the lack of thorough methodological elaboration. A new approach to understanding the essence of psychotherapy is proposed. This approach also addresses the development of psychotherapy as a fundamental phenomenon that occurred in the European culture as a historical need, i.e. as a cultural and historical phenomenon in the full sense of the word. The essence and the integrity of psychotherapy can be understood only from within the development of a new psycho-technical culture in Europe. Based on this understanding a holistic, systemic and genetic approach to psychotherapy and feasibility of its examination is proposed. The steps of examining this approach and directions for the specific research are outlined relevant for this theoretical framework and research. Detailed attention is paid to the levels of functioning and development of the psychotherapy. The methodological bases of transitions in research from one level to another, up to the analysis of individual cases are proposed. The results obtained by the authors within this research framework are outlined and summarized.

**Keywords:** holistic understanding and systemic research of psychotherapy, cultural-historical approach to the study of psychotherapy, psycho-technical culture, history and logic of the psychotherapy development, social basis and social sources of the emergence of psychotherapy, methodological frameworks for psychotherapy research.

### **References**

1. Burlakova N. S. Vnutrennii dialog v strukture samosoznaniya i ego dinamika v processe psihoterapii: Dis. ... kand. psihol. nauk. MGU im. M. V. Lomonosova, 1996.
2. Burlakova N. S. Funktsional'no-strukturnyi analiz deyatelnosti psihoterapevta // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1997. № 5.
3. Burlakova N. S., Zaryanik V. V. Professional'noe razvitiye psihoterapevtov i osobennosti ih psihoterapevticheskoi praktiki (obzor rezul'tatov mezhdunarodnogo issledovaniya) // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2009. № 6.
4. Burlakova N. S., Oleshkevich V. I. Detskii psichoanaliz: shkola Anny Freid. M., 2005.
5. Burlakova N. S., Sokolova E. T. O nekotorykh rezul'tatah vnutridialogicheskogo analiza psihoterapii // Mir psihologii. 1996. № 3.
6. Vasilyuk F. E. Kul'turno-antropologicheskie usloviya vozmozhnosti psihoterapevticheskogo opyta // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 1.



7. *Venger A. L.* Kul'tural'nyi podhod v psihoterapii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.
8. *Vorob'eva L. I.* Psihoterapiya kak novaya antropologicheskaya praktika // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 2.
9. *Kehele H., Tome H.* Sovremenniy psihoanaliz: issledovaniya. SPb., 2001.
10. *Lorencer A.* Arheologiya psihoanaliza: intimnost' i social'nye stradaniya. M., 1996.
11. *Lyuborski L.* Principy psihoanaliticheskoi psihoterapii. M., 2003.
12. *Mamardashvili M. K.* Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992.
13. *Oleshkevich V. I.* Istoriya psihologii kak istoriya psihotekhniki // Metodologiya i istoriya psihologii. 2007. T. 2. Vyp. 2.
14. *Oleshkevich V. I.* Istoriya psihotekhniki. M., 2002.
15. *Oleshkevich V. I.* Nekotorye podhody k metodologii psihologii // Metodologiya i istoriya psihologii. 2007. T. 2. Vyp. 1.
16. *Oleshkevich V. I.* Psihologiya i psihoterapiya A. Adlera. M., 2010.
17. *Oleshkevich V. I.* Rozhdenie novoi psihotekhnicheskoi kul'tury. M., 1997.
18. *Rodzhers K.* Stanovlenie lichnosti. Vzgl'yad na psihoterapiyu. M., 2001.
19. *Sokolova E. T.* Psihoterapiya: teoriya i praktika. M., 2002.
20. *Sokolova E. T., Burlakova N. S.* K obosnovaniyu metoda dialogicheskogo analiza sluchaya // Voprosy psihologii. 1997. № 2.
21. *Tome H., Kehele H.* Sovremenniy psihoanaliz: V 2 t. M., 1999.
22. *Fromm E.* Missiya Zigmunda Freida. M., 1996.
23. *Fuko M.* Istoriya bezumiya v klassicheskuyu epohu. M., 1997.
24. *Ellenberger G. F.* Otkrytie bessoznatel'nogo: V 2 t. T. 1, 2. SPb., 2001, 2004.
25. *Yung K. G.* Problemy dushi nashego vremeni. M., 1994.
26. *Garfield S. L., Bergin A. E.* (eds.). Handbook of Psychotherapy and Behavior Change, 3<sup>rd</sup> edn. N. Y., 1986.
27. *Grawe K., Donati R., Bernauer F.* Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen, 1994.
28. *Kachele H.* Narration and observation in psychotherapy research. Reporting on a 20 year long journey from qualitative case reports to quantitative studies on the psychoanalytic process // Psychotherapy Research. 1992. V. 2. № 1.
29. *Orlinsky D. E., Ronnestad M. H.* How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth. Washington DC, 2005.
30. *Talley P. F., Strupp H. H., Butler S. F.* (eds.). Psychotherapy Research and Practice. N. Y., 1994.

## Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития\*

Д. И. Фельдштейн

доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО,  
председатель Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Министерства образования  
и науки РФ, вице-президент Российской академии образования

В своем (ноябрьском 2009 г.) послании Федеральному Собранию РФ Дмитрий Анатольевич Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейшей выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире.

К сожалению, смысл современного нам мира, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, неосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие цивилизационного слома, этот смысл до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Но что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась и ситуация развития и функционирования **самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше.**

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы практически имеем только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления. А с другой — прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей.

Одним словом, совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера челове-

ка, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды — среды, которая, как подчеркивал гений отечественной психологии Л. С. Выготский, выступает «в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, не как обстановка, а играет роль **источника** развития».

Поэтому возникает насущная проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество.

В этом контексте вспоминается высказывание американского психолога Абрахама Маслоу: «Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал... святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, — хорошо приспособленный человек без проблем — это очень бледная и сомнительная замена».

Тем более сомнительная в нынешней ситуации развития общества, существенных сдвигов в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе. Нам важно раскрыть характер изменений ментальности, ценностных ориентаций, тех знаковых изменений в когнитивной и эмоционально-личностной сферах людей, которые сопровождаются, в частности, присвоением чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализацией потребительства, ростом равнодушия в отношениях и, что очень тревожно, объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденности взрослых от мира детства, порождающей опасность деструктивирования всей системы культурно-исторического наследования.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума — семьи, класса, бли-

\* Доклад Д. И. Фельдштейна на расширенном заседании президиума Российской академии образования 19–20 апреля 2010 г. в Нижнем Новгороде.

жайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию — ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития.

Конкретные данные, полученные учеными (я опираюсь здесь на материалы исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, Московском городском психолого-педагогическом университете, на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета), показывают, что степень реальных изменений исторической ситуации объективно обусловила качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка.

В числе многих факторов, определяющих эти изменения, можно назвать, во-первых, маркетингизацию, этику рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление, а также адопцию, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, маргинализацию, т. е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы получаем такие феномены, как медицинализация, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, при использовании антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов ребят, а в ряде случаев — повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. Я говорю не только о сатанистах, панках, металлистах, основные ценности которых сводятся к хаосу, анархии, вандализму, до-

пингу, что чаще всего и приводит их в преступную среду, но веду речь и о наиболее актуальном сегодня в России движении ЭМО (эмо-киды), охватывающим детей с 15-летнего возраста. Им свойственна капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Однако следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка.

Необходимость глубокого изучения данной проблемы диктуется и тем, что наличествует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, прогноз, который подкрепляется ослаблением многих факторов, обладающих потенциалом противодействия нарастающим негативным влияниям.

В их числе низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Причем значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода **«наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности**. А если ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

Перед нами сейчас ребенок 2010 года — младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но качественно отличается даже от ребенка 90-х гг. XX в. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!

Налицо закономерный процесс, на характер которого указывал еще Даниил Борисович Эльконин. Детство, — писал он, — «не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий. ...стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного ... развития детей... Дело не в том, — замечал этот мудрец, — что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще

один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются».

И в современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения современного ребенка.

**Во-первых**, в минимально короткий пятилетний период с 2005 по 2009 гг. резко снизилось **когнитивное развитие** детей дошкольного возраста. Например, если в 2006—2007 гг. линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», то в 2009 — уже как «крайне слабое»; структурное визуальное мышление в 2006—2007 гг. было развито как «хорошее», а в 2009 — уже как «среднее». Остальные компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию; так, развитие дивергентного мышления (креативности) снизилось с «хорошего» до «слабого».

**Во-вторых**, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

**В-третьих**, отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

**В-четвертых**, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х гг. XX в. **это** было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10 % детей.

Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской *любознательности и воображения*. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

**В-пятых**, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. **Дефицит произвольности** — как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными нашей академии.

**В-шестых**, отмечается недостаточная социальная компетентность 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

**В-седьмых**, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10—12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН более 60 % родителей

проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника ВСЁ свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка.

Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, к отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимое и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им не интересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

**В-восьмых**, неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х гг. многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на четвертом—пятом местах по силе проявления, то в 2009 г. тревожность у 12—15-летних детей вышла на второе место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

**В-девятых**, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем на всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

**В-десятых**, несмотря на продолжающееся морфофункциональное созревание нейронного аппарата коры головного мозга в связи с нейроэндокринными сдвигами полового созревания, у детей подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается возможность избирательной оценки значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти. Образуется несоответствие меха-

низмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей зрелости и независимости.

**В-одиннадцатых**, наблюдения в динамике за физическим развитием детей выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастанию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.

**В-двенадцатых**, в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно *неблагоприятное, проблемное течение психического развития* в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10–15 %. Именно нервно-психические заболевания являются причиной 70 % инвалидности с детства. А приблизительно у 20 % детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать **«пограничной между нормой и патологией»**. Психологические проблемы наблюдаются здесь на уровне: а) клинических форм нарушений; б) пограничных состояний; в) субнормативных вариантов развития.

**В-тринадцатых**, имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5 %; а дисгармоническое развитие (психопатии) — у 26,5 %.

В то же время, **в-четырнадцатых**, все увеличивающаяся, слава Всевышнему, часть составляет категория одаренных детей, среди них и детей с особо развитым мышлением, и детей, способных влиять на других людей — лидеры, и дети «золотые руки», и детей, представляющих мир в образах — художественно одаренных детей, и детей, обладающих двигательным талантом.

**В-пятнадцатых**, знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, т. е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», само по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов.

**В-шестнадцатых**, отмечают серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х гг., но и началом нового столетия. Так, с 2007 г. на первый план выдвигаются *интеллектуальные* (1-е место), *волевые* (2-е место) и *соматические* (3-е место) ценностные ориентации. Образованность в их понятии, настойчивость, решительность, ориентация

на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности — чуткость, терпимость, умение сопереживать — занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается *негативная динамика культурных* и общественных ценностных ориентаций школьников.

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, но и с интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющемся в морфологических изменениях, так называемых *«секулярных трендах»* — *астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогинии*, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков. В частности, большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями. Причем речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детях-индиго, у которых наблюдаются уникальные феномены и таланты, а о всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентаций и прочих характеристик.

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Педагоги не могут игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка или два кризисных периода развития. Так, *первый скачок*, называемый *предростовым спуртом*, в наши дни, судя по имеющимся сейчас данным, приходится не на старший дошкольный возраст (шесть—шесть с половиной лет), как тридцать лет назад, а на семь—восемь лет, т. е. на младший школьный возраст. Отсюда следует, что в первом и, возможно даже, во втором классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же самое время у ретардированных детей существенно выше интеллект, а его невостребованность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но к *интеллектуальной депривации* или умственному голоду — состоянию, которое, в свою очередь, ведет к склонности к делинквентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям.

*Второй скачок*, называемый *пубертатным спуртом*, связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с пятого-шестого на восьмой-девятый классы для девочек и девятый-десятый для мальчиков.

В числе многих и разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от

нас не просто понимания, но и объяснения, — повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет «айкю» ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Это не значит, конечно, что при наличии эволюции интеллекта, а также и эволюции морфологических и психологических признаков человека не имеется наряду с продвинутыми филогенетически индивидами эволюционно менее продвинутых или отстающих в темпах эволюции растущих людей.

И все же, по имеющимся данным, от 50 до 55 % детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию.

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета.

Современный человек сотворил инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки. Ибо отрицательное действие массмедиа мы уже ощущаем. Оно выражается в *социальной аномии*, т. е. разрушении одной ценностно-нормативной системы при несформированности другой, а также культурной депривации, т. е. ограничении, лишении доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества.

И здесь на первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним. Ведь Интернет на самом деле представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения.

Не менее важным представляется изучение и телевизионного пространства детей, а главное — психолого-педагогических способов, форм его использования в процессе образования.

