

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN
№ 20 (142)

Academic Journal

Series:
Psychology

Moscow
2014

ВЕСТНИК РГГУ
№ 20 (142)

Научный журнал

Серия
«Психологические науки»

Москва
2014

УДК 159(05)
ББК 88я5

Главный редактор
Е.И. Пивовар

Серия «Психологические науки»

Редакционная коллегия:

В.Т. Кудрявцев (отв. редактор)

Е.С. Воля (зам. отв. редактора)

М.К. Акимова

Н.Е. Веракса

А.Г. Жиляев

Г.Г. Кравцов

Е.Е. Кравцова

Т.М. Марютина

А.М. Прихожан

В.К. Шабельников

Номер подготовили:

В.Т. Кудрявцев

Е.С. Воля

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретическая психология

Г.В. Лобастов

Личность и ее определения (К 90-летию Э.В. Ильенкова) 9

Памяти Владимира Петровича Зинченко

В.Т. Кудрявцев

Последний и Первый могиканин психологии.
Слово о Владимире Петровиче Зинченко 25

М.В. Каминская

Идеальная форма и принцип культурного опосредствования
в психологии (послесловие к семинару памяти В.П. Зинченко) 28

Психология познания

Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев

Диалектика развивающегося познания: мышление
и воображение ребенка-дошкольника 37

Н.Е. Веракса, Е.В. Коконцева

Символ как средство диалектического мышления
старших дошкольников 63

Психология личности

Ю.Е. Кравченко

Влияние искусственного усиления экспрессии отдельной эмоции
в условиях эмоциональной многозначности стимула 77

Психология образования

О.П. Меркулова

Психологическая предметность работы с качеством в образовании 94

Психологический портрет первокурсника

- Е.Л. Бережковская, Т.С. Новикова, И.А. Перельгина, А.М. Прихожан*
Изучение мотивационной сферы у студентов-первокурсников 111
- Е.Л. Бережковская, В.Т. Кудрявцев, А.М. Прихожан, Г.Б. Ховрина*
Личностные особенности первокурсников,
не умеющих работать с учебным текстом 133
- Е.Л. Бережковская, О.Г. Кравцов, В.Т. Кудрявцев, А.М. Прихожан*
Особенности личностной сферы у первокурсников, живущих
и обучающихся в условиях городов с различной
социокультурной средой (кросскультурное исследование) 158

Социальная психология

- И.М. Слободчиков, О.В. Таранова*
Стилевые и мотивационные составляющие общения
как факторы резистентности к СХУ и СЭВ
(на примере педагогов-автоинструкторов) 182

Междисциплинарные исследования

- М.В. Новикова-Грунд*
Сюжетные структуры текстов суицидентов
и общее решение проблемы таксономии 188

История психологии

- Е.С. Воля*
О понятии человеческой цельности 202

Памятные даты

- Эль Греко психологии (к 110-летию Д.Б. Эльконина) 209
- Abstracts 211
- Сведения об авторах 217

CONTENTS

Theoretical psychology

- G. Lobastov*
Personality and its definitions (To the 90 years of E.V. Ilyenkov) 9

In memoriam, Vladimir Petrovich Zinchenko

- V. Kudriavtsev*
The First and the Last Mohican of psychology. The word about
Vladimir Petrovich Zinchenko 25

- M. Kaminskaya*
Ideal form and the principle of cultural mediation in psychology
(The afterword to the seminar in the memory of V.P. Zinchenko) 28

Psychology of cognition

- N. Veraksa, V. Kudriavtsev*
The dialectic of developing cognition: thinking
and imagination of a preschool child 37

- N. Veraksa, E. Kokontseva*
Symbol as the means of senior preschool children dialectical thinking 63

Psychology of Personality

- Yu. Kravchenko*
Facial feedback hypothesis in the study with simultaneous
multi emotional stimuli 77

Psychology of education

- O. Merkulova*
Psychological subjectness of working with quality in education 94

Psychological image of a first-year university student

- E. Berezhkovskaya, T. Novikova, I. Perelygina, A. Prikhozhan*
The study of motivational sphere of first-year university students 111
- E. Berezhkovskaya, V. Kudriavtsev, A. Prikhozhan, G. Khovrina*
Personal features of first-year university students,
who are not able to work with learning texts 133
- E. Berezhkovskaya, O. Kravtsov, V. Kudriavtsev, A. Prikhozhan*
Personality's features of first-year university students,
who live and study in cities with various socio-cultural
environments (cross-cultural study) 158

Social psychology

- I. Slobodchikov, O. Taranova*
Style and motivational components of communication
as the factors of resistance to CFS and emotional burnout
(on the example of driving instructors) 182

Interdisciplinary studies

- M. Novikova-Grund*
Plot structures of suicidally inclined and general solution
to the problem of taxonomy 188

History of psychology

- E. Volya*
Notion about human wholeness 202

Memorable dates

- The El Greco of psychology (To the 110 years of D.B. Elkonin) 209
- Abstracts 211
- General data about the authors 219

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ (К 90-летию Э.В. Ильенкова)

Рассматриваются фундаментальные определения личности в контексте ее логико-методологического анализа с принципиальной опорой на психолого-логические исследования Э.В. Ильенкова, связанные с его представлениями о природе психического мышления личности. Разворачиваются форма понятия как основное теоретическое условие адекватного психологического анализа и личностная форма как объективно в культурной истории возникающий феномен.

Ключевые слова: личность, безличность, форма понятия, метод, способность, предмет психологии, пространство и время в логике, образ, идеальное, истина, свобода, Э.В. Ильенков.

Кто-то подсчитывал (это тоже своего рода «научное» занятие) и насчитал порядка 250 определений личности (заметим, кстати, что определение есть суждение, выражающее своим содержанием пределы того, что определяют, о чем судят; в этом смысле оно отлично от дефиниции как вербального выражения самого определения). А может, 400. Дивиться не надо, их, этих определений, возможно, еще больше или меньше. Дивиться надо тому, что логика, которая лежит за этими действиями, не подвергается ни малейшему сомнению. Да и как такое сомнение может возникнуть, если эту логику культивируют в школе, если она сознательно господствует в науке, если по ее методу выстраиваются дидактические принципы и создаются педагогические методики. И экспериментальные исследования. Но все-таки даже элементарный ум, сформированный невесть где и невесть как, чувствует, что тут, где сонм мнений, что-то не так. Если бывает так много представлений относительно одного и того же, то ничто не мешает добавить в этот

ряд свое. И все они будут под сомнением. И даже нельзя знать, есть ли среди них истинное.

В науке существуют разные характеристики такого положения дел: эмпирическая логика, поверхностное описание, некритический позитивизм, а у Маркса даже вот иронично-метафорическое – «болото эмпиризма». Это точно: ум, попадающий туда, выбраться уже не может. В.В. Давыдов посвятил не одну сотню страниц детальному обоснованию поверхностности такого мышления. Теоретическое понятие, говорил он вслед за Гегелем, Марксом, Ильенковым, требует переработки всего материала, данного в чувственной эмпирии, *логической* его обработки. Результатом такой переработки-обработки должна выступить *содержательная форма* становления и развития всего состава известного, чувственно-данного материала. Именно становления и развития. Все, что дано нам в эмпирии, в мышлении должно получить форму необходимости – даже если наличный факт и выглядит фактом случайным. Все, что есть, имеет под собой причину.