Наша с вами задача не в том, чтобы клеймить шоуменов, продюсеров, телевидение в целом, а в том, чтобы выявить пути, возможности построения системы взаимодействия с этим мощным средством. Ведь общепонятно, что современный ребенок немислим без виртуальной плоскости экрана — телевизионного, видео, компьютерного, сотового телефона и

Интернета. Экран, внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов и образов, не просто конструирует новые ценности и потребности, но и трансформирует их.

В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда».

Возникает проблема изучения не только содержания программ, особенностей их присвоения детьми, но и воздействия скоростей, ритмов телевидения на психическое, психофизиологическое развитие ребенка.

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства. Однако нам, педагогам и психологам-исследователям, важно не только констатировать, фиксировать эти изменения, а и выявлять их причины, объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза, раскрывая сущностные особенности онтогенеза в современном мире.

Перед учеными нашей академии, перед всем педагогическим научным сообществом остро встает вопрос о состоянии современного детства и перспективах его развития. Важно понять, как оно изменилось в своих системных характеристиках, установив особенности его возрастных этапов и межвозрастных переходов.

Мы, именно мы, обязаны выявить, что меняется в ребенке под действием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития. Уже имеющиеся данные фиксируют неровность изученности, противоречия в полученных характеристиках. Это требует углубления методологических подходов, расширения и углубления психолого-педагогических, психофизиологических, нейропсихологических, в том числе и сравнительных исследований, уточняющих, в частности, **новообразования** в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных).

Чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга.

Необходимо проследить, уловить тенденции, направленность происходящих изменений в развитии ребенка. В этом плане первоочередной выступает задача разработки и апробации методов диагностики — психологических, педагогических. Нельзя далее пользоваться методами, созданными 50–80 лет назад, тем более в другой социокультурной ситуации. Исследования, направленные на построение новых инструментов диагностики, должны стать приоритетными.

От нас ждут определения перспектив развития ребенка в современном обществе; установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы.

Известно, что роль школы в создавшихся условиях как никогда ранее не просто возрастает, но и меняется, должна измениться, определяя, в том числе, и ответственность нашей науки, которая обязана вести поиск во всех системно образующих ее, при определении целей, задач, принципов организации, типов подачи знаний, ориентируясь не только на объем, но и на раскрытие умения, способов приобретения, развития способности детей мыслить. Еще Фридрих Ницше замечал, что «школа не имеет более важной задачи, как обучить строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях».

И сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки **система знаний** дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность.

Научные работники институтов Академии, преподаватели вузов, соискатели ученых психолого-педагогических степеней должны сейчас четко ориентировать свои исследования на выявление путей реализации новых возможностей детей, на определение особенностей овладения ими мыслительными операциями, действиями, раскрытие резервов и возможностей перестройки учебного процесса, моделирования в нем творческих ситуаций, не закликиваясь только на классно-уровневой системе, ведя поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности, ставящих ребенка в ответственную позицию, определяя пути развития в каждом растущем человеке и логического, и понятийного мышления, способности воспринимать мир во всех его проявлениях, стимулируя сотворчество педагогов и учащихся.

Особого внимания требует сегодня разработка научных — психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг качественно нового поколения, установления их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет.

Важно определить возможности сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей, ведя поиск психологических, методических оснований организации процесса обучения в современных условиях, требующих раскрытия путей, механизмов выработки у детей, подростков, юношества избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

На первый план сейчас выходит необходимость проведения фундаментальных исследований не только когнитивного, социального, но и духовного

развития детей, имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека, его переживаний, стремлений, сомнений, общих и специальных, в том числе и творческих способностей, специфики заданного формирования системы духовных потребностей, нравственных установок. При этом нам важно самим четко определиться — к чему мы стремимся готовить ребенка — к конкуренции, власти, деньгам? Или к осознанию ответственности за себя и других людей, за безопасность жизни на Земле, стимулируя совершение поступков, достойных человека?

Ученым советам вузов и НИИ необходимо определить приоритетные направления междисциплинарных исследований, включив в совместную работу педагогов и психологов, возрастных физиологов и социологов, психогенетиков и антропологов, этнографов и экологов, демографов и экономистов.

Преподаватели и аспиранты, докторанты, соискатели кафедр и сотрудники лабораторий должны быть ориентированы, во-первых, на изучение общих закономерностей познавательных процессов растущего человека на всех этапах детства; во-вторых, на выявление сензитивных возможностей психического развития в каждом возрастном периоде; в-третьих, на установление предельных возрастных возможностей в усвоении знаний, формировании навыков, умений; в-четвертых, на определение педагогических, методических принципов подачи знаний, на выработку у детей личного отношения к ним; в-пятых, на уточнение условий развития творческих способностей, т. е. потенциальных возможностей растущего человека, что позволит обоснованно решить проблемы инновационного образования, нацеленного на повышение, углубление культуры каждого ребенка; в-шестых, на выявление «резервов» психического развития современных детей, путей их накопления, в том числе и возможности ускорения психического развития через введение компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы; в-седьмых, на выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности; в-восьмых, на определение психологических факторов, влияющих на формирование убеждений и социальных ценностей у подростков и юношей; в-девятых, на установление психологических условий их социализации и самоидентификации, при преодолении негативных явлений, имеющих место у части молодежи.

В коротком материале я смог коснуться лишь небольшого числа актуальных проблем, решение которых невозможно без активизации наших общих усилий.

К сожалению, многие современные педагогические и психологические исследования, в том числе диссертационные, выполняются не на основе глубокого проникновения в сущность явления, не путем тонких и длительных экспериментов, кропотливой пролонгированной работы. Простите за высокий «штиль», но если не мы, то кто выправит создавшееся положение?

Это не просто наша с вами задача — это наша ответственность.

**The Psychological and Pedagogical Problems  
of Development of a New School in the Context  
of Significant Changes of a Child and His/Her Situation  
of Development**

**D. I. Feldstein**

Ph.D. in Psychology, Full Member (Academician) of the Russian Academy of Education, Chairman  
of the Expert Council on Pedagogy and Psychology, Higher Attestation Committee of Ministry of Education and Sciences,  
Vice-President of the Russian Academy of Education

---



## Педология и психотехника\*

Л. С. Выготский

И педология, и психотехника представляют собой научные дисциплины, в достаточной степени молодые в отношении своего общего возраста и еще более молодые в отношении их диалектической разработки, чтобы начинать сравнивать методологические проблемы этих наук с взаимной темой отдельных дисциплин. Вопрос о взаимоотношении педологии и психотехники есть, прежде всего, актуальный и остро практический вопрос.

Если бы мы руководствовались исключительно внутренней очередностью, внутренней закономерностью, теоретическим удельным весом тех или иных проблем, то и для психотехники и для педологии мы нашли бы другие проблемы, гораздо более актуальные и гораздо более важные, с точки зрения усвоения, владения этими дисциплинами методологией марксизма, методологией диалектического материализма. Но именно потому, что практически в вопросах подготовки педологических кадров, в вопросах практики, т. е. участия в социологическом строительстве, обслуживания дела подготовки кадров — ввиду того, что во всех этих практических областях отношение между педологией и психотехникой нуждается в выяснении, приходится ставить тот вопрос, которому посвящена моя сегодняшняя тема. Но для того чтобы решить вопрос, сугубо, как я говорю, практический, надо все-таки подняться над теми непосредственными практическими потребностями, которые диктуют его постановку, и рассмотреть его сначала в плане теоретическом, с точки зрения отношений, существующих между одной и другой наукой.

Так как до сих пор существуют среди психотехников и психологов и, кажется, среди педологов товарищи, которые недостаточно ясно представляют себе вопрос, что же такое педология, то мне кажется, правильнее было начать этот анализ взаимоотношений педологии и психотехники с некоторых общих положений, с самой общей связи, характеризующей содержание и установки педологии как самостоятельной науки.

Идея педологии как самостоятельной и единой науки возникла не у нас. Первые опыты педологических исследований, значит, педологической практики, как и самое имя педологии были изобретены не в

нашем Союзе. Все это результат развития американской и европейской науки. Но вместе с тем современного исследователя поражает тот факт, что педология, родившаяся в Европе и Америке, умерла фактически там и здесь почти что окончательной смертью, настолько, что самое имя «педология» оказывается основательно забытым среди специалистов, работающих в смежных областях, среди людей, имена которых красуются в списке членов первого педологического конгресса, происходившего, как я уже говорил, не у нас.

Чем же объясняется тот странный факт, что педология, родившись на Западе и в Америке, фактически там умерла? Многие склонны видеть в этом факте прямое доказательство нежизнеспособности педологии. Они склонны рассуждать, примерно, следующим образом. Мало ли какие несуразные и нежизнеспособные идеи существуют или появлялись в свое время в той или иной науке, но это участь всех недоносков, умереть сейчас же после рождения или даже в сам момент своего рождения. Так склонны многие, особенно западные психологи, толковать факт скорой смерти педологии. Но они забывают при этом, что тот, кто хочет объяснить этот факт, должен дать ответ и на второй вопрос: почему же педология возникла? Просто ли досужие люди (и, по-видимому, не особенно дальновидные в своей научной области) решили изобрести эту науку?

Было бы сейчас с моей стороны прямым отвлечением от темы, если бы я пытался сколько-нибудь серьезно дать ответ на один и на другой вопрос. Но я считаю необходимым выяснить эту точку зрения для того, чтобы все дальнейшее было связано сильным теоретическим пониманием, для того, чтобы и те товарищи, которые со мной не согласятся, во всяком случае не имели оснований жаловаться на логическую непоследовательность моей мысли, могли бы меня, во всяком случае, понять. Так вот, мне кажется, что и более внимательное исследование, чем то, которое было в моих силах, привело бы нас к неизбежному выводу, что факт рождения педологии на Западе и в Америке и факт смерти требуют гораздо более сложного объяснения, чем то, которое склонны под горячую руку давать люди, не задумывающиеся над этим вопросом глубоко.

\* Доклад на совместном заседании секции психотехники Коммунистической Академии и психотехнического общества 21 ноября 1930 года.

Во-первых, относительно рождения педологии. Педология умерла — это все знают, педология как единая самостоятельная наука сейчас на Западе и в Америке почти не представлена никакими исследованиями, которые бы сами себя осознали как педологические. А между тем целый ряд отдельных дисциплин, разрабатывающих проблемы, смежные с педологией, стихийно, сами того не осознавая, становятся на педологическую точку зрения и этим каждый раз показывают, что идея создания педологии родилась не случайно, но что весь ход развития детской психологии, психологии и анатомии детского возраста и та определенная область исследования, которую американцы называют наукой о ребенке, наукой, изучающей ребенка, что все эти отдельные области с необходимостью толкали исследователей, лучших из них к постановке вопроса о необходимости особой научной точки зрения, особого разреза научного исследования, который в свое время был назван педологическим.

Если мы для примера возьмем, скажем, всю современную буржуазную психологию подростков, как она развивается, самых идеалистически настроенных психологов, стоящих на точке зрения психофизиологического параллелизма, мы найдем чрезвычайно интересные факты о всей этой психологии идеалистов, за исключением крайней группы метафизиков, психологов юношеского возраста — уродливо, стихийно, неосознанно, но все же имеются тенденции перерастать естественные и законные границы психологического исследования.

Вопросы душевной жизни подростков, как выражаются эти авторы, настолько ясно, тесно и неотрывно связаны с вопросами полового созревания, с вопросами формирования в переходном возрасте, что исследование оказывается в тупике, становится перед неразрешимой задачей, если он захочет оставаться строгим психологом и если он привлечет в своем исследовании целые главы, заполненные психологическим материалом. Эти главы, большей частью, плохо сделаны, в этом надо сознаться. Большой частью, эти главы заполнены мало доброкачественным материалом. Это стихийная, так сказать, педология, просто педология плохого качества, чисто бессознательная педология, но тем не менее сам факт является чрезвычайно занимательным. Мы могли бы показать, как целый ряд острейших проблем той же психологии подростков упирается в проблемы, выходящие за пределы психологии, в собственном смысле этого слова. Проще говоря, психология подростков, несмотря на то что она мало задумывается над этим, фактически обнаруживает тенденции превращения в педологию. Еще раз повторяю, за исключением небольшой группы психологов, принадлежащих к крайнему метафизическому крылу идеалистических психологов, мы не найдем ни одного большого исследования, ни одного серьезного курса, ни одного глубокого систематического изложения психологии подростков юношеского возраста, вышедшего за последние 15 лет,

которое, фактически, стихийно не становилось бы на точку зрения более широкою, чем сама психология.

Если мы проанализируем этот факт и сопоставим его с теми тенденциями, которые обнаруживают в своем развитии эти науки накануне создания педологии, мы увидим, что педология была создана на досуге изобретателями новых наук, но в попытке прокламировать педологию сказалась и вся беспомощность, вся глубина того кризиса, который стали переживать отдельные науки тогда, когда они были приложены к проблеме детского возраста.

Мне кажется, я сейчас постараюсь объяснить, что в самой объективной реальности тех фактов, которые мы изучаем, заложена необходимость педологического подхода к ним. Мне думается, и это, с моей точки зрения, является главным решающим мотивом объяснения педологии как самостоятельной науки, с точки зрения диалектического материализма, что объективная реальность того объекта, который психолог исследует, а следовательно невозможность изучить этот объект и представить его адекватным иначе, как с помощью педологического исследования — это и есть та внутренняя причина, которая толкала отдельные дисциплины, изучающие ребенка, к идее педологии, так неудачно осуществленной на Западе и в Америке.

Мне остается сказать, как я понимаю вторую сторону поставленного мной вопроса: почему, если отдельные дисциплины подталкивались самим ходом вещей к постановке проблемы педологии, почему же педология так скоро умерла, и самое существование ее оказалось так мало плодотворным на Западе и в Америке? Мне думается, что это связано с общим методологическим основанием, на котором пытались строить эту педологию. Если вы внимательно приглядитесь к первым историческим данным педологии, то увидите, что методологический базис, на котором пытались первые творцы педологии построить эту педологию, был модный в то время радикальный эмпиризм, т. е. уверенность в том, что эмпирика, факт точного наблюдения и особенно измеренного наблюдения, является высшей инстанцией научного знания, не нуждающегося ни в какой методологической проверке. И вы прекрасно знаете из судеб других эмпирических наук, в частности эмпирической психологии, что на деле нет возможности создать научное знание на этом базисе радикального эмпиризма. И это отсутствие методологического фундамента, мне кажется, и было той причиной, почему потребность в педологии, ежедневно манифестирующей себя все в новых и новых проявлениях, до сих пор не получила, по моим наблюдениям, и не может получить на Западе и в Америке своего удовлетворения.

Я думаю, что педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе диалектико-материалистического понимания своего предмета.

Два признака, мне кажется, являются существенными для определения этого предмета:

1. Это целостность, т. е. специальная установка на вскрытие связей, изучение тех новых качеств, тех своеобразных особенностей, которые возникают из соединения ряда сторон развития в единый целостный процесс, вскрытие внутренней структуры того процесса, который лежит в основе онтогенеза, в основе детского развития, взятого в целом. Вот изучение этих новых качеств и соответствующих новых закономерностей, которые представлены в синтезе отдельных сторон и процессов развития, мне кажется, это и является первым признаком педологии в целом и каждого отдельного педологического исследования. Там, где этой установки нет, там, мне кажется, педологического исследования, в собственном смысле, какой бы частной проблеме оно ни было бы посвящено, — нет.

2. Это развитие не в том смысле, в каком развитие является общей идеей целого ряда наук, развитие не в смысле генетической точки зрения, которая должна проникать саморазвитие, но в смысле объяснительного принципа, который должен проходить красной нитью через все теоретическое здание науки, развитие как прямой объект исследования. Предмет исследования есть развитие и его внутренняя закономерность. Там, где любая частная проблема, как бы она ни была узка, ставится иначе чем в плане развития, там, где на минуту меняются в фокусе исследования два момента и развитие становится просто точкой зрения исследователя, но не объектом самого исследования, там, где объект исследования стабилизируется, там, мне кажется, педологического исследования (в собственном смысле этого слова) мы тоже не имеем.

Теперь мысль, которую я уже боюсь сказать, и которая, мне кажется, недостаточно подчеркивается в марксистской педологии, но которая должна стать, как мне кажется, исходной методологической основой марксистской педологии. Вы знаете, что западные и американские педологи, идеалисты, по существу, хотя бы они называли себя радикальными эмпириками, как Стэнли Холл, видели методологическое основание для построения педологии как отдельной науки в своеобразной точке зрения. Стэнли Холл говорил о том, что ни одна наука до сих пор не знала такой точки зрения, которая соединяла бы подход врача, физиолога, историка, психолога, биолога, анатома к одному и тому же объекту — ребенку. И вот в своеобразии этой точки зрения видели авторы педологии возможность ее обоснования как единой науки. Судьба науки решается в конечном счете возможностью найти такую точку зрения, такую субъективную установку, такую кантовскую форму, в которой разум приписывает, как выражался Кант, закон действительности данному роду, и тогда сделать предметом этой науки те законы... (*неразборчиво, загнув лист*).

Мне кажется, что одной из немаловажных причин быстрой гибели педологии на Западе была вот

эта точка зрения, и мне думается, что в противовес этому для марксистской педологии должен быть сформулирован тезис противоположного характера. Я постараюсь его так сформулировать: основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения, т. е., проще говоря, мне представляется, что те факты, которые изучает педология, те связи, та зависимость явлений, то сцепление этих явлений, внутреннее их состояние, та их взаимозависимость, те закономерности, которые возникают и управляют их взаимозависимостью, — все это есть часть объективной реальности, существующей независимо от нас. И если бы мы сейчас с вами, например, проголосовали здесь, что педология как самостоятельная наука не может существовать, прекратили бы всякие педологические исследования, то мы не могли бы вычеркнуть из действительности того ее разреза, того рода связей, которые без педологии никогда никакой другой наукой не могут изучаться. А если они будут изучаться другой наукой, то она будет той же самой педологией, только носящей другое имя. Вот эта объективная реальность того предмета, который изучается педологией, мне кажется, и есть основание для построения педологии.

И здесь, мне кажется, мы находим прочную методологическую опорную точку, которая позволяет педологии развиваться так же, как развивается всякое другое научное знание. Если объект, изучаемый педологией, связей явлений принадлежит объекту реальности, то педология, раскрывая его, раскрывает часть этой объективной реальности, а значит, раскрывая эти законы, она... (*неразборчиво, перечеркнуто*) т. е. она может практически доказывать истинность педологического мышления. Возможность такой педологической практики и возможность действовать на связь того рода, о которой я говорю, и является в конечном счете единственным и основным методологическим критерием истинности, а не фантазмагоричности, не произвольности, не выдуманности педологических построений.

Мне кажется, что стоит только сопоставить эту точку зрения с точками зрения Стэнли Холла, как станет совершенно ясно, что педология, понимаемая так, не могла развиваться ни на почве метафизических, формально-логических взглядов о детском развитии, которые допускают лишь механическое объединение отдельных сторон развития, ни на почве дуалистического воззрения на человеческую природу, закрывающего путь к изучению того реального единства, которым является процесс детского развития в действительности. Проще говоря, ни дуалист, разделяющий тело и душу и рассматривающий физические и психологические процессы как два параллельно воздействующих ряда, но исконно самостоятельных, ни метафизик, стоящий на точке зрения формальной логики и знающий только отдельные части, механически объединенные и соотнесенные друг с

другом, — ни один, ни другой не могут быть педологами в настоящем смысле этого слова, хотя бы потребности их собственного исследования толкали их к педологической точке зрения, хотя бы стихийно они становились на эту точку зрения, тем не менее провести ее последовательно и до конца не могут. Именно поэтому педология фактически умерла на Западе и в Америке как особая наука, несмотря на то, что, как я уже говорил, стихийно многие науки, изучающие ребенка, становятся, сами того не замечая, на педологическую точку зрения, выходящую за пределы их компетенции.

В настоящий момент развития педологии представляет чрезвычайный интерес тот вопрос, которому посвящен мой сегодняшний доклад, как я уже говорил, раньше всего практически, но который мы должны поставить теоретически для того, чтобы подняться сколько-нибудь над его чисто случайным решением, и для того, чтобы найти какое-то теоретическое обоснование для правильного решения этого практического вопроса. Это вопрос относительно взаимоотношений педологии и ряда смежных наук, в частности относительно педологии и психотехники. Но мне кажется, что в разрешении этого вопроса большинство как педологов, так и психотехников и психологов, писавших по этому вопросу, становятся на формально логическую точку зрения, ища абсолютных метафизических, твердых и нерушимых границ между двумя областями знаний. Я даже слышал одного из ораторов, высказавшегося так: покажите мне ту точку, где кончается педология и начинается психотехника. Мне кажется, что тот, кто так говорит, кто так формулирует свои мысли, представляет себе, что границы между родственными науками напоминают границы между государствами, и что если эту точку нельзя показать пограничным столбом, то на бумаге его можно провести очень тонкой линией. Это точка зрения, что между отдельными научными дисциплинами, изучающими основные, связанные между собой, многократно переплетающиеся области явлений реальной действительности, существуют твердые нерушимые границы. Во всяком случае я должен признаться, что во всех вопросах, которые до сих пор задавались и в ряде других вопросов относительно педологии и смежных наук, я не слышал другой точки зрения, других вопросов, как вопросов о размежевании, разграничении путем указания того, где кончается одно и где начинается другое.

И когда в ответ на эти вопросы вы пытаетесь говорить, что такой точки зрения вообще не существует в природе и, следовательно, ее не существует в науке, что и науки, гораздо более зрелые и ясно себя осознающие, накопившие гораздо больше материала, чем, скажем, педология и психотехника, тоже не могут указать точки, которые отделяют одну науку от другой, больше того, что в природе не существует твердых границ, которые бы разделяли, например, растения от животных и т. д., то в ответ на это вы

слышите, что задача связи между науками так же должна быть поставлена, но это последнее, а наперед должна быть поставлена задача размежевания. А мне представляется, что, с точки зрения не формальной логики, а диалектической, задача должна быть поставлена обратная. Если мы сперва найдем связь и взаимоотношения между педологией и рядом смежных наук, если мы найдем верную форму, которая покажет нам хотя бы в самом схематическом виде, как связаны между собой психологические и психотехнические исследования, мне кажется, тогда станет ясно до известной степени и граница между одной и другой областями знаний. Я не являюсь сторонником того, чтобы бросать все науки в общий горшок, как говорят немцы, т. е. без разбора, без соотнесения специальной конкретной методологии каждой этой науки разные дисциплины объединять беспорядочно, независимо от той или иной конкретной практической задачи или от прихода исследователя. Но я думаю, что, с точки зрения диалектической логики, мы должны поставить вопрос относительно того, что нельзя игнорировать бесконечно сложные связи, взаимосвязь и взаимоотношение между различными областями явлений и, следовательно, между научными дисциплинами. Я думаю, что новая постановка вопроса позволит отмежеваться от этой ложной установки и решит проблему взаимоотношения педологии и других родственных наук в плане не только размежевания и разграничения в области исследования между отдельными науками, но и установления сотрудничества, взаимосвязей и сближения дисциплин.

Так как эти моменты обуславливают взаимосвязь психологии и тех явлений, которые изучаются различными науками, поэтому опять, мне кажется, основа для связи между различными науками лежит в объективной реальности связи тех явлений, которые изучаются каждой наукой. И если только эта связь, ее объективное существование станет нам достаточно ясным, то станет ясным и отражение этой связи, в известной зависимости, в известном сотрудничестве различных наук, в их соприкосновении.

Во всяком случае, я думаю, что некоторые из тех положений, которые я разовью дальше и которые, в сущности, являются просто банальными положениями, но с точки зрения того, что у нас принято часто говорить, могут показаться парадоксальными — я думаю, что мы и наперед должны быть готовы только к одному, что такая постановка вопроса потребует от нас не только по-новому решить вопрос о взаимосвязи разных наук, но и пересмотреть некоторые установки отдельных дисциплин, т. е. поднять некоторые вопросы не только о взаимоотношении педологии и психотехники, но и об основных установках самой психотехники и самой педологии.

Для того чтобы перейти к непосредственно интересующему меня вопросу, я все-таки должен сделать еще одно небольшое отступление. Мне представляется, что вопрос об отношении педологии и психотехники не может быть решен непосредст-

венно, сразу. По-моему, для того чтобы правильно ответить на вопрос о взаимоотношении педологии и психотехники, нам надо между двумя этими крайними звеньями искомой нами цепи ставить промежуточное звено, именно психологию. Мне кажется, что для того чтобы выяснить вопрос о взаимоотношении педологии и психотехники, требуется предварительно выяснить более общий вопрос о взаимоотношении педологии и психологии, ибо сама психотехника является психологической дисциплиной и по характеру своего исторического развития, и по своему теоретическому содержанию. Я говорю, что сама психотехника является психологической дисциплиной или, правильнее сказать, целой областью психологических знаний. Согласно точке зрения, которую неоднократно развивал Шпильрейн, и которую разделяем все мы, под психотехникой следует подразумевать области психологии во всем ее объеме. И поэтому, говоря о взаимоотношении психотехники и педологии, хотим мы этого или не хотим, но мы фактически всегда будем дискутировать еще один вопрос, именно вопрос об отношении психологии и педологии. Мне представляется правильным избрать такой, несколько зигзагообразный путь и начать с этого промежуточного звена рассматривать взаимоотношения между психологией и педологией, и тем самым подготовить почву для решения многих важных моментов того вопроса, который мы называем взаимоотношением между педологией и психотехникой.