Даже случайная форма. Мышление обязано ее найти. И определить, т. е. понять ее именно как случайность и показать пределы ее действия на собственные (необходимые) свойства изучаемой вещи. Случайное есть то, что не выражает природу вещи. Связь его с необходимыми свойствами предмета может быть самая разная, но предельным выражением случайного является его переход в форму необходимости. Когда случайное становится выражением необходимого. Еще иначе: когда привходящее обстоятельство (случайность) ассимилируется явлением как его собственное неотъемлемое свойство. Что было несвойственным стало внутренне своим (свойство – от слова «свой»). Но переход случайности в необходимость не есть внешнее присвоение, а есть синтез, осуществляемый самой природой целого, предмета. Связь любых противоположных категорий обеспечивается целостностью вещи, они, эти категории, присущи ей как моменты ее бытия, как всеобщие, предельные формы, посредством и внутри которых осуществляется ее целостное бытие. Бытие подвижное, находящееся в движении при всей его целостности, – именно потому, что категории противоречат друг другу.

Это, понятно, есть общее философско-методологическое положение, отражающее общую природу движения любого содержания, конкретное же исследование конкретной вещи как раз и должно развернуть этими (и внутри этих) логически предельными формами (категориями) конкретное содержание исследуемого предмета. Разумеется, это возможно только тогда, когда эти формы являются внутренними способностями действующего субъекта. Даже независимо от того, осознаны они или нет.

Когда все необходимые условия возникновения вещи налицо, когда выявлена необходимая последовательность «прорастания» ее собственных свойств, элементов ее содержания, интересующий нас феномен становится нам понятным, образ его приобретает *форму понятия*. То есть форму *только необходимого* содержания; *форму*, логику *необходимой последовательности* элементов этого содержания в составе предмета.

Форму, которая поэтому не зависит от субъекта и его сознания, а зависит только от предмета исследования. От субъекта зависит только его *движение* (со всеми его составляющими) к природе предмета, к его сущностным определениям («определение» берется во множественном числе, поскольку любой предмет ограничен, т. е. имеет пределы, в разных своих свойствах; полнота определения предмета поэтому должна схватить именно эти собственные, необходимые и, следовательно, достаточные свойства вещи в их становлении и предельном выражении), т. е. к тому, как и где эти определения возникают и в чем они находят себя, свой предел. Тем самым достигается истина предмета, истинное знание.

Знание, как мы видим и как подчеркивает Гегель, не есть только голый результат, а результат вместе со своим становлением. Знать истину предмета не значит дать его статичное описание, описание расположения его элементов и свойств в пространстве, результат, каким предмет выступил в наличном бытии, но знать необходимую форму его возникновения и развития. Развития не только до наличного результата в его эмпирическом бытии, но и до его предела в идеальной форме.

Но бытие во времени есть бытие, определенное внутренней логикой предмета. Надо, однако, заметить, что пространственно-временное расположение элементов содержания, сколь бы точно оно ни было выписано, внутренней логики предмета дать нам не может. Такое структурное расположение элементов содержания как раз мы получаем на эмпирическом уровне познания, связанным с наблюдением и установлением эмпирических связей и последовательностей. Которые, конечно же, могут быть весьма обманчивы (как набивший оскомину пример с движением Солнца вокруг Земли), но и необходимы, потому как без обнаружения предмета в опыте его нельзя «увидеть» и в сознании.

Временной разворот предмета – абсолютно необходимый ход познания. Животному время предмета не дано, ибо оно предмет не воспроизводит. Воспроизводит и производит предмет только человек, и для этого ему необходимо знать последовательность модификаций этого предмета. Более того, как понятно, знать надо и

взаимозависимость этих данных во временной последовательности форм. Потому же важно знать и начало предмета, с чего и почему он начинается. Практическое владение вещью определено собственными необходимыми свойствами данной вещи, и время ее бытия (последовательность «метаморфоз» от начала до завершения) «нормирует» и время человеческой деятельности.

Время тем самым становится категорией мышления, а более точно, восприятия, созерцания предмета. Ибо *за время* (за рамки реально данного в эмпирии) еще надо заглянуть. Надо установить вневременные характеристики (определения) предмета, его силы, потенции, возможности, которые реально (вне образа и независимо от него) как раз и разворачиваются в своей внутренней последовательности, т. е. во времени (а потому и в пространстве). Эти вневременные определения вещи в синтезе целого представляют ее внутреннюю, сущностную (логическую) форму, которую в философии называют чистой, идеальной формой вещи. Будучи вневременной, чистой от чувственности формой (в этом смысле абстрактной, как, скажем для примера, форма пространственно-геометрическая), она «порождает» реальное бытие этой вещи.

Этот «идеализм», т. е. порождение чистой формой реального бытия, легко снимается пониманием того факта, что идеальное, чистое содержание вещей есть лишь способность исторически действующего субъекта, человека, выявляющего всеобщие формы бытия и действующего по их логике. Иначе говоря, идеальная чистая форма опосредует мое реальное преобразовательное движение внутри любого особенного объективного содержания. Я действую на ее основе и согласно ее логике.

Всеобщая идеальная *форма деятельности* общественно-исторического человека и есть мышление. Каким способом я реально преобразую вещь, таким же способом я преобразую и ее чувственный образ, субъективную картину, данную мне в эмпирическом опыте. Я действую в образе и с образом, меняю, преобразую его согласно ее логике – как она дана моей субъективности. Эта логика списана мной не с формы единичной вещи, объективно данной мне в опыте, а есть присвоенная моей субъективностью форма (логика) культурно-исторической общественной деятельности человека с этой вещью. Это форма моей работы с вещью, но форма, развитая в истории и представленная в моей субъективности как моя собственная способность.

Такова и есть идеальная форма. Поэтому мышление представляет собой вневременной процесс, оно не имеет чувственно-эмпирических определений. Но идеальная форма ориентирует реальный процесс человеческого дела, которое преобразует и создает

вещь на основе этой формы. С античных времен она понимается как идея (Платон).

Что эмпирическому индивиду для познания (мышления) чего-либо необходимо время, так это банальность: как эмпирический индивид он и пребывает во времени, в условиях эмпирического бытия. Кстати, именно мерой полноты идеального образа действительности (т. е. всеобщей категориальной формой бытия, представшей формой его личностных способностей) измеряется и временной характер его постигающей деятельности. Без полноты этого образа нельзя понять и ощущение «божественного» откровения, и интуиции, инсайта, воображения и т. д. Психика безжизненна, недееспособна, если душа пуста.

Мыслить предмет в категории времени – это значит увидеть невидимые формы предмета, разворачивающие его фактуру (совокупность его рядоположенных форм, модификаций), знать формы прошедшие и формы будущие, т. е. те формы предмета, которых в реальной чувственности нет. И знать их объективную взаимосвязь. Объективную, т. е. независимую от связей, производимых нашей головой (сознанием), а осуществляющуюся необходимо в самой действительности.

Последовательность форм предмета, абстракция которой и есть *время* этого *предмета*, фактически может быть дана одновременно в пространственных формах его существования. Поэтому познание обязано в одновременно сосуществующих формах одного и того же предмета увидеть их внутреннюю последовательность, их логическую связь, ближайшим образом причинно-следственное отношение.

Субъективная позиция познающего индивида, как она фиксирует себя в эмпирии, разумеется, может выбрать любую «стратегию» познания – из числа доступных его представлению. И даже в этом выборе мнить себя свободным. На самом же деле это познавательное движение в суть предмета, т. е. метод, не зависит от субъекта. Метод, говорит Гегель, есть не что иное, как движение самого содержания, движение самой сути дела, собственная форма его развития. Поэтому, с какой стороны к предмету ни приходи, какой подход, какой метод ни подбирай, если пробиться к природе предмета не удастся, то винить тут надо только себя. И помнить, что свобода (хоть в познании, хоть в бытии) – это не выбор чего надо из того что есть, а движение к цели, удерживающее в своей форме природу (необходимую форму бытия) всех обеспечивающих это движение обстоятельств. Желая познать вещь, мы должны совпасть с ее в-себе-бытием. А желая ею управлять (использовать), мы, зная

ее истину, не ломая ее в своем произволе, преобразуем в форму, согласующуюся с нашей целью. Все, что не выражает необходимый момент удержания целого, хотя и может оказаться эмпирически-пространственно связанным с этим целым, к содержательной стороне понимания этого целого отношения не имеет. Так работает мышление, и оно видит совсем не то, что лезет в глаза.

Познать, скажем, психику можно, только показав фундаментальное отношение, порождающее своим движением все феномены (функции) психического. Например, анализ отношения сознания и бессознательного, воображения и мышления и т. д. принципиально ничего нам дать не может, пока четко не определена природа психического образа вообще, в его изначальной, элементарной и необходимой форме. Развитие функций этого образа, как сознательных, так и бессознательных, зависит, связано и даже тождественно развитию его реального основания, того, что с необходимостью порождает этот образ – и именно как необходимую всеобщую форму-функцию в развитии своего основания. Здесь следствие переходит в причину. Более точно – уходит в основание. Поэтому анализа причинно-следственного отношения и недостаточно для понимания природы психики.

В анализе психики первый вопрос, который требуется поставить: для чего? Целевая причина, конечно, прерогатива человеческой деятельности, но везде, где мы имеем психический образ, в объяснении этого образа мы не можем опираться только на то, что позади. Здесь сходятся в единство определение и предопределение, прошлое и будущее, здесь действие причинных связей опосредовано (и потому обусловлено) их, причинных связей, собственным образом до их реального действия. Реальное бытие неосуществимо, пока не возникает образ – функция самого бытия, обеспечивающая связь и целостность действия.

Действие в образе дано до самого действия. Это и есть условие осуществимости самого реального действия. Поэтому-то образ удерживает необходимый для действия временной разворот обстоятельств, детерминирован (определен, причинен) как прошлым, так и будущим, как сущим, так и должным. Основание психического образа вообще лежит поэтому в *природе целостности*, которая разрушается, если не возникает функция *идеальной связи* внутри осуществляющегося бытия. А развитие психического образа на определенном этапе где-то (а где и что это за этап – специальные вопросы конкретного исследования) порождает мышление как развитую форму понимания и внутренней организации образа действительности.

Форма мышления – и не только как психического феномена, но как культурно-исторической идеальной всеобщей формы деятельности общественного субъекта – была глубоко проанализирована Э.В. Ильенковым, стала теоретическим основанием педагогической практики воспитания слепоглухонемых, т. е. воспитания в тех условиях, где без понимания природы мышления бессильны все потуги немыслящего сознания. Знать значит уметь сделать, говорил Спиноза. А уметь сделать значит знать.

С формально-логической стороны мы имеем здесь, в спинозовской мысли, правильное (выполненное по правилам логики) определение – и знания, и умения: субъект и предикат суждения здесь совпадают по объему. Но мы уже знаем, что любое определение есть некий результат, а процесс его становления, в данном случае процесс отождествления знания и умения, здесь не показан. Но указан. Это *дело*, деятельность. В философии Спинозы, разумеется, это не голая мысль, а развернутая форма понимания сути мышления. Наследуя классическую традицию в философии, естественно, включая сюда и философию Спинозы, Э.В. Ильенков блестяще показал, откуда берется ум, мыслящая способность человека. Его работа со слепоглухонемыми детьми сосредоточила в себе все начала и концы исторических философских идей. Без теоретического их удержания личность никогда бы не родилась в телесных функциях слепоглухонемых и тем более никогда бы адекватно не была осмыслена. Знаменитая статья Э.В. Ильенкова «Откуда берется ум» подытожила эту работу. А потом трактат «Что же такое личность?» поставил точку на всех попытках давать далекие от ума определения личности.

Образ универсально развитого человека, не ограниченный никаким заранее определенным масштабом развития человеческой индивидуальности (Маркс), является сознательной мерой развития личностной формы. Но это мера не только культурно-историческая, она столь же и социально-психологическая. Без удержания этой меры в сознании вряд ли теоретические исследования в психологии и ее исследования экспериментальные не пойдут по ложному пути. Если мерой человеческой личности будет выступать обобщенный эмпирический материал, то легко понять, что критерий личностного бытия будет меняться от эпохи к эпохе. Умствующий ум ученого найдет к этому тысячу аргументов, чтобы показать относительность любого исторического образования и защитить свой методологический релятивизм. Тогда немудрено, что форма безликости, как наиболее распространенная, будет господствовать под образом личности. Разумеется, безликость тоже есть лицо, отражающее и выражающее общественную культурно-историческую действительность. Как свой-

ство индивида, она порождена тем же основанием, которым порождается и личность в ее истинном понимании. Э.В. Ильенков пишет: «...чтобы понять, что такое личность, надо исследовать организацию всей той совокупности человеческих отношений, конкретной человеческой индивидуальности ко всем другим таким же индивидуальностям, то есть динамический ансамбль людей, связанных взаимными узлами, имеющими всегда и везде социально-исторический, а не естественно-природный характер»¹.

Но социально-исторический характер отношений людей – это форма их деятельной взаимосвязи, создаваемая их коллективным трудом и внутри этой трудовой, общественно-исторической деятельности существующая. Поэтому исследовать социально-историческую форму взаимосвязи людей нельзя без анализа сущности самой трудовой деятельности. И именно здесь, в общественной орудийно-трудовой предметно-практической деятельности, возникает необходимость идеального удержания ее состава и действий на основе этого идеального образа. В этом и заключается основание личностной формы бытия, а развитие ее всеобщих определений суть развитие этого основания.

Кажется, нетрудно понять, почему предметом психологии Ильенков называет именно личность, а не просто психику в любой форме ее целостности, в любом составе ее функций. Ведь психический образ, возникновение которого так детально-обстоятельно им исследовано в рукописи «Психология»², сколь бы широко и глубоко ни был развит, ничего не стоит вне личностного бытия субъекта, живой человеческой индивидуальности. В реальной действительности психический образ и живет как идеальное функциональное отношение внутри активной деятельности человека. И вне анализа этой деятельности в своей природе и существе этот образ понят быть не может.

Именно поэтому без понятия личности любое психологическое исследование любой психической функции много истины не даст. Точно так же, как не даст этой истины и неадекватное представление о личностной форме бытия, лежащее в предпосылке исследовательской деятельности психолога.

Выявить действительные зависимости внутри социально-исторического бытия и отличить их от зависимостей видимых и кажущихся необходимо именно потому, что это дает возможность не только понять форму личностного бытия, но и формировать личность на основе *истинных* форм действительности, сознательно создавая условия превращения их в субъективные способности. *Где нет истины, там нет личности.* Личность определяется не условиями ее внешне-эмпирического существования, а категориаль-

ным составом всей действительности. Фальшивое бытие личность не порождает. Поэтому для психологии и опасно эмпирическое обобщение в попытках понять, что такое личность.