Мне думается, что взаимоотношения между психологией и педологией, если их рассматривать в плане не только размежевания, но и связей и сотрудничества, как я говорил прежде, если все время иметь в виду, мне кажется, обязательную для марксистского мышления точку зрения, именно окончательным критерием для определения самостоятельности и единства какой-нибудь науки и ее взаимоотношения с другими — является объективная реальность, реальность объекта и объективные реальные отношения этого объекта с объектами других наук. Если все это принять, мне думается, что два основных положения могут объяснить нам отношения педологии и психологии как двух самостоятельных наук, обладающих каждая своими объектами и своими методами исследования, но взаимно методологически и практически тесно связанными между собой.

Первое из этих положений я решил сформулировать в следующем виде: мне кажется, что детская психология, для начала давайте говорить о детской психологии, т. е. о той психологической дисциплине, которая соприкасается с педологией теснее всех, и которую многие психологи склонны отождествлять с педологией, а многие педологи, напротив, хотят подражать и растворить в педологии, отрицая ее самостоятельное существование, мне думается, что детская психология даже в системе марксистских наук развивается как одна из педологических дисциплин. Что это значит? Я хочу этим сказать, что отно-

шения между педологией и детской психологией в системе марксистских знаний, мне представляется, должны напоминать отношение биологии к частным биологическим дисциплинам, скажем, к эмбриологии, к зоологии, к ботанике. Разумеется, как всякое сравнение, и это сравнение не является доказательством, но оно является примером, который позволяет объяснить то, что я здесь имею в виду. Подобно тому, как всякая частная биологическая наука, например, эмбриология — наука о зародышевом развитии, или зоология — наука о животных, подобно тому, как каждая наука, каждая биологическая частная дисциплина связана или является биологической дисциплиной в том смысле, что она исходит из общих представлений о законах развития и существования живых организмов, т. е. из биологии, детская психология, изучающая поведение ребенка и его развитие, может и должна развиваться не иначе как одна из педологических дисциплин, т. е. она должна исходить в своих основных построениях из целостного, т. е. педологического представления о том месте, которое занимает психологическая эволюция в общей системе онтогенеза. Психолог, чтобы строить свое собственное исследование в области детского возраста, должен считаться с тем, что такое детский возраст, должен считаться с общими законами жизни ребенка и его развития. Вне этого он не может научно организовать ни одного исследования в области детской психологии.

Позвольте мне опять это объяснить на конкретном примере. Вы знаете, что психология имеет целый ряд отдельных областей знания, например, этническая психология, психология примитивного первобытного человека, дальше мы имеем, скажем, психологию других областей, психологию зоологическую, психологию животных, — спрашивается, что может психология животных, изучающая поведение животных и развитие этого поведения, может она строиться иначе чем биологическая дисциплина? Я думаю, что после Дарвина и даже после Ламарка ставить такой вопрос — значит дать на него отрицательный ответ. Психология не может ставить этих исследований иначе, как исследования биологические.

Психология народов не может строиться иначе как дисциплина социологическая, т. е. исходящая из общего представления о законах развития общества и о всех явлениях, которые встречаются в человеческом обществе. Так точно детская психология не может исходить в своих исследованиях ни из чего другого, как из общего педологического знания того, что такое вообще ребенок, с которым имеет дело психолог, изучающий его поведение. Ведь в этом и заключается, мне кажется, материалистическая точка зрения на поведение, на психику. Психика не представляет собой самостоятельного начала, развивающегося абсолютно независимо от всех материальных его носителей, как это представляют себе идеалисты. И, следовательно, если мы изучаем психику и поведение животных, то мы должны их изучать в общем

контексте эволюции животного мира, а этому учит нас только биология. Если мы изучаем поведение животного в обществе, то изучая известные явления общества, явления, рожденные в общественной жизни, мы не можем иначе организовать психологическое исследование, как опираясь на некоторые общие представления относительно общественных явлений, об их природе, об их динамике. И так же точно, изучая любой вопрос поведения ребенка, научная детская психология не может его ставить иначе, как педологически.

Все это вместе взятое я и хотел бы сформулировать так: детская психология может и должна развиваться как одна из педологических дисциплин, исходя в своем исследовании и построении из общего и целостного, т. е. педологического определения места и отношения процесса психологического развития к процессу онтогенеза в целом и из общего учения о развитии ребенка.

В педологии существует точка зрения на детское развитие, что в основе детского развития лежат явления роста, что рост, увеличение, нарастание массы тела является основным фактом, с которым имеет дело педология, основным стержневым явлением, лежащим в основе всего процесса развития. Если мы встанем на эту точку зрения, то и вопросы психологического исследования ребенка должны будут разрешаться под известным углом зрения, ибо у нас наперед дано педологическое, т. е. общее представление относительно природы процесса развития, в данном случае попытка рассматривать процессы развития как некоторое производное от процесса роста. Представьте себе, что мы выводим другое понимание развития педологии и в зависимости от этого изменится и представление о психологическом развитии, изменится то, что мы будем искать в психологическом развитии ребенка.

Если бы я не побоялся занять слишком много времени, если бы я не боялся показаться парадоксальным, я бы стал утверждать, что можно на каждом конкретном психологическом исследовании из области детского возраста показать, из какой неосознанной педологической теории, т. е. общего представления о детском развитии, исходит тот или иной автор. В отношении теории Бюлера, изложенной им в «Истории духовного развития ребенка», я попытался это сделать и в литературной форме, т. е. мне кажется, что автор никогда не задумывается над тем, что такое педология, стихийно (в своих курсах детской психологии) исходя, не осознавая для себя, значит не критически, из какого-то очень плохого, но все-таки педологического по своей природе, понимания детского развития. Это можно показать решительно на каждом детском психологическом исследовании. Значит, хочет или не хочет детский психолог, но он непременно отправляется от неосознанного восприятия педологического исследования. Он вообще не может ставить вопрос о психологии ребенка иначе, как исходя из какого-то общего представления, что же такое ребенок, что такое детство,

что такое развитие, с которым он имеет дело. Если детская психология, таким образом, приобретает в педологии впервые действительно надежный научный базис для своего развития, как зоология приобрела его в биологии, как этническая психология его приобрела в марксистской социологии или в теории исторического материализма, так точно, мне кажется, и педология может на деле заимствовать чрезвычайно много от психологии, и в частности от детской психологии. Это мое второе положение.

Я думаю прежде всего, что в педологии должно найти особо широкое место применение психологического метода исследования. Мне кажется, что этот вопрос очень правильно освещен Мюнстербергом в его «Основах психотехники» (я дальше буду ссылаться на это, когда буду говорить о психотехнике). Он говорит, что применение какой-нибудь науки, использование данных какой-нибудь науки в практических целях возможно в двух различных формах: с одной стороны — возможно использование данных какой-нибудь науки для применения в практике в собственном смысле этого слова. Использование психологического метода в педологии подходит под эту первую рубрику, намечаемую Мюнстербергом, — использование одной наукой данных другой науки. Я бы сказал, что такое использование методов других наук является скорее правилом, чем исключением. И когда я продумывал тезисы этого доклада, я не мог найти ни одного примера, ни одной науки, которая не использовала бы, широко использовала, а не случайно, методы и данные других наук. Я думаю, что такой науки не существует, да, априори говоря, и не может существовать.

В самом деле, педология, изучая процесс развития ребенка в целом, непременно имеет дело и с явлениями психологическими. И само собой понятно, что психологические явления не могут научно быть изучены каким-нибудь другим методом, кроме психологического метода, иначе они будут изучены не научно, а дилетантски, т. е. с помощью того, что так или иначе имитирует научное исследование, но не является научным исследованием в собственном смысле этого слова. И мне кажется, что в этом нет решительно ничего страшного. Широчайшее использование психологического метода наряду с другими методами не превращает психологию в детскую психологию, как это думают многие психологи, подобно тому, как использование математического метода в физике не превращает механики в алгебру, подобно тому, как использование, скажем, метода химического исследования в физиологии не превращает физиологию в биохимию и т. д.

Но мне кажется, что применение психологического метода в педологическом исследовании при изучении развития личности ребенка и его поведения необходимо и закономерно должно иметь место лишь в той мере, в какой это требуется специальными задачами педологического исследования, т. е. задачи исследования, проблемы должны всегда и все время оставаться педологическими. Например, ес-

ли перед педологом стоит задача целостного, характеристики возрастной симптоматики, комплекса, или его интересуют общие проблемы развития в данном возрасте, или его интересует специальный вопрос о соотношении тех или иных сторон развития, скажем, моторики и интеллекта, скажем, физического развития, эндокринной эволюции и интеллектуальной, или скажем, некоторые проблемы практической педологии, — во всех этих случаях для решения педологических проблем необходимо и законно привлекается психологический метод. Но этим дело не ограничивается. Дело не ограничивается тем, что педология использует психологический метод, педология в какой-то мере, как я сейчас постараюсь показать, изучает и поведение ребенка, развитие поведения ребенка, ибо, изучая развитие ребенка в целом, педология необходимо и совершенно законно изучает развитие поведения. Это, мне кажется, является необходимой и органической составной частью, входящей в систему педологического исследования, которое в этом отношении опирается на общую психологию, как детская психология опирается на педологию.

Изучая развитие ребенка, превращение семилетки — в школьника, восьмилетку, я при этом должен изучать и симптомы, если будем так говорить, психологического характера, т. е. явления, характеризующие развитие ребенка. Значит, я не только должен приложить психологический метод, но я должен затронуть и сам предмет психологии, я должен изучить это поведение. Но для того чтобы изучить развитие поведения, я раньше должен знать, что такое это поведение, точно так же, как психолог, чтобы изучить ту или иную детскую психологию, должен знать, что такое ребенок.

Представьте себе такой пример из недавней истории, которая разыгралась в памяти у всех нас. Раньше, чем психология раскрыла, что такое практический интеллект, что такое форма мышления, не словесная, а действенная, до этого психология не могла поставить вопроса об эволюции практического мышления, отличающего его мышление от общего. Следовательно, педолог, изучая при разрешении тех или иных педологических проблем движение изменения поведения ребенка в общей системе его возрастных особенностей, должен, для того чтобы изучить эти особенности педологически, опереться на общую психологию так, как он в других отношениях опирается на общую анатомию и на общую физиологию. В самом деле, могу я изучить развитие мозга в детском возрасте, а педолог должен это изучить, если я вообще не буду знать законов строения мозга, законов его напластования в истории построения и развития законов его деятельности, могу я, скажем, изучить развитие условной рефлекторной деятельности ребенка, если я из общей физиологии высшей нервной деятельности не буду знать вообще, что такое условный рефлекс? И так же точно, как я не могу изучить, какие должны быть физиологические, анатомические признаки, без того, чтобы

не знать, чем они являются по существу, точно так педолог не может научно квалифицировать те или иные явления, с которыми ему приходится иметь дело, если он не квалифицирует их психологически, если он в этом отношении не обопрется на общую психологию.

И наконец, последнее, относящееся сюда — это, мне кажется, оговорка, которая должна быть сделана, что вот это изучение развития поведения, как и изучение развития мозга, как и изучение развития условной рефлекторной деятельности, ведется педологией со своей специфической точки зрения, т. е. с точки зрения изучения целого синтеза, представляющего детское развитие в целом, вследствие чего — тут мне хочется это объяснить, — если психолог или педолог изучают одни и те же объекты, они изучают в одном и том же объекте его разные стороны, его разные связи и в результате этого изучения они приходят к законам, обобщениям, лежащим в разных планах научного знания, т. е. соответствующим основным методологическим установкам педологии и психологии. То есть и здесь, мне кажется, не происходит путаницы или смешения педологии и психологии.

Так вот, я хочу объяснить последнее из положений для того, чтобы расстаться с вопросом о психологии и педологии. Это положение заключается в том, что если даже наука педология изучает явления педологически и при этом пользуется психологическими методами, то даже там, где, скажем, изучается один и тот же объект и педологией и психологией, — все же не происходит того вавилонского смешения, которого у нас боятся пуще огня и которое кажется столь губительным для самостоятельного существования отдельных наук.

Представьте себе, что педология и психология практически в своих исследованиях затрагивают одну и ту же тему. Например, и педология и психология интересуются, скажем, теми изменениями, которые наступают в практическом мышлении ребенка тогда, когда ребенок обучается речи. И психолог, и педолог занимаются одним и тем же вопросом.

Однако педолог, изучая вопрос и разрешая его со своей специально педагогической точки зрения, интересуется не практическим интеллектом самим по себе, и не его природой, и не его судьбой, а интересуется трехлетним ребенком — вот его объект — и его развитием. Поэтому данные, которые он здесь получит о практическом интеллекте, он соотносит не с общими данными об интеллекте, он получит крупицы знания не теории интеллекта, а теории трехлетнего возраста, и те законы, которые он установит в результате своего исследования, будут педологически законами, улавливающими и отражающими движение особенностей детского мышления ребенка в системе других его особенностей, на грани, скажем, трехлетнего или четырехлетнего возраста.

Не то психолог. Психолог, изучая практический интеллект трехлетнего ребенка, интересуется трехлетним ребенком очень мало, для него это просто

удобная форма, из которой он может кое-что почерпнуть для своих общих знаний относительно практического интеллекта. Поэтому те данные, которые он получит, он соотносит с общими данными об интеллекте, и та теория, к которой он приложит крупицу своих новых теоретических знаний, будет не теорией трехлетнего возраста, а теорией практического интеллекта. Те законы, которые он выведет в результате своего исследования, будут законами, гласящими относительно внутренней структуры системы функционирования практического интеллекта.

Иначе говоря, мне кажется, что даже там, где внешне будто бы происходит смешение взглядов, где взгляды кажутся одними и теми же и где психолог и педолог встречаются на одном и том же объекте, даже там они могут совершенно спокойно продолжить свое дело и знать, что каждый развивает свое исследование в своеобразном плане. Это значит, что каждый изучает один и тот же предмет — практический интеллект трехлетнего ребенка в разных связях и в разных опосредствованиях, как выразился бы диалектик. То есть из этого множества связей, из тех бесконечных явлений, из этого огромного многообразия педолог и психолог, каждый в силу основных установок своей науки, изображает своеобразно связи, и эти связи, как я хотел показать на своем примере, не совпадают. На этом я закончу вопрос относительно педологии и психологии. Я хочу только объяснить, что такие вещи в методологии наук, в истории наук встречаются на каждом шагу.

Я беру в качестве примера отношение, скажем, того, что в методологии научного познания часто называется, особенно в старых работах, науками о естественных целых, как например, география, астрономия, т. е. науки, которые развились так, что предметом их изучения явилось какое-то естественное целое, как выражаются здесь методологи и историки науки, — скажем, земля, земная кора, земная поверхность, которые изучаются со всех точек зрения. Возникает вопрос, как соотносится исследование географии и зоологии? Скажем, в географии Азии, определенного ее участка, в географии Египта географ непременно должен дать представление и относительно фауны Египта. Может он изучить животных и классифицировать их иначе, чем по тем законам, которые ему дает зоология? Конечно, не существует особой зоологической и особой географической классификации животных. Значит, волей-неволей наш географ должен будет обратиться к самой простой зоологии, но только он нисколько не побоится упрека в том, что география не есть самостоятельная наука, которая прибегает к помощи другой науки, потому что знает, что он соотнесет свои знания не с другими знаниями о животных, и теория, которую он построит, не будет теорией классификации животных видов или историей их происхождения, а он соотнесет эти данные с другими данными о Египте. Он покажет, как данные фауны связаны с данными экономики, как она связана со строением коры, с рас-

тительностью; одним словом, другого рода связи этих явлений будут интересовать зоолога и другого рода связи будут интересовать в данном случае географа.

И, наконец, последнее и заключительное замечание, которое состоит в следующем. Может показаться, что все, что я сейчас развернул перед вами, представляет чрезвычайное нагромождение, представляет очень сложную вещь, что там, где предполагались отношения еще очень простые, педология опирается (как это бывает в курсах наших педологов) на анатомию, физиологию и психологию, которая по этому случаю получила титул введения в биологию и т. д. Это все может показаться чрезмерно усложненным, чрезмерно мудреным. Но мне хотелось бы предостеречь против такого понимания, которое гораздо больше эту точку зрения усложняет. Упрек не в чрезмерном усложнении, а в упрощении, потому что по сравнению с той реальной сложностью взаимозависимости этих дисциплин, которая раскроется не сейчас, когда обе науки находятся на младенческой ступени развития, а по мере их продвижения вперед, по сравнению с этой реальной сложностью то схематичное упрощение в главнейших только пунктах взятой и банальной, в сущности, схемы является действительным упрощением. То есть я хочу предупредить, что реальное положение вещей сложнее, нежели оно рисуется здесь.

Теперь можно перейти непосредственно к вопросу, который нас интересует и решение которого, мне кажется, уже подготовлено тем, что я говорил прежде. Я думаю, что применяя эти общие положения к вопросу об отношении педологии и психотехники, мы приходим к двум простым и, мне кажется, логически неизбежным выводам. Психотехника детского и юношеского возраста, осознан себя как одну из педологических дисциплин, должна перестроить всю систему понятий психотехники взрослых в аспекте развития, воспитуемости и воздействия на процесс образования тех форм поведения, изучением которых психотехника занята. Я, проще говоря, думаю, что так же, как детская психология может развиваться как одна из педологических дисциплин, так и психотехника детского и юношеского возраста может и должна развиваться как одна из педологических дисциплин, т. е., как только психотехник подходит к любому явлению, входящему в целом в круг его компетенций, но связанному с ребенком, с процессом детского развития в целом, так он сейчас же должен строить основную систему своих понятий педологически, то есть его наука становится одной из педологических дисциплин. И вот в зависимости от этого педология (мне кажется, об этом в несколько другой связи неоднократно говорили и И. Н. Шпильрейн и т. Геллерштейн) должна перестроить основную систему своих понятий, которые сложились вне детского возраста, которые сложились при изучении тех же самых явлений в их стабилизированном виде, как мы их встречаем у взрослых, которые сложились



(это мысль т. Шпильрейна) под углом зрения определенных практических задач, скажем, подбора рабочей силы при капиталистической организации хозяйства, но которым чужды были задачи педагогики, и те изменения задач подготовки кадров, которые выдвигаются нами в нашем Союзе. В настоящее время, следовательно, основные понятия, с которыми работала психотехника, должны быть раньше всего, поскольку мы говорили о психотехнике детского и юношеского возраста, ориентированы педологически. Если психотехник подходит к проблеме политехнизации, профориентации, предсказания специальной одаренности, к любому вопросу, который связан с ребенком, он не перестает быть психотехником, но только самая его психотехника, которой он занимается, должна включаться в новые системы понятий, ибо те явления, которые он изучает, явления, возникающие в процессе детского развития, и значит общее представление об этом детском развитии и о законах, определяющих, в основу этого (*неразборчиво, загнута страница*) развития, воспитуемости и воздействия, т. е. педагогика — вот три основных момента, под углом зрения которых должна быть произведена эта перестройка и пересмотр основных понятий психотехники, сложившихся при изучении тех же явлений на взрослых людях в относительно стабильном виде. Мне кажется, что этой отрасли психотехники, возникающей, кстати сказать, только у нас (в этом отношении мне кажется, что психотехника не представляет особого исключения в сравнении с психологией), принадлежит эта прекрасная великая перспектива в новой совершенно системе знаний родиться у нас. Эта область психотехники с полным основанием должна быть названа педологической психотехникой, или педагогической психотехникой, если угодно, на ту практическую деятельность, которой непосредственно должно служить психотехническое исследование этого рода.

С другой стороны, педология, строя целостную картину детского развития, приобретает в общей психотехнике и в педологической психотехнике значение одной из основных руководящих дисциплин и в области своих современных исследований, ибо, как я только что говорил, упоминая о зигзагах детской психологии, педолог, сталкиваясь с теми же самыми явлениями и фактами, не может подойти к тем явлениям и фактам, не осознавши раньше всей их психотехнической природы, т. е. не квалифицировавши их как психотехническое явление. И мне кажется, там, где педология касается всех проблем воздействия с педологической точки зрения, — и это не малая часть, — там, где педолог касается вопросов профессионального развития, трудовой подготовки, там везде педология приобретает в общей психотехнике и педологическую психотехнику, особую в общей психотехнике, одна из руководящих дисциплин которой ориентирует педолога в области этого исследования, — это как анатомия, физиология и психоло-

гия ориентируют его в других областях, о которых я говорил прежде.

Мне думается, что политехнизм является в данном случае наиболее удачным примером, и мне кажется, что когда сколько-нибудь развернутся педологические исследования и психотехнические исследования по проблеме политехнизма, тогда станет совершенно ясной взаимная связь, взаимное намеченное нами выше использование, взаимное сотрудничество двух дисциплин, из которых каждая в этой проблеме не может двигаться одна без другой, из которых каждая поднимется на высшую ступень, как только на высшую ступень поднялась другая дисциплина. Как только сложились наши знания о развитии ребенка, как только мы узнали что-нибудь новое относительно развития ребенка и политехнической деятельности, которую мы изучаем, так тотчас психотехника приобрела совершенно новые возможности в деле изучения и обоснования политехнической работы с ребенком. И, наоборот, как только мы получаем более точные сведения о природе взаимодействия ребенка, о характере его трудовой подготовки от психотехники, так сейчас же психология приобретает новые возможности разграничения, новые возможности знаний и исследований в данной области.

Есть еще одна проблема, очень большая, которую я позволю себе задеть совершенно поверхностно, только вскользь: можно ли решить вопрос об отношении педологии и психотехники, не затрагивая вопроса о педагогике и педологии? Разрешить этот вопрос или хотя бы остановиться на основных моментах — было бы сейчас чрезвычайно трудно, но для того, чтобы их можно было критиковать во всей связности, я хочу указать на два положения, из которых я исхожу в понимании этого вопроса, и которые предполагаются также известными тогда, когда я предлагаю те выводы, о которых я говорил выше.

Мне кажется, что и здесь отношения между педологией и педагогикой не всегда у нас достаточно ясно представляются и прежде всего в том смысле, что у нас педология часто противопоставляется изучению воспитания и развития. Забывается при этом, что воспитание является одним из основных факторов детского развития и упускается из виду, что педология изучает воспитательный процесс во всех его формах как один из центральных факторов детского развития. Иначе говоря, педология изучает ребенка не только развивающегося, но и воспитуемого. Но мне кажется, что такое определение было бы неправильным с логической точки зрения, ибо воспитание-то и изучается педологией с точки зрения развития. И даже там, мне кажется, педология и педагогика при сотрудничестве в целом ряде вопросов каждая изучает свой особый предмет так, как изучает свой предмет психология и педология, как я старался показать выше. Педология не воспитательного процесса как такового, а педология развивающегося и воспитуемого — вот что я включаю в понятие развивающегося ребенка.

Мне остается сейчас сказать только несколько слов относительно практической стороны дела. Я должен сознаться, что не мог бы ответить на целый ряд чрезвычайно важных практических вопросов. Я не мог бы сейчас с достаточной ясностью сказать, какое место должна занимать психотехника в подготовке педологов, хотя я твердо убежден на основании всего того, что я сказал выше, и на основании всего своего небольшого опыта педологической работы, что без основательного знания психотехники (не в качестве второстепенной дисциплины, но в качестве одной из основных дисциплин) настоящим педологом, мне кажется, стать нельзя. Если бы меня спросили, какое место, более точно и конкретно, должна занимать психотехника в системе подготовки педологов, я не мог бы дать конкретного ответа, как не мог бы дать конкретного ответа на целый ряд практических вопросов. Но мне кажется, что если мы договоримся относительно тех теоретических предпосылок, которые я затронул сегодня в своем докладе, то это будет подготовкой почвы и пути решения этого ряда практических вопросов. В общей форме можно было бы совершенно смело утверждать, что практическое осуществление задач научного обслуживания педагогических процессов со стороны и педологии, и психотехники требует сотрудничества педологов и психотехников в решении целого ряда вопросов, стоящих перед нашей школой. С полной несомненностью можно утверждать, что не только в области теории намечается такое сотрудничество и переплет различных дисциплин, но и что целый ряд актуальных практических вопросов, выдвигаемых нашей школой, сейчас не могут быть достаточно научно, а не дилетантски разрешены, если они не будут решены в процессе совместной работы и взаимного сотрудничества педологии и психотехники.

Опять же, я не мог бы предложить что-нибудь конкретное в смысле расстановки педологов и психотехников — в каких вопросах, в каких звеньях школьной организации, в каких формах должно быть это сотрудничество осуществлено и увязано. Но я уже сказал, что целый ряд этих вопросов практического и организационного характера я не затрагивал потому, что не имею на них готового ответа, не имею достаточного организационного опыта, но ясно, что они сами по себе возникнут в процессе нашего обсуждения.

В свете задач, выдвигаемых реконструктивным периодом перед педагогикой и перед организацией труда, встает в качестве очередной и актуальной задачи задача сближения педологии и психотехники, сотрудничества по далеко идущему фронту обслуживания насущных нужд социалистического строительства. Вот тот небольшой, с точки зрения его конкретности, но чрезвычайно широкий, с точки зрения его общего значения, вывод, который, мне кажется, можно было бы сделать из всего того, что я сказал до сих пор.