Разумеется, личность – не простой «рефлекс» истинных форм действительности. *Превращение всеобщей формы движения и развития действительности в субъективную способность* есть собственное определение личности. Только в личности знание и бытие – одно и то же. Потому что личность владеет не только знанием истины, но и истинным бытием. Она сама есть истина, потому что ее деятельность *соответствует* всеобщей логике развития действительности. Она порождает и несет в себе трагический момент истории человека и умеет разрешать ее самые глубокие противоречия. Именно поэтому личность имманентно содержит в себе *творчество*.

Истинная (не фальшивая) личность всегда наследует полноту внутренней логики социально-исторической действительности и одновременно творит, развивает ее. Такая личность есть «мера всех вещей» (Протагор). Потому что измерение здесь осуществляется не сознанием индивида и не его природными определениями, а всеобщей идеальной формой самих вещей, представленных в общественно-исторических формах деятельности человека.

Мера личностного развития лежит в способности разрешения противоречия сущности и существования человека. Вне этой способности, при любом развитии всяких прочих «свойств и качеств», индивид оказывается лишь зависимым, адаптированным индивидом – со всеми вытекающими отсюда иллюзиями сознания и самосознания. Здесь порождаются манкурты с самосознанием ясновидцев, одномерные люди с ощущением гениальности и др.

Конкретно-историческое основание всех коллизий становления и бытия личности, уже, пожалуй, понятно, лежит в *разделении труда* и различных формах ее (личности) отчуждения. Отчуждение человека от материальных и духовных условий его деятельности есть тем самым и отчуждение его от его собственной сущности, от *формы личностного бытия*. Исходные отношения общественно-исторической действительности в своих превращенных формах представлены в различных сферах человеческого бытия.

Представлены они и в организации системы общественного воспитания. Последняя концентрированно выражает собой, своей структурой, организацией, иерархией и распределением функций тот тип отношений людей, который господствует в обществе. Именно собою, своим реально ощутимым бытием, а далеко не только формой, содержанием и объемом предлагаемых ею знаний воспитательно-образовательная система и представляет эту социально-историческую

действительность. Но задача заключается в том, чтобы объективные категории бытия, проявляющиеся в движении общественных форм, в сфере воспитания были представлены не только как стихийно-эмпирически усваиваемое и здесь же реализуемое мышление, а как *предмет сознательной деятельности*. Ведь подлинной свободой человек достигает тогда, когда становится сознательным субъектом своих общественных отношений, т. е. когда становится способным изменять, преобразовывать свою собственную сущность со знанием ее внутренней объективной логики. Иначе говоря, когда становится причиной самого себя. Свободным.

Культурно-историческая действительность – это пространство человеческой духовности, форма развития и бытия всеобщих определений человека, формой синтеза которых и является человеческая личность. Поэтому смыслом истории является личность, развитие *личностной формы человека*.

Личность возникает как *свободное начало бытия*, т. е. начало, не положенное в своем движении никакими внешними причинами, а само себя причиняющее. Легко понять, что это сложнейшая диалектическая проблема, и без уроков ее анализа в истории человеческой культуры разобраться в ней невозможно. Хотя и кажется, что свобода известна каждому, поскольку намеками она представлена уже в любой элементарной произвольности и мы *ощущаем* в себе ее бытие и меру. Но на обыденное представление сознательное действие опираться не может. Требуется понять.

Определенность всех действий человека вытекает из понятия. Потому требуется понять само понятие. Категориальный состав мыслящей способности Кант считал условием опыта. Школа такое условие, которое Гегель, кстати, возводит в ранг субъекта, и должна формировать. Это значит, что, формируя понятие, понимающую способность, школа формирует действительного субъекта, способного к самоопределению в деятельности, к определению всех ее составляющих моментов. Легко видеть, что именно школа является экспериментальной площадкой для психологии. Напомню спинозовское: знать – это уметь сделать. Психология доказывает свои истинность и дееспособность только формированием заранее определяемых способностей индивида. И в первую очередь личностных. Иначе говоря, не «сапоги тачать», а свободно определять себя в творчестве любых человеческих форм.

Именно условием и основанием творческой преобразующей деятельности выступает понимающая способность, форма понятия как логическая категория. Первоначально понятие выступает всего лишь особенной точкой зрения на предмет, задаваемой односторонностью и

неразвитостью позиции индивида. Это то, что каждый фиксирует как «свое мнение». Но свое мнение только тогда обнаруживает момент истины, когда оказывается формой обнаружения всеобщего содержания соответствующего предмета. Обнаружить для себя всеобщее содержание понятия невозможно иначе, как только через деятельное освоение предмета этого понятия в общественной форме.

В общественной форме – значит в контексте совместной с другими деятельности с этим предметом. Здесь предмет проявляет себя не только через акты моего действия с ним, но и через действие каждого, и мое совмещение формы действия с формой действия другого означает увидеть предмет глазами другого, увидеть его не с одной, моей, стороны, но всесторонне. В контексте этого общего дела предмет не просто проявляет себя всесторонне, но и обнаруживает свою собственную логику, свою, не поддающуюся субъективной форме действия, природу. Такая логика и навязывает себя действию субъекта. И вместе с тем предмету в этой человеческой коллективной деятельности с ним задается такая форма движения, которая, не противореча его собственной логике, выражает собой общественно-человеческий смысл, человеческие потребности, ради которых он и был вовлечен в дело и оказался способным этому делу помочь и эти потребности разрешить. Предмет здесь высвечивается с точки зрения общего дела, и индивид вынужден, будучи участником дела, присваивать всеобщую точку зрения на предмет, вынужден отказаться от «своего мнения» либо встроить его в общее понятие как «единство многообразного» (Гегель).

Помните, в начале статьи я ехидничал по поводу множества определений личности? Но ведь к этому делу эмпирического описания личностных проявлений в наличной действительности требуется отнестись и серьезно. Понятие развивается исторически, как результат постигающей деятельности, но также и потому, что развивается его предмет. В этом развитии свойства (функции, способности) личностного бытия возникают, формируются, обнаруживаются в активных формах общественного бытия, обособляются здесь в идеализированных, идеальных формах. И приобретают «внешний», объективный, независимый от сознания, но в сознании отраженный, устойчивый характер. Эти личностные свойства и улавливаются наукой и включаются в определение понятия. Другое дело, что здесь еще формы понятия нет и найденные личностные свойства, включаемые в различные определения личности, – всего лишь эмпирический материал, требующий *теоретического обобщения*. Обобщения не по принципу сходства, а по принципу *выведения всех обнаруженных наукой свойств личности из их единого основания*.

Личностная форма – это не синоним понятия личности. Личностная форма создается историческим развитием и существует как форма объективная и всеобщая. Она задается индивиду как необходимая форма его индивидуально-субъективного бытия. Как, собственно говоря, задается и форма безличности, здесь же, в историческом развитии, отработанная. Эту форму надо освоить и присвоить. Индивид вообще в качестве человека существует только через эту всеобщую форму, а всеобщая форма, как легко понять, реализуется в индивидуальном действии. В идеальном случае они должны совпадать. Иначе говоря, полнота личностного развития должна совпадать с полнотой развития общественного.

Поэтому-то индивид выражает собой и собой представляет общественное бытие, деятельную культуру общества, и представляет тем полнее и глубже, чем шире его активная позиция, чем больше отработанных форм общественно-исторического бытия он сможет присвоить, т. е. освоить и сделать своими формами. Эта культура и определяет лицо индивида.