## Вопросы

### А. А. Смирнов

1. Вы говорите, что основными признаками педологии являются два момента: момент развития и момент целостности. С другой стороны, мы знаем очень хорошо, что психология как наука о поведении выступает тоже с этими принципами. Мне хотелось бы знать, в чем специфика той целостности, о которой говорит педология, и той целостности, о которой говорит психология.

2. Когда вы говорите о педологии, что она есть наука о самых общих законах развития ребенка, а с другой стороны, в конце доклада вы сравниваете педологию даже с географией, говорите о том, что она занимается каким-то естественным, значит естественным целым, представляет собой целостный предмет. Не есть ли это некоторое противоречие? — С одной стороны, наука о самых общих законах развития, которая, конечно, строится над изучением отдельных целых, именно естественных целых, а с другой стороны, наука о каком-то одном из этих целых. В чем примирение между двумя этими положениями?

3. С точки зрения тех мыслей, которые вы развивали, о тесной связи педологии и психотехники, правильно ли ставить вопрос о совместной работе психологии и психотехники и не правильно ли ставить вопрос совершенно иначе — о педологизации психотехники. Также, мне кажется, было бы странно говорить о том, что зоология и биология должны работать вместе, раз зоология есть одна из биологических дисциплин, и не правильнее ли говорить, что зоолог должен быть в одно и то же время педологом, а не говорить о механическом соединении их работы.

### Г. О. Нецкий

1. Педология опирается в своем исследовании на психологию, анатомию и физиологию, и, следовательно, психология в применении к педологии является как бы частью этой науки, т. е. частью педологии.

2. Ведь современная научная психология в своих исследованиях, как и наука о более сложных, о более общих явлениях опирается на физиологию, на анатомию — вопрос о конституции и т. д., входят в психологическое исследование и в конкретное психологическое исследование, в особенности в исследование, имеющее практический характер. Психология при этом неизбежно обращается к этим дисциплинам — физиологии, анатомии, учению о конституции и т. д. Тогда какая же будет разница между психологией детского возраста и педологией детского возраста, если педология также опирается на эти дисциплины?

### Ерусалимчик

Как т. Выготский понимает педологию — как науку только о ребенке, или как науку о развивающемся человеке до конца его жизни?

**Шпильрейн**

1. Вы сказали, что педология стремится дать знания о ребенке. Так вот, о каких именно свойствах и особенностях ребенка педология стремится дать знания — о свойствах материально-физических или же о материальных свойствах ребенка, как некоторой механической системы механизма, подчиненного в педологических исследованиях определенным заданиям, имеющим в виду социальную значимость, социальное поведение ребенка. И если верно это второе, последнее, толкование, то чем отличается педология в своих подходах в данном случае от психологии и от психотехники? Там, где она имеет практические задачи.

**Михайлов**

Как понимает тов. Выготский воспитательный процесс — как процесс взаимодействия или в его современном толковании, исходя из последних педагогических дискуссий.

**Ответы Л. С. Выготского**

На первый вопрос А. А. Смирнова я ответил бы так. Развитие и целостность сами по себе действительно являются слишком общими принципами для того, чтобы определить специфику педологической науки, и они совершенно правильно выдвигаются и современной научной психологией, да могли бы быть выдвинуты и целым рядом других наук. Однако мне кажется, что специфика педологии, которую очень трудно уловить в общих определениях и для раскрытия которой нужно развертывание содержания специфики, заключается в том, что развитие и целостность не являются только принципами педологического исследования, так как они являются, скажем, принципами психологического исследования. Развитие ребенка и развитие тех особенностей, о которых мы говорим, составляют для педологии объект ее исследования, чего нельзя сказать, мне кажется, о психологии. Едва ли кто-нибудь из наиболее последовательных сторонников генетической точки зрения согласится сказать, что и психология является наукой развития несмотря на то, что психология, как и все остальные дисциплины, точку зрения развития делает основной своей точкой зрения и основным обязательным принципом, с точки зрения которого она подходит к объяснению, скажем, возникновения высших форм из низших и т. д. Но педология в этом отношении также опирается на принцип развития, как и психология, как и все остальные дисциплины.

Но дело в том, что когда мы конкретно подойдем к тому, какое развитие изучает психология, то мы увидим, что самостоятельного психического развития не существует. Психология изучает или развитие поведения животных как часть биологической эволюции, или психология изучает психическое развитие ребенка как часть онтогенетической эволю-

ции, она изучает развитие поведения как часть общественно-исторической эволюции и т. д. В этом заключалась моя мысль. Как только психология берет не общие принципы своего исследования, а в конкретном исследовании той или иной области сталкивается с тем или иным видом развития, то мы должны констатировать — с каким видом развития он сталкивается. Какое же это психическое развитие? Один и тот же принцип с педологическим развитием — идет ли речь о развитии в историческом ряде или в зоологическом ряде, в онтогенетическом ряде или в фантазмагорическом ряде? Нет, очевидно. Поэтому, когда психолог изучает, прилагая всюду одну и ту же точку зрения — развитие, но когда он изучает развитие животного или поведение животного, то он прилагает к этому изучению общую точку зрения биологической науки — точку зрения эволюционной теории. Когда он изучает то же самое развитие в историческом ряде, он исходит из понимания исторического процесса развития; когда он изучает конкретно развитие ребенка, он исходит из педологических закономерностей. Если бы развитие психических явлений представляло более или менее самостоятельный замкнутый в себе эволюционирующий ряд, если бы психология, т. е. поведение не было бы формой активности, формой проявления способа деятельности, а была бы естественным целым, тогда совершенно верно развитие психологии покрывало бы собой все остальные формы развития. Но когда мы говорим о развитии ребенка, об историческом развитии, о психологическом развитии, то всюду и везде мы имеем в виду совершенно конкретный процесс развития. Другого развития, кроме этого развития, психология не изучает, а следовательно, изучая это развитие, охватывая односторонне это развитие, нужно ориентировать свое исследование с точки зрения общих законов, диктующих, определяющих или направляющих данное развитие в целом. Вот, мне кажется, в чем будет здесь разница в отношении развития.

Таким же образом, или вернее, аналогично, мне кажется, решается вопрос и в отношении целостности. Целостность, конечно, является принципом, который справедливо выдвигается современной психологией. Но в этом отношении психология не представляет исключения. Как общий принцип это есть принцип, выдвигаемый целым рядом наук, а может быть и всеми науками, как общее методологическое правило научного познания. Но если мы будем говорить о конкретной целостности — ведь целостность не абстрактна, она имеет в разных областях явлений разное свое выражение. И вот, если мы будем говорить конкретно об этой целостности, то психология всё-таки имеет в виду целостность психологическую, т. е. заключающуюся в том, что сами психологические явления должны пониматься не как механические агрегаты, отдельные элементы, а должны пониматься целостно, структурно. Но когда мы говорим о том, что психология изучает целостность, мы конкретно имеем в виду совсем другую целостность, мы

имеем в виду систему связей между отдельными сторонами, из которой складывается процесс детского развития в целом. Например, для педологии процесс связей, существующий между эндокринной эволюцией ребенка и между его моторным развитием, интеллектуальным развитием, представляет центральный предмет ее изучения, именно с точки зрения целостного подхода. Для психологии едва ли принцип целостности заключается в том, чтобы психологические явления всякий раз изучать в их целостной связи, скажем, с функциями эндокринной железы. Следовательно, как только мы конкретизируем эти оба принципа, мы сейчас же находим специфическое отличие психологии от педологии. Я сделал это в своем докладе только для педологии и не сделал этого для психологии, но мне кажется, что из того, что я сейчас сказал, можно сделать чрезвычайно важный вывод в отношении психологии, хотя ещё раз повторяю, что там и здесь выдвигаются оба эти принципа, но там и здесь они имеют разное конкретное значение, т. е. о конкретной форме развития речь идет и в том, и в другом случае.

Теперь, тов. Смирнов спрашивает, нет ли противоречий в моих словах: между утверждением о том, что педология изучает самые общие законы развития ребенка и тем, что я провел аналогию между отношением педологии и психологии, с одной стороны, и зоологии и географии — с другой. Но это просто сравнение, которое верно не во всех своих частях и как всякое сравнение, верно только в том контексте, в котором я его привел. Я хотел показать, так же точно, как зоология и география могут изучать ряд одних и тех же явлений, скажем, животный мир Азии, но могут изучать их в разной системе связей, так же точно педология и психология могут изучать практический интеллект трехлетнего ребенка, опять подходя с точки зрения его связей, включающих это явление в разные системы. Но этим я вовсе не хотел сказать, что педология во всех остальных отношениях может быть тоже уподоблена географии. Однако я все-таки защищаю ту мысль, что основным для целостного подхода в психологии является реальная, объективная, не зависящая от нашего познания целостность, т. е. единство всех процессов детского развития, складывающегося из остальных дифференцированных линий или сторон этого развития, и изучение законов и свойств этих отдельных дифференцированных линий — в то же время и составляет одну из первых задач педологии.

Теперь вывод — нужна ли, спрашивается, совместная работа психотехников и педологов как некоторое механическое их объединение или нужна педологизация психотехников. Мне кажется, что здесь вопрос решается не путем противопоставления, а путем двойного требования. Что нужна педологизация психотехники, мне кажется, это с абсолютной ясностью вытекает из моего сообщения. Я старался показать, что психотехника детского и юношеского возраста не может развиваться иначе как одна из пе-

дологических дисциплин; так же, как зоология, по вашему правильному выражению, не может быть иначе как одной из биологических дисциплин и не может не сотрудничать с биологией, так же точно психотехника, занимаясь психотехникой детского и юношеского возраста, определенно должна быть психотехникой на основе какого-то психологического образования, на основе каких-то педологических знаний. Но в равной мере верно и обратное, что педология должна опираться и на психотехнику. Поэтому педологизация психотехники есть совершенно бесспорное требование.

Но все-таки одним таким требованием дело не ограничивается. Я останавливался в своем докладе в связи с общей установкой на тех связях, переплете и сотрудничестве, которые существуют между одной и другой науками. Но существуют огромные области и в педологии, и в психотехнике, не их механическое объединение, потому что в самом простом индивидуальном преобразовании мы имеем не просто механическое объединение, а целесообразное и функциональное объединение, тоже на основе принципа целостности и разделения труда. Мне кажется, что против такого разделения труда, мы, представители обеих этих, все же научных, специальностей, возражать не можем.

Вопрос тов. Нецкого относительно противоречий, которые у меня заключаются. Мне кажется, что вашу мысль и мысль других оппонентов я прекрасно понимаю — мысль, которая у нас часто фигурирует, что, в сущности, педология есть психология детского возраста, педология есть часть психологии. Это точка зрения Корнилова, которую он начинает развивать с учения о реакции. Если сама современная психология изучает не только психику изолированно от материальных процессов, необходимым внутренним моментом которых она является, и особенно если в ряде исследований психология волей-неволей выходит за свои границы и соприкасается с проблемой конституции, на которую часто ссылается, соприкасается и с физиологическими вопросами, скажем, с проблемой утомления, то не ясно ли отсюда, что педология есть часть психологии? Эта аргументация совершенно ясна, но вместе с тем коренным образом неправильна. Из того, что психологическое исследование где-нибудь упоминает о вопросах конституции или о тех или иных физиологических процессах, она ещё не становится педологией и не изучает те объективные связи и явления, которые изучает педология, как из того, например, что современная физика исписывает целые страницы алгебраическими формулами, не следует, что она превращается в алгебру. Если бы вы указали, что психология не может развиваться иначе, как изучая процесс психологического развития ребенка в его связи и в его соотношении со всеми отдельными сторонами развития, то это была бы психология, которую вы предлагаете назвать иначе, т. е., мне кажется, что это было бы фактически повторением той же самой аргументации, только под

другим углом. Я никогда не развивал мысли, что раз психология опирается на педологию, то значит психология — часть педологии.

Я сказал, что педология и психология — две самостоятельные науки, имеющие каждая свой объект и свой метод исследования. Я только сказал, что детская психология не есть часть педологии, а должна развиваться как педологическая дисциплина, и пояснил это многократно, так же как зоологическая психология должна развиваться как биологическая дисциплина, так же как этническая психология должна развиваться как социологическая дисциплина. Развиваться как педологическая дисциплина — это одно, а составлять часть педологии — это другое. Следовательно, мне не принадлежит обратное утверждение, что психология является частью педологии, никогда я так не думал, и как раз мой доклад направлен против такого ложного понимания, которое отрицает существование даже детской психологии как самостоятельной науки. Для меня, я думаю, что объективно это верно, детская психология была, есть и будет существовать и получит действительную базу для своего научного развития по мере развития и создания научной педологии. И педология не поглощает ни психологию в целом, ни детскую психологию в частности. Но то, что между этими науками существует не только размежевание, но и связь, и что нас в первую очередь должна интересовать эта связь — такова была центральная мысль моего доклада.