Скажем, принципы буржуазно-капиталистического общежития активно формируют определенные этим общежитием способности, и сама личность тут оказывается случайностью. Ибо не согласуется с природой господствующей формы бытия. Но личностная форма в контексте культурно-исторического бытия *есть*. Она сформирована, хотя и не задана. Став мотивом индивидуального развития, она входит в трагическое противоречие с безличными формами бытия буржуазного общества. Состав этих противоречий глубоко отражен и воспроизведен и в философии жизни, и в экзистенциализме, и в постмодернизме. Не говоря уже об искусстве, которое даже раньше философии чувствует трагизм того бытия, в которое попадает индивид. Психологии, конечно же, не стоит забывать все эти культурно-исторические проработки самосознания человечества.

Но смысл культурно-исторического развития человека, однако, заключается в том, чтобы именно *личность превратить в принцип бытия*. Такая позиция все наличные формы сводит на уровень преходящих, ставит их в зависимость от личностного развития. Личность становится самоцелью. И поэтому развитие ее тут может мыслиться только как не имеющее пределов. А потому и адаптация (социализация) индивидуального бытия к существующему принципу социальной действительности не может быть нормой личностного отношения к действительности: личность всегда меняет, преобразует наличные условия, творит их в соответствии с интересами своего собственного развития – и потому *личность свободна*.

Когда такая фаза наступает в истории – это вопрос особый. Тем более это не вопрос психологии. Урок по этой теме надо брать у Платона, Гегеля, Маркса. А в образовательном процессе это можно сделать в той мере, в какой возможно условия школы превратить в условия личностного развития и в этом образе их удержать.

Педагогическими условиями должна быть *задана форма понятия* (замечу, что форма понятия и понятие – это не одно и то же). Но этой же формой должна быть организована и школа. А не принципом буржуазной действительности, прагматизм которой враждебен личностному развитию. Капиталистическая организация общественного бытия превращает отчуждение в свой собственный принцип. Изолированный и изолирующийся индивид здесь лишь объективно-насильственными формами удерживается в единстве с другими, поэтому чувствует и знает себя отчужденным и зависимым от других. Всякий другой выступает в форме внешнего условия моего индивидуального существования. Поэтому он покупается. Поэтому и я продаю только то, что в моем сознании отделимо от моего Я, которое я стараюсь сохранить как свое собственное убежище. Эта человеческая «ненорма» как факт востребует великих усилий психолога, чтобы найти способы придать самосознанию видимость разрешенных противоречий. Фрейд нашел сферу, куда прячется бессильное человеческое Я, и создал очаровавший мир способ согласия «пришибленного» этим миром индивида с самим собой.

Любой педагог хорошо знает, что *личность* ученика несводима ни к какой-либо особенной способности (музыкальной, математической, языковой и т. п.), ни к их совокупности. Он понимает, что за всем множеством знаний, умений и навыков скрывается то самое неуловимое, которое в личности представлено как Я, как самая великая загадка мира, как Я, способное взять на себя груз и силу субъектности. И которое может адекватно существовать только через развитие универсальных способностей человека.

Эмпирический метод в психологии модифицирует себя самым разнообразным способом. Его описательно-фактологический характер по необходимости требует некоторого синтеза найденного материала, который и организуется рассудочными формами в некоторые «структуры». Но структура личности – это самообман здравого смысла, правда, давно освященный авторитетом науки. «В этом и заключается та чуждая разума сторона, которая этой формой рефлексии и рассмотрением духа как множества *сил* вносится как в него самого, так и в природу. Все, что в его деятельности может быть *различено*, удерживается как *самостоятельная определенность*, и дух превращается, таким образом, в закостенелый, меха-

нический *агрегат* (Sammlung). При этом совершенно безразлично, будет ли вместо способностей и сил употребляться выражение – *деятельности*. *Изолирование* деятельностей равным образом превращает дух в некий агрегат, и их взаимное отношение между собой рассматривается при этом как внешнее, случайное отношение»³.

Сознание же, для которого не существует идолов здравого смысла и которое критично в отношении структуралистских «заходов», давно указывает на принципиальную неделимость личности, отсутствие в ней «структурных элементов» и частей. Личность как целостность не распадается на части. Или, если сказать иначе, она в каждой своей «части» тождественна самой себе, а потому и «ее структурные элементы» – всего лишь ее собственные «органы» и функции, посредством которых она осуществляет себя. Она, личность, есть всегда интегральное качество, синтезируемое моментом *субъектности в пространстве реальной деятельности* человека. Поэтому и формируется она именно в этом пространстве деятельности, имеющем всегда общественный культурно-исторический смысловой характер. Но никак не через обособленное специальное развитие ее «частей» – без понимания целого.

Личность неделима даже тогда, когда она «раздваивается». И раздвоенная, и даже растроенная личность в каждом из различных своих образов находит себя как Я, как нечто неразделенное и себе идентичное. Раздвоение личности, понимаемое в психиатрии как болезнь, имеет место только там, где индивид *не может произвольно удержать себя* в особой определенности, соотносимой с его реальной биографией. Но не в том, что личность раздваивается.

Ибо «размножение» личности есть столь же реальный факт, как и ее самоидентификация. Однако факт этот есть скрытый от сознания момент, который, однако, легко эмпирически фиксируется. Это есть наша способность смотреть на вещи глазами другого человека. Это наша способность «перемещаться» в образ другого, занимать позицию другого. Это наша способность делать свой принцип принципом поведения другого, «отчуждать» себя и обнаруживать себя в другом. В свободно-творческой атмосфере бытия мое Я вездесуще, способно занимать любую позицию – точно так же, как любая другая позиция оказывается условием, принципом и целью моего действия. Но это вездесущее Я нигде не утрачивает себя – свободно полагающей себя субъектности.

Объектом психиатрии индивид становится, если такое «перемещение» им начинает осуществляться *непроизвольно*, без внутренней свободы, но и без внешнего насильственного причинения. Артист, воплощающийся и перевоплощающийся в образах, не есть

сумасшедший только потому, что он делает это свободно-произвольно и нигде, ни в одном из образов не теряет себя, тождества себя самому себе. Случись такая утрата, и мы бы без помощи медицины легко фиксировали сумасшествие. В отличие от гипноза, где гипнотизер как раз и «сводит» нас с ума, лишает личностной определенности и начинает управлять деятельностью наших «частей», органов и функций. Они перестали быть нашими, ибо нас уже нет, ибо мы сведены с ума, утратили личностную позицию. Гипноз и возможен-то только потому, что нейтрализуется личность.

Поэтому социальная шизофрения начинается там, где действительность оказывается чуждой личностному бытию и развитию. И как легко понять, эта шизофрения не выступает объектом психиатрии только потому, что здесь *за образ нормы* принимается та или другая *личностная недоразвитость*, встроенная в особую позицию бытия. Или вообще безликость. Иначе говоря, психиатрия тут не видит своего предмета только потому, что «размноженная» личность в условиях разделения и отчуждения труда *фиксирована в устойчивых определениях самого бытия*. И в этих определениях закреплена в общественном сознании. И индивид к медицине обращается только тогда, когда, вынужденный *реально* перемещаться в другой образ и не будучи способен это сделать, теряет ориентацию в жизненно-смысловом пространстве и тем самым разрушает свою психику.