Теперь относительно вопроса **тов. Ерусалимчик:** есть ли педология наука о ребенке или о развивающемся человеке в целом, до конца дней его? Я думаю, и опять мне кажется, и в данном случае есть объективные основания того, что педология есть наука о развивающемся ребенке, а не о развивающемся человеке до конца дней своих. Я думаю, что те, которые хотят вытянуть педологию от колыбели до могилы, которые хотят выстроить в один ряд и детское развитие, и то развитие, которое проделывает взрослый человек, незаметно для себя, проделывают то же самое, что проделывали старые авторы, когда говорили, что ребенок — это маленький взрослый, т. е. отрицали качественное своеобразие процессов детского развития по сравнению с теми процессами и изменениями, которые происходят в относительно стабилизированном состоянии. Я не думаю, что взрослый человек не развивается, но я думаю, что он развивается по иным законам и для этого развития характерны иные связи, чем для детского возраста, и что качественное своеобразие детского развития и является непосредственным объектом исследования педолога. По-моему, говорить о педологии взрослого человека не только неверно с точки зрения прямого названия педологии, но неверно именно с точки зрения вытягивания в одну своеобразную линию и процессов детского развития и процессов изменения взрослого человека. Еще раз говорю: едиными закономерностями может быть охвачено и изменение внутреннего детского

развития, и изменение возрастов дальше. Я не исключаю того, что наука должна изучать, и психология, в частности, изменения, скажем, происходящие в зрелом возрасте или в старости, но я не считаю эти обе задачи за объект, который принадлежит к той категории явлений, с которыми имеет дело педология.

Теперь вопрос **тов. Шпильрейна** — не совсем для меня ясный. Он говорил: я в докладе сказал, что задача педологии дать знание о ребенке, но о каких свойствах и особенностях мозга ребенка — материальных, физических или тех, которые подчинены социальной значимости, а если нет, то чем отличается педология от психологии? Позвольте расчлнить этот вопрос на два. Во-первых, о каких свойствах ребенка имеет своей задачей дать сведения педология? Мне думается, о процессе детского развития в целом и о свойствах, характеризующих развитие ребенка как такового. Это, собственно, — предмет педологии. В это развитие входит движение признаков, движение свойств и материально-физических, характеризующих физическое развитие ребенка, и всех других. Но возникает теперь второй вопрос: можем ли мы сказать, что педология выстраивает в безразличный, в принципиально однородный ряд все эти явления, т. е., что для педолога, с точки зрения его высокого научного беспристрастия, безразлично, в какой структуре выступают все эти отдельные моменты или реальный процесс развития организма, как и весь процесс развития? Так что мы имеем некоторую категорию, которой принадлежит примат, главенствующее значение, оформляющее все остальные моменты, и по отношению к этому основному ведущему моменту — остальные моменты, участвующие в образовании этого явления, играют роль подчиненной инстанции. С такой постановкой вопроса я в целом согласен, т. е. я согласен, вслед за **тов. Шпильрейном**, говорившим о применении психотехники в педологии, что педология есть наука о целостном развитии ребенка, и уже в этом заключается сама необходимость сделать вывод, что не целостное мы должны изучать с точки зрения его организма, с точки зрения его построений, а изучение этого организма и построения приводит нас к тому, что социальные факторы, определяющие это развитие, социальное формирование ребенка, являются той высшей и, конечно, наиболее поздней формой, которая является главенствующей, определяющей весь процесс развития в целом и отдельные его моменты и по отношению к которой отдельные другие моменты являются моментами подчиненными, о которых я говорил раньше.

Но неожиданно для меня отсюда возникает такой вывод — как сквозило и в вопросе **тов. Шпильрейна:** значит, нет никакой разницы между педологией и психологией, т. е. если педология признает примат социального момента в изучении ее явлений, то тем самым она опять-таки сливается с психологией. Обязательность такого вывода для меня совершенно

неочевидна. Признать первенствующее значение социального фактора не значит отождествлять объект исследования, ибо под преимущественным воздействием социальных факторов могут складываться и психологические явления и все детское развитие в целом. Но и в одном и в другом случаях картина реальных явлений, которые создаются этими формирующими социальными факторами, будет иная. В одном случае мы будем иметь весь процесс детского онтогенеза, взятый в целом, в его развитии на протяжении детского возраста. Все это формируется социальным фактором. В другом случае мы будем иметь психологию человека, формируемую тоже социальными факторами. Из того, что два ряда явлений формируются одними и теми же факторами, следует, что эти ряды явлений тесно связаны между собой, но не следует, что они совпадают друг с другом.

Наконец, вопрос **тов. Михайлова** относительно того, как я понимаю воспитание. Я нигде — ни в своем докладе, ни сейчас, отвечая на этот вопрос, не отождествляю воспитательного процесса с процессом воздействия. Но я в широкой степени отождествляю приложение психотехники к вопросам воздействия. Следовательно, психотехника не покрывает собой всех педагогических вопросов, т. е. всех вопросов, выдвигаемых воспитанием. Я и не считаю, что психотехника покрывает собой всю практическую педологию, т. е. что все практические вопросы, выдвигаемые воспитанием, разрешаются психотехникой. Я считаю, что целый ряд практических вопросов воспитания решается не психотехникой, а педологией, именно потому, что психотехника имеет дело в практической области по преимуществу с проблемой воздействия, воспитание же не исчерпывается проблемой воздействия.

Теперь последний вопрос, который был задан в записке: следует ли понимать меня так, что педагоги-

ка поглощается педологией? Так как мысли у огромного большинства товарищей, задумывающихся об этом вопросе, вертятся вокруг поглощения, то меня нисколько не удивляет подобный вопрос, хотя он прямо противоречит тому, что я все время говорил ранее. Ведь вот и другие оппоненты искали, нельзя ли чего-нибудь поглотить чем-нибудь (СМЕХ), нельзя ли найти общие моменты, а найти общие моменты — развитие, целостность, социальные факторы — означает поглотить. Мне кажется, что если мы наперед откажемся от этого представления, то есть две науки, тесно и взаимно связанные, сотрудничающие (причем связь эта и сотрудничество обусловлены как решением практических задач, так и реальным объектом связи между теми явлениями, которые изучаются, между той или другой наукой), где здесь основание для того, чтобы от этого перейти к поглощению? Мне кажется, что для этого оснований нет. Еще меньше их на основании моего доклада утверждать, что педагогика поглощается педологией. У меня была только одна такая мысль: та, что педология не должна противопоставлять чистое развитие воспитанию. Такая тенденция в американской педологии есть, отчасти есть она и у нас. Попытка изучения чистого воспитания, абстрактно от основных факторов развития — будет, по существу дела, не педологией, как наукой, изучающей закономерности развития, определяемые воспитанием. Если эту мысль продолжить, то это будет означать, что педология не может научно ставить исследования, не опираясь на педагогику, на изучение одного из основных факторов, который определяет процесс развития: опять мне кажется, здесь нет оснований для поглощения. Возникает новая проблема — связи новых соотношений, существующих между педологией и педагогикой.

*Научный архив АПН. Ф. 82. О. 1. Д. 3. С. 23—71.*

## Комментарии

**И. А. Корепанова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Данный текст представляет собой стенограмму доклада, прочитанного Л. С. Выготским. Он хранится в архиве Психологического института РАО и любезно предоставлен редакции журнала для опубликования. В архиве хранится ксерокопия доклада. Текст машинописный, размещен на листах формата А4. Первая страница — обложка — содержит рукописное название доклада и описание места и единицы хранения (в том виде, как это дано в названии), выполненное ручкой. В нескольких случаях при перепечатывании текст не удалось понять (фрагменты из 2–3 слов), о чем в тексте сообщается в скобках. В тексте есть зачеркивания, которые касаются повторов (не более 1–2 строчек при одном зачеркивании), опечаток, пропущенных слов, выполненные той же ручкой.

В левом верхнем углу почти каждой страницы — комбинация букв и цифр — РК 2/5, РК4/4 и т. п.

Есть и другие ремарки, например *Перепечатать* встречается на с. 5 стенограммы. В правом верхнем углу на ряде страниц рукописные номера — 72, 74 и т. д., возрастание номеров соответствует возрастающему количеству страниц рукописи, но не совпадающих с реальными номерами страниц.

Оригинал стенограммы находится в Научном архиве Российской академии образования в Горках.

Этот текст продолжает знакомить читателей жур-

нала с малоизвестными публикациями Л. С. Выготского по вопросам педологии и психотехники. Ранее в нашем журнале была опубликована его статья «К вопросу о психологии и педологии» (Культурно-историческая психология. 2007. № 4). Внимательный читатель заметит, что эти два текста имеют ряд дублированных. Но тем интереснее анализировать различия!

Этот доклад также служит иллюстрацией к статьям В. М. Мунипова и И. Н. Шпильрейн «Л. С. Выготский и С. Г. Геллерштейн — создатели научной школы психотехники в СССР» (Культурно-историческая психология. 2006. № 4) и Б. Г. Мещерякова «Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии» (Культурно-историческая психология. 2008. № 3).

В настоящее время активно продолжается работа с архивом Л. С. Выготского и есть достоверные данные о том, что опубликованные тексты в Собрании сочинений (в 6 т., М.: Педагогика, 1982–1984) по разным причинам претерпели несущественные, а иногда существенные изменения. Это было показано, например, в статьях Е. Ю. Завершиновой (Исследование рукописи Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» // Вопросы психологии. 2009. № 6; «Ключ к психологии человека»: комментарии к блокноту Л. С. Выготского из больницы «Захарьино» (1926) // Вопросы психологии. 2009. № 3 и другие работы этого автора).

## **Pedology and Psychotechnics\***

**L. S. Vygotsky**

**(commented by I. A. Korepanova)**

---

This verbatim report of a talk given by L. S. Vygotsky is stored in the archive of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education and was kindly made available for publishing. It is stored as a copy, the text itself was printed with a typewriter on A4 sheets. The first page – the cover – has handwritten title of the talk and librarian description of the storage unit made with a pen. Some fragments of handwritten text were unclear for the typist (not more than 2–3 words), it is marked in brackets. In the text there are crossings (not more than 1–2 lines in one crossing), misprints, lost and added words, all made with the same pen.

In the upper left corner of almost every page there are combinations of letters and figures – PK 2/5, PK4/4 etc.

There are some other remarks, for instance, «Type again» on the 5<sup>th</sup> page of the verbatim report. In the upper right corner of several pages there are handwritten numbers – 72, 74 etc.; the increase of numbers complies with the growing amount of pages but does not comply with their actual numbers.

The original of this verbatim report is stored in the Scientific Archive of the Russian Academy of Education in Gorki.

This text continues to introduce little-known publications by L. S. Vygotsky on the issues of pedology and

psychotechniques to our readers. Previously in our journal his article «On the problem of psychology and pedology» was published (*Cultural-Historical Psychology*. 2007. № 4). An attentive reader would notice that these texts have a number of overlapping. But it makes even more interesting to analyze the differences!

Also this talk illustrates the articles «I. N. Shpielrein, L. S. Vygotsky and S. G. Gellerstein – Founders of Scientific School of Industrial Psychotechnics in USSR» (*Cultural-Historical Psychology*. 2006. № 4) by V. M. Munipov and «L. S. Vygotsky's views on child development science» (*Cultural-Historical Psychology*. 2008. № 3) by B. G. Mescheryakov.

The results of active work with L. S. Vygotsky archive, veraciously showing that the texts published in the *Collected Works* (6 volumes, Moscow, «Prosveschenie», 1982–1984) underwent (on different reasons) some changes, sometimes essential. For instance, it was proved in the works by E. Yu. Zavershneva (*Investigation of L. S. Vygotsky's manuscript «The Historical Meaning of Psychological Crisis» // Voprosy Psichologii*, № 6, 2009; «Key to human psychology»: commentary to L. S. Vygotsky's notebook from Zakharyino hospital (1926)» // *Voprosy Psichologii*, № 3, 2009; and the other works of this autor).

---

\* Talk given at the joint session of Communist Academy Psychotechnics department and The Psychotechnics Society on November 21<sup>st</sup>, 1930.





Институт психологии Российской академии наук  
Психологический институт Российской академии образования  
Московский городской психолого-педагогический университет

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы»

18—19 ноября 2010 г. в Москве состоится Всероссийская научная конференция «Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы».

Цель конференции — обсуждение широкого круга вопросов, касающихся применения эмпирических методов в психологических исследованиях, перспектив создания новых экспериментальных средств и процедур, а также возможностей формализации психологического познания.

Проведение конференции позволит охарактеризовать актуальное состояние экспериментально-психологических исследований в России, сравнить его с зарубежным уровнем, обозначить потенциал и направления дальнейшего развития эксперимента в отечественной психологии.

Конференция будет проводиться усилиями ведущих научно-исследовательских и образовательных психологических институтов России — Институтом психологии РАН, Психологическим институтом РАО и Московским городским психолого-педагогическим университетом при участии российского научного журнала «Экспериментальная психология» и будет приурочена к 150-летию выхода в свет фундаментальной работы Г. Т. Фехнера «Элементы психофизики» (1860 г.) и 125-летию организации В. М. Бехтеревым первой экспериментально-психологической лаборатории в России (1885 г.).

#### Направления работы конференции

- Экспериментальные процедуры и планы психологических исследований;
- Эксперимент в общей (дифференциальной, социальной и др.) психологии;
- Средства и технологии психологического эксперимента;
- Эксперимент в зарубежной психологии;
- История экспериментальной психологии;
- Экспериментальные и неэкспериментальные методы психологического исследования;
- Математические методы и процедуры обработки данных психологических исследований;
- Роль экспериментального метода в системе подготовки профессиональных психологов.

К началу конференции будет опубликован сборник материалов ее участников, а по итогам — коллективная монография.

#### Организационный комитет конференции

председатель — чл.-корр. РАО *В. А. Барабанщиков* (Институт психологии РАН, Центр экспериментальной психологии МГППУ)

зам. председателя — чл.-корр. РАО *С. Б. Малых* (Психологический институт РАО)

зам. председателя — проф. *Ю. М. Забродин* (Московский городской психолого-педагогический университет)

#### Члены организационного комитета

проф. *Ю. И. Александров* (Институт психологии РАН)

проф. *А. Н. Гусев* (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)

проф. *Л. С. Куравский* (Московский городской психолого-педагогический университет)

докт. психол. наук *В. Н. Носуленко* (Институт психологии РАН)

проф. *А. О. Прохоров* (Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина)

проф. *Д. В. Ушаков* (Институт психологии РАН)

уч. секретарь — канд. психол. наук *А. А. Демидов* (Центр экспериментальной психологии МГППУ)

уч. секретарь — *Е. Г. Хозе* (Центр экспериментальной психологии МГППУ)

---

### **Программный комитет конференции**

сопредседатель — чл.-корр. РАН *А. Л. Журавлев* (Институт психологии РАН)

сопредседатель — акад. РАО *В. В. Рубцов* (Московский городской психолого-педагогический университет)

### **Члены программного комитета**

докт. психол. наук *И. О. Александров* (Институт психологии РАН)

проф. *В. М. Аллахвердов* (Санкт-Петербургский государственный университет)

акад. РАО *М. М. Безруких* (Институт возрастной физиологии РАО)

докт. психол. наук *В. И. Белопольский* (Институт психологии РАН)

чл.-корр. РАН *Б. М. Величковский* (Институт когнитивных исследований РНЦ «Курчатовский институт»)

чл.-корр. РАО *П. Н. Ермаков* (Южный федеральный университет)

проф. *Ч. А. Измайлов* (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)

чл.-корр. РАО *А. В. Картов* (Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова)

проф. *А. А. Обознов* (Институт психологии РАН)

чл.-корр. РАО *В. И. Панов* (Психологический институт РАО)

чл.-корр. РАН *В. Ф. Петренко* (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)

канд. психол. наук *Т. Н. Савченко* (Институт психологии РАН)

Заявки на участие в конференции и материалы оформляются до **1 июля 2010 г.** (включительно) через систему электронной регистрации на сайте конференции (<http://agora.guru.ru/psyexp2010>).

Контактный электронный адрес: [psyexp2010@gmail.com](mailto:psyexp2010@gmail.com).

## НАШИ АВТОРЫ

- Бурлакова Наталья Семеновна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*naburlakova@yandex.ru*
- Гарай Ласло** — доктор психологических наук, профессор Венгерской Академии наук, руководитель исследовательского проекта «Sign and Tool»  
*garai@mtapi.hu*
- Дэниелс Гарри** — профессор Университета г. Бат, руководитель Центра социокультурных и деятельностных исследований  
*hrjd20@bath.ac.uk*
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор Института общего среднего образования РАО и кафедры общей и экспериментальной психологии Высшей школы экономики  
*zinchRAE@yandex.ru*
- Ильясов Илья Имранович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова  
*kip.pochta@gmail.com*
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*inkainka1@yandex.ru*
- Кочетова Татьяна Викторовна** — старший преподаватель кафедры психологии управления факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*kochetovatv@gmail.com*
- Леонова Олеся Игоревна** — аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, начальник отдела координации и планирования НИР Московского городского психолого-педагогического университета  
*Olesya\_leonova@mail.ru*
- Олешкевич Валерий Иванович** — кандидат философских наук, клинический психолог высшей категории детской поликлиники № 67  
*ov-6161@mail.ru*
- Попова Ирина Викторовна** — аспирант кафедры общественных связей и психологии массовых коммуникаций Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина  
*poroga\_ira\_78@mail.ru*

- 
- Потанина Лейла Тахировна** — ведущий научный сотрудник научной исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи Института экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*leila652006@yandex.ru*
- Сидорова Варвара Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета  
*varvarasi@mail.ru*
- Соктоева Баярма Владимировна** — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков естественнонаучного направления Бурятского государственного университета  
*socktoeva@mail.ru*
- Старагина Ирина Петровна** — кандидат психологических наук, заведующая научно-методическим отделом независимого научно-методического центра «Развивающее обучение»  
*staragina@mail.ru*
- Фельдштейн Давид Иосифович** — доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, председатель Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Министерства образования и науки РФ, вице-президент Российской академии образования
- Фомиченко Анна Сергеевна** — аспирант Института социологии образования Российской академии образования, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Орского филиала Московской финансово-юридической академии  
*anzitadel@mail.ru*

## OUR AUTHORS

- Burlakova Natalia Semenovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Neuro- and Patho-Psychology Chair, Department of Psychology, the M.V. Lomonosov Moscow State University  
*naburlakova@yandex.ru*
- Garai László** – Ph.D. in Psychology, Professor, the Hungarian Academy of Sciences, Head of the Research Project «Tool and Sign»  
*garai@mtapi.hu*
- Daniels Harry** – Ph.D., Professor of Education: Culture and Pedagogy, Director of Centre for Sociocultural and Activity Theory Research  
*hjd20@bath.ac.uk*
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Institute of General Secondary Education of Russian Academy of Education; the Department of General and Experimental Psychology, Higher School of Economics  
*zinchRAE@yandex.ru*
- Ilyasov Ilya Imranovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, the M. V. Lomonosov Moscow State University  
*kip.pochta @ gmail.com*
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education  
*iakorepanova@gmail.com*
- Kochetova Tatiana Viktorovna** – Senior Lecturer, Psychology of Management Chair, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*kochetovatv@gmail.com*
- Leonova Olesya Igorevna** – Ph.D. Student, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology of Education, Head of the Department of Coordination and Planning of the Research Work, Moscow State University of Psychology and Education  
*Olesya\_leonova@mai.ru*
- Oleshkevich Valery Petrovich** – Ph.D. in Philosophy, Clinical Psychologist of the Highest Category, Child Health Clinic № 67  
*ov-6161@mail.ru*
- Popova Irina Viktorovna** – Ph.D. Student, Department of Public Relations and Psychology of Mass Communications, the A. S. Pushkin Leningrad State University  
*popova\_ira\_78@mail.ru*
- Potanina Leila Tahirovna** – Leading Researcher, Scientific Research Laboratory «Psychological Safety in Education», Center for Immediate Psychological Aid, Institute of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*leila652006@yandex.ru*

- 
- Sidorova Varvara Vladimirovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education  
*varvarasi@mail.ru*
- Soktoeva Bayarma Vladimirovna** – Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Natural Sciences Direction, Buryat State University  
*socktoeva@mail.ru*
- Staragina Irina Petrovna** – Ph.D. in Psychology, Head of the Scientific-Methodical Department of the Independent Scientific and Methodical Center «Developing education»  
*staragina@mail.ru*
- Feldstein David Iosifovich** – Ph.D. in Psychology, Full Member (Academician) of the Russian Academy of Education, Chairman of the Expert Council on Pedagogy and Psychology, Higher Attestation Committee of Ministry of Education and Sciences, Vice-President of the Russian Academy of Education
- Fomichenko Anna Sergeevna** – Ph.D. Student, the Institute of Sociology, Russian Academy of Education, Senior Lecturer, Department of Social Sciences and Humanities, Orsk Branch of the Moscow Financial Legal Academy  
*anzitadel@mail.ru*

# Содержание

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

- Доопытная готовность овладения словом и приобщения к культуре  
*В. П. Зинченко* ..... 2

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

- О значении и его мозговом аппарате  
*Ласло Гарай* ..... 14

## ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Motives, emotion, and change  
*Harry Daniels* ..... 24

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Культура образа  
(культурная детерминация образа сознания на примере русской и японской культур)  
*В. В. Сидорова* ..... 34
- К вопросу кросс-культурной адаптации опросника Д. Басса «События и факты, влияющие на статус и репутацию» на российской и американской выборках  
*Т. В. Кочетова* ..... 45

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Состояние эмоциональной напряженности у творчески одаренных подростков  
(на примере лицей-интерната республики Бурятия)  
*Б. В. Соктоева* ..... 50
- Ассертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов  
в различных образовательных учреждениях  
*И. В. Попова* ..... 55
- Эмпирическое исследование образно-символического мышления педагогов  
*Л. Т. Потанина, И. И. Ильясов* ..... 61

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

- Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте  
*И. П. Старagina* ..... 66

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

- Эмоционально-личностное состояние подростков в школе с психологически опасной образовательной средой  
*О. И. Леонова* ..... 76
- Причины проявления агрессии в детском возрасте  
*А. С. Фомиченко* ..... 83

## ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

- Развитие психотерапии как объекта целостного понимания и системного исследования  
*Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич* ..... 88

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития  
*Д. И. Фельдштейн* ..... 98

## АРХИВ

- Педагогика и психотехника. Доклад на совместном заседании секции психотехники Коммунистической Академии и психотехнического общества 21 ноября 1930 года.  
(с комментариями И. А. Корепановой)  
*Л. С. Выготский* ..... 105

- Наши авторы* ..... 123

# Contents

## **THEORY AND METHODOLOGY**

- Pre-experiential Feadiness for Language Acquisition and Initiation into Culture  
*V. P. Zinchenko* ..... 2

## **DISCUSSIONS AND DISCOURSES**

- On the Meaning and Its Cerebral Apparatus  
*László Garai* ..... 14

## **THE PROBLEMS OF CULTURAL-ACTIVITY PSYHOLOGY**

- Motives, emotion, and change  
*Harry Daniels* ..... 24

## **CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH**

- The Culture of the Image (the Cultural Determination of the Image of Consciousness  
by the Example of Russian and Japanese Cultures)  
*V. V. Sidorova* ..... 34
- The Cross-Cultural Adaptation of D. Buss Questionnaire «Events and Behaviors  
Affecting Status and Reputation» in the Russian Sample  
*T. V. Kochetova* ..... 45

## **EMPIRICAL RESEARCH**

- The State of Emotional Tension in Gifted Adolescents  
(by the Example of the Boarding School in the Republic of Buryatia)  
*B. V. Soktoeva* ..... 50
- The Assertiveness of Adolescents with Normal and Impaired Development  
and Teachers in Various Educational Institutions  
*I. V. Popova* ..... 55
- The Study on the Visual and Symbolic Thinking in Educators  
*L. T. Potamina, I. I. Ilyasov* ..... 61

## **PSYCHOLOGY OF ART**

- The Form and the Contents of the Scenic Art in Primary School Age  
*I. P. Staragina* ..... 66

## **THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

- Emotional and Personal Status of Adolescents in Schools with a Psychologically  
Dangerous and Safe Educational Environment  
*O. I. Leonova* ..... 76
- The Reasons for Aggression Manifestations in Childhood  
*A. S. Fomichenko* ..... 83

## **PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION**

- Development of Psychotherapy as an Object of Holistic Understanding  
and Systemic Research  
*N. S. Burlakova, V. I. Oleshkevich* ..... 88

## **SCIENTIFIC LIFE**

- The Psychological and Pedagogical Problems of Development of a New School in the Context  
of Significant Changes of a Child and His/Her Situation of Development  
*D. I. Feldstein* ..... 98

## **ARCHIVE**

- Pedology and Psychotechnics. Talk given at the joint session of Communist Academy  
Psychotechnics department and The Psychotechnics Society on November 21<sup>st</sup>, 1930  
(commented by I. A. Korepanova)  
*L. S. Vygotsky* ..... 105
- Our authors* ..... 125