Но вот что интересно. Пока я обладаю способностью только выражать собой позицию другого, позицию согласия с другим, до тех пор, надо признать, я не обладаю собственным Я. Однако я не вижу, что я «размножаюсь», наоборот, я очень хорошо себя идентифицирую. В этом своем «многообразном» бытии я един. И единство это определено способом моего бытия, моего поведения – формой *отождествления* себя с любой позицией. Если я из формы этого отождествления не выхожу и нахожу себя в ней «у себя», то это, следовательно, и есть мое Я, не несущее в себе ни одного личностного определения – кроме «свободы выбора» очередной позиции.

Следует признать, что эта способность выбора и есть мое действительное «я» – в отличие от кажущегося в самосознании. Но в своей самоидентификации я не замечаю своего тождества с другим, не замечаю, что моя позиция есть всегда позиция другого, она есть «перманентный плагиат». И психология с серьезным видом изучает подражание и пример как формы интериоризации объективного содержания, незаметно для себя подменяя личность безликостью. Но эта *безликость* нигде и никем не понимается как культурно-историческая болезнь, это даже культивируется в качестве «личностной» нормы, выражаемой в различной терминологии: легитимность, толерантность и т. д.

Именно на этой почве противоречие личностного бытия легко разрешается в сумасшествие. Выработанный историей объективный мотив личностного бытия сталкивается с активным противодействием ее формированию и развитию. И эта социальная шизофрения легко превращается в шизофрению медицинскую, «завязывается» на индивидуальное телесно-психическое бытие.

Учитель (и психолог в формирующем эксперименте) должен научить другого (ученика) адекватному действию в любой жизненной ситуации, т. е., иначе говоря, сформировать у него универсальную способность действовать в любой ситуации сообразно ее человеческому смыслу. В знании (в образе – в широком смысле этого слова) должен открываться *способ действия* человека в объективных условиях. Другими словами, если я знаю предмет, то я, следовательно, знаю все возможности его, предмета, объективного движения. Движения в пространстве и времени не только физического бытия, но и бытия социально-экономического и культурно-исторического. И внутри идеального образа выстраиваю конкретную траекторию движения к цели – в сопряжении со всеми условиями ее осуществимости.

«Силовыми линиями» культурно-исторического бытия захватывается любой акт индивидуального поведения. Невидимым образом они определяют и всю траекторию движения (судьбу) человека. То, что образует личность индивида, первоначально находится вне его, распределено в деятельных способностях других людей, и только в совместной деятельности с этими другими людьми происходит освоение существующих способов культурной деятельности и тем самым их присвоение. Это и есть процесс формирования способностей. Способностей не только предметно-профессиональных, но и личностных: логических, эстетических, морально-нравственных и др. Любая культурно-историческая способность, представлена ли она в чувственной или рациональной форме, выявляется и присваивается индивидом только через контекст его активного вхождения в существующие формы человеческого бытия, общественных отношений.

Примечания

¹ Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М., 1991. С. 393.

² Ильенков Э.В. *Психология // Вопросы философии*. 2009. № 6. С. 92–105.

³ Гегель Г.В.Ф. *Соч.*: В 14 т. М., 1956. Т. 3. С. 240.

Памяти Владимира Петровича Зинченко

В.Т. Кудрявцев

ПОСЛЕДНИЙ И ПЕРВЫЙ МОГИКАНИН ПСИХОЛОГИИ. СЛОВО О ВЛАДИМИРЕ ПЕТРОВИЧЕ ЗИНЧЕНКО

Не прошло и двух лет со дня празднования 80-летия Владимира Петровича Зинченко, как он в конце весны – начале лета 2013 г. отправился в свой родной Харьков. Там тоже отмечали юбилей – двойной: 110-летие отца Владимира Петровича, родоначальника знаменитой психологической династии Петра Ивановича Зинченко, и 50-летие созданной им кафедры психологии Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Конечно же, Владимир Петрович, невзирая на почтенный возраст, не мог не приехать, да и силы позволяли... Но тогда резанула мысль – на юбилей и... попрощаться? Резанула и испарилась: нет, «попрощаться» – это не про него.

...6 февраля 2014 г. Владимира Петровича не стало. Что совсем «не про него». Про таких говорят банальное, но правильное: вечный. Не в силу великой продолжительности жизни – Владимир Петрович мог бы жить и дольше. А потому что вокруг них крутится жизнь, ими же и данная. В том числе – нам с вами. Для служения тому, во что они нас посвятили, на что вдохновили... И мы цепляемся за их жизнь, за их вечность, живем этим, даже когда их нет рядом. А когда они уходят, теряем вместе с ними что-то сверхважное свое.

Для Владимира Петровича психология существовала только внутри Культуры. А Культура умещалась внутри Личности Психолога Владимира Петровича Зинченко. Отсюда – и стремление «позднего», да и более «раннего» В.П. Зинченко оживить психологию философскими и художественными метафорами, которое нельзя объяснить одной увлеченностью «свободными жанрами». За это Владимира Петровича не раз отчитывал его ближайший друг, мой учитель Василий Васильевич Давыдов, не любивший избыточной «поэтизации» в научном изложении. Владимир Петрович спокойно принимал эту дружескую критику. И продолжал свои искания.

В зрительном образе он узнавал гоголевское «живописное соображение». Живой плод человеческого мировидения, а не результат «перцепции», которая, если разобраться, возможна лишь в редуцированных условиях лабораторного эксперимента (а чаще – в представлении экспериментаторов), но едва ли в жизни вне стен психологической лаборатории. И именно поэтому в работах Владимира Петровича мы встречаем блистательные образцы творческого, изобретательного, изощренного владения «объективным методом в психологии», след в развитии которого он, несомненно, оставил.

Именно поэтому он стал продолжателем Н.А. Бернштейна с его арсеналом «взрывных» понятий-метафор на жестком стыке психологии и физиологии. Я имею в виду не столько форму, сколько то, что их содержательного заряда хватило на «научный взрыв», мощность которого Владимир Петрович осознал, пожалуй, лучше физиологов – прямых учеников Бернштейна (не в обиду им будет сказано). Возможно, выстроенную в спинозистской логике концепцию «живого движения», которая дает психологам чудесный шанс покончить со своим «маятным» положением – раскачиванием на картезианских «качелях между телом и душой», когда-нибудь назовут концепцией Бернштейна–Зинченко. Это было бы справедливо.

Психология для Зинченко и всей той традиции, которую он представлял, – всецело наука о «первичном» и оригинальном. В ней нет ничего вторичного, доступного полному воспроизведению, доведению до абсолютного автоматизма. Даже память поставляет неожиданные «аллюзии» (психоанализ) и «подсказки» (гештальтпсихология, школа Рубинштейна) в странствиях по нашей внутренней, прежде всего, terra incognita, которой в итоге оборачивается («выворачивается») любая внешняя проблема. В психологии всегда первозданна не только мысль или возвышенная страсть, но и рисунок простейших рабочих движений, которые образуют сложнейшее «моторное поле» (Н.А. Бернштейн) без повторяющихся траекторий. Да и сам этот рисунок можно прочесть *post factum* (аппаратурные методики позволяют), но до точности воспроизвести его по «скану» заново еще никому не удавалось...

И снова глаз бежит по строчкам, которые вы сейчас прочитали, – только уже другим маршрутом. Но самое интересное и, собственно, главное: не исключено (хотя и не обязательно), что, следуя им, глаз неожиданно увидит, вычитает (или вчитает, как любил говорить Владимир Петрович), а видящий поймет что-то новое.

«Неустранимый разброс» – хорошее название для введения в психологию. Смысл психологии всей – по Бернштейну и Зинчен-

ко. Неустрашимый разброс при избирательном действии – именно так «выглядит» психика извне, если присмотреться пристальнее и вдумчивее. А дальше идти вглубь можно разными путями. К примеру, один из них приведет в сферу законов биомеханики Бернштейна с ее ключевым феноменом – преодоления избытка степеней свободы движущимся (точнее – движимым) органом. Другой – в сферу механизмов творчества. Владимир Петрович успел пройти оба, в значительной степени – проложить.

Немного личного. Владимир Петрович стал другом моих родителей и моих учителей задолго до моего появления на свет. Когда учителей и родителей не стало, он подписывал мне свои книги: «от старого друга вашего дома». Я удивлялся: это же очевидно. Потом понял. Он заботился о том, чтобы я не забывал о том, что и теперь, когда уже никого нет, нужно быть достойным своего дома, его духа и истории. Тем более нужно. Хотя в тот момент еще был он, конечно же, моим учителем...

Последний могиканин был всегда Первым... И остается.

М.В. Каминская

ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА
И ПРИНЦИП КУЛЬТУРНОГО
ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ
(Послесловие к семинару памяти В.П. Зинченко)

Обсуждается возникшая в психологии необходимость реконструкции базовых принципов исследования развития. Приводятся положения, вошедшие в круг вопросов семинара по культурно-исторической психологии памяти В.П. Зинченко, ставится проблема идеальной формы как центральной при рассмотрении культурогенеза. С позиции категории «идеальная форма» раскрываются типология, функции и особенности интерпсихического.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, культурное опосредствование, знак, интерпсихический процесс, функция мышления в сотрудничестве, функция сотрудничества в мышлении, коммуницирование мысли, обобщение, обращение, взаимопонимание.

«Познающий и творящий индивид обнаруживает, что “мыслитель” не есть какая-нибудь “сущность”, в готовом виде пребывающая в сфере культуры и образования, и что соответственно он сам не дан как мыслитель, попадая в эту сферу, а может лишь задать себя в качестве такового особой (и постоянно повторяемой) деятельностью»¹. 27 февраля 2014 г. в Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ прошло заседание семинара, где обсуждалась проблематика развития современной теоретической психологии, посвященное памяти В.П. Зинченко. Центром дискуссии стало отсутствие в ряду ее принципов того, который непосредственно указывал бы на понятие культуры и его специфическое значение для нашей науки. Необходимость введения принципа культурного опосредствования как самостоятельного связывалась с наследием Владимира Петровича Зинченко, для которого, как и для Выготского, и психика, и наука о ней выступали в качестве феноменов исторически развивающейся культуры. Затрагивалось ключевое понятие теории Выготского – *культурное опосредствование*, содер-

жание которого Л.С. Выготским и В.П. Зинченко раскрывалось в единстве, взаимосвязи и взаимопереходе трех аспектов:

– *культура как среда* («среда, растящая и питающая личность», по П.А. Флоренскому);

– *культура как опосредствование* – инструментарий человеческой жизнедеятельности (классическая тема орудия и знака Л.С. Выготского, медиаторов – у В.П. Зинченко);

– *культура как посредничество* людей и их общностей в жизни друг друга (у Л.С. Выготского – это прежде всего тема «зоны ближайшего развития», продолженная в данном направлении Д.Б. Элькониным и Б.Д. Элькониным, в том числе в соавторстве с В.П. Зинченко).

Но что внутренне объединяет все эти три аспекта? Это тема, затронутая В.П. Зинченко применительно к коммуникативной реальности и основным видам понимания в ней. С его точки зрения, психология, если она интересуется «предпосылками мысли», а не только «результатами ее события», процессом порождения культуры, а не только ее освоения, нуждается в «классификации видов мышления, характеризующих одновременно и мышление, и его носителя: сомневающееся – догматическое, автономное (самостоятельное) – конформное, продуктивное (творческое) – критическое (часто выхолощенное или агрессивное), систематическое (доказательное) – случайное (хаотическое)»².

Если расслышать этот его посыл, то становится совершенно очевидным: как самостоятельный, принцип культурного опосредствования в психологию ввести нельзя, а можно лишь вывести из проблемной реальности культурогенеза. Главная и отличительная его характеристика на сегодняшний день состоит в том, что «новые формы построения продукта духовного труда (и соответственно его трансляции)» требуют «самостоятельного усилия и труда потребителя духовной продукции, вовлекающего автора последней в качестве партнера своей собственной мыслительной работы»³. Закономерны вопросы, без ответа на которые психологическая природа самой культуры остается «за кадром»:

– *В какой среде* культура продуцируется как среда?

– *С помощью какого инструментария* она возможна как опосредствование?

– *Какая коммуникация* создает культуру как посредничество людей?

Обсуждая культуру как нечто порождаемое, производимое человеком в пространстве жизни его души, как говорил В.П. Зинченко, а не с культуртрегерской позиции, мы с неизбежностью ока-

зывается в самой болевой точке разговора. Его нервом становится проблема идеальной формы. Проблема потому, что именно она, если следовать Выготскому:

- сама обладает «принудительной властью»⁴ и способна к самовысвобождению человека от внешних и внутренних принуждений;
- «есть... организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней»⁵;
- «общественная техника»⁶ высшей психической функции;
- уникальный механизм выведения сознания из автоматизма через различного рода контрасты, противочувствия, противоречия, прекословия, несовпадения, алогизмы (это уже Библеровское), чреватые сложным превращением психических процессов (эмоций – в умные, мыслей – в прочувствованные).

Но в психологии категория идеальной формы применяется по-разному.

Во-первых, общепринятый и более привлекательный для психологов вариант, при котором идеальная форма – это сам культурный способ /образец выполнения действия, когда в основе представления о ней лежит использование возможностей знака как средства достижения цели. Это дает видение вектора культурогенеза как оспосабливания человека психологическим средством, с помощью которого он сможет сделать с объектом то, что это средство может и без него – «само по себе». Культурно, но довольно безлико. Понимание идеальной формы, опирающееся на знак, включенный в целевое действие, выполняющий психологические функции организации поведения, в том числе и вовлечение одного человека в организацию поведения Другого, ставит во главу угла форму действия (от универсального до конкретного), гипертрофирует его операциональную составляющую в ущерб смысловой. Очевидно и то, что при построении человеком новой собственной формы действия изначально предполагается получение от Других прямой инъекции того нового значения, которое «может быть распространено» на «заранее предполагаемый» ими «круг предметов», направляющих это действие⁷. «Перенос значений», который Л.С. Выготским в «Мышлении и речи» показан как путь их развития, никак не объясняет:

- как тогда возникает действие, свободное от внешних принуждений, когда управление им становится волевым актом выбора;
- какие уровни опосредствования такое действие должно пройти, если принципиально важно не столько то, в каком качестве результируется психологическое средство нового ранга (позволяющее ребенку

действовать на основе более развитой формы мышления), сколько то, как разворачивается преодоление ребенком сложившегося.

Отсюда – путаница в понятиях, с помощью которых в культурном способе действия раскрывается общественное и обобщенное, самостоятельное и совокупное, индивидуальное и всеобщее.

Второй вариант менее понятный и редкий. Идеальная форма есть «переход» к культурному способу действия, способ образования собственного нового психологического средства как всеобщего. В ней заложены не воспроизводящие, а порождающие возможности самодвижения человека к любой новой форме своего действия при несостоятельности его готовых средств, ход на моделирование человеком своего будущего действия, обретения его общественной значимости, достижения востребованности и принятия Другими.

В основе такого понимания – знак как средство познания объекта при невозможности целевого действия с ним. Ставка делается на развитие знака, на его порождение, на использование его семиотических функций, на изменение объекта знака и построение обобщения с новой разрешающей способностью. Здесь – формы проб: от поиска к постижениям и к преодолению принуждения сложившейся формой действия.

Заслуга В.П. Зинченко – в постоянном акцентировании на второй трактовке идеальной формы. В своих работах он проводит линию «означивания смысла», «построения знака», «размещения» его между собой и миром для свободного действия. С этих позиций он критикует и В.В. Давыдова, настаивая, что в образовании главное:

- не освоение теоретических понятий, а их выращивание;
- не естественное и даже не культурное понимание, а творческое;
- не эмпирическое общение, а культурная норма общения;
- не просто диалог, а диалог продуктивного непонимания;
- не разовая форма или процедура диалога, а диалогический тип обучения;
- чтобы педагог находился не на стороне предмета, а на стороне ученика.

Как правило, при рассмотрении культуры как посредничества людей в жизни друг друга за основу берется идеальная форма в первом понимании. И тогда, говоря о зоне ближайшего развития (как о его потенциале, раскрывающемся в сотрудничестве ребенка со взрослым), психологи имеют в виду интерпсихический процесс, взаимодействие-общение, взятые прежде всего в функции регуляции совместной деятельности. Это объединяет различные по своим решениям подходы В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Жака Карпея и Бенедикта ван Урса, Д.Б. и Б.Д. Элькониных. В чем состоит моя критика этих авторов?

Сам концепт «персонифицированный посредник» указывает на то, что психологическое средство производно от процесса совместного действия. Введение в психологию представления о позиции деятельностного типа в сотрудничестве в целом продуктивно: оно позволяет отличить позицию от институции и роли, а сотрудничество противопоставить разделению труда. Но даже если в процессе совместного действия, как пишет Б.Д. Эльконин, специально выделена фаза «приобщения к реалии идеального» в «причастии» («уподоблении и перевоплощении», одновременно с «обращением к другим людям и их втягиванием в разыгрываемое действие»), взрослый сам задает ситуацию посредничества, производя собственное действие, «меняющее ситуацию, в котором оно производится»⁸. Отнесение позиции взрослого к деятельностному типу, по определению, ограничивает опосредствующую деятельность самого ребенка только рамками воссоздания культурных возможностей знака как свернутого действия. Но воссоздание знака, пусть даже в «не линейном процессе»⁹, а путем включения предмета в образец его использования, не есть его полноценный социогенез. Если ребенок застрахован от спонтанного столкновения с коллизиями «алогичного, но психологичного», когда качества знака используются не для объективации ориентиров внешнего действия, а для объективации способа их преодоления, то будет ли его действие свободным от внутренних принуждений?

Второй пункт критики. Во всех названных концепциях интерпсихическое рассматривается не как вынесенный вовне внутренний этап построения новой знаковой операции, а как некая надстройка над детской опосредствующей деятельностью, изначально задаваемая психолого-педагогическими средствами. Получается, что внешняя детерминация опосредствования неизбежна, механизм развития управляем извне, только не напрямую, а путем диалога, управляющего мышлением. У меня нет уверенности, что это в полном смысле и есть культура как посредничество людей, или, по В.П. Зинченко, культурная норма общения.

Такому пониманию сотрудничества, а по сути интерпсихического органа и процесса опосредствования, можно противопоставить другое. Другое типа и с другой функцией.

Если брать идеальную форму во второй трактовке – как способ преодоления сложившихся ориентиров действия в действительности (знаемого о его объекте), то на первый план в детско-взрослом сотрудничестве выходит функция мыслительной работы, и оно полагается как «познание обращением к другому». Об этом в своей последней статье говорил Феликс Трофимович Михайлов. Он писал, что «единицей способности ... субъективно мотивировать все свои

жизнедействия ... служит не частная абстракция типа взаимопереходов реальных форм в идеальные и обратно, но акт вести – акт обращения к другим и к себе другому»¹⁰. Интерпсихический процесс в данном случае выступает как орган развития мышления ребенка по закону его зависимости «от овладения социальными средствами мышления, т. е. в зависимости от речи»¹¹. Сотрудничество такого типа подчинено распознанию ранее неизвестного в объекте будущего действия при помощи речевых форм, «являющихся... знаками некоего смысла, с которыми они связаны в акте мышления»¹².

У В.П. Зинченко развивается именно эта выготскианская традиция рассмотрения интерпсихического. По его мнению, душа не просто располагается в трех пространствах «между»: на границах между людьми, между внешней и внутренней формами самого человека и между прошлым и будущим, но и *сама выполняет огромную работу*, связывая все перечисленные пары по горизонтали и вертикали. И культура как посредничество людей означает для него «порождение ребенком на базе своей реальной формы новой собственной идеальной формы»¹³.

Выход на первый план функции мышления делает детско-взрослое общение «ответственным» за переструктурирование мыслительных операций. Самое интересное то, что смещение функции сотрудничества с функции регуляции совместной деятельности на функцию мышления с необходимостью ставит новую, культуротворческую задачу и перед самим мышлением. Очень точно ее определял А.А. Ухтомский: «Пока человек еще не освободился от своего Двойника, он, собственно, не имеет еще Собеседника, а говорит и бредит сам с собою; и лишь тогда, когда он пробьет скорлупу и поставит центр тяготения на лице другого, он получает впервые Собеседника. Двойник умирает, чтобы дать место Собеседнику»¹⁴.

И у Зинченко, и у Ухтомского, и у Михайлова мы наталкиваемся на другую оптику рассмотрения интерпсихического.

1. Она позволяет сфокусировать взгляд на драме мыслительных операций ребенка, вызванных исключением возможности общения, подлежащих коммуницированию со взрослым, но не имеющих для этого достаточных средств.

2. Порождение новой для ребенка, рискованной мыслительной способности отделить себя от своего действия, преобразовать и субъективировать *собственную* объектную ориентировку осуществляется не в кризисный период развития в ходе эмансипации от взрослого, а в литический – когда в детско-взрослом общении, работающем в функции мышления, само мышление оказывается востребованным в функции коммуникации.

3. Коммуницирование мысли, чтобы взрослому стало ясно, что и как надо делать – *до* и *отдельно* от самого будущего действия, – и есть ситуация посредничества. Она возникает в самой структуре мыслительной операции, первично задействованные средства в которой не коммуницируются, т. е. не становятся знаком. Это побуждает ребенка к производству знака с достаточной разрешающей способностью – содержащему то обобщение, которое позволит взрослому опознать обнаруженные новые свойства объекта. «Оречевление» того, что получает новое значение в акте познания как обращении к другим, и вовлекает в структуру мыслительной операции ребенка ее социальное средство. Знак здесь становится фактом культуры, потому что употребляется для организации нового знака, т. е. в своей «семасиологической, осмысливающей», а не в «номинативной, указывающей» функции¹⁵.

4. Если, «познавая обращением к другому», ребенок смог коммуницировать свою мысль (т.е. означил смысл), то знак становится ее адекватным средством. А если нет, то искомое значение, которое может быть осмыслено взрослым, ребенком еще не обнаружено и в структуре детской мыслительной операции задействован знак, находящийся на предыдущей стадии развития, он по своей разрешающей способности обобщать исключает возможность общения.

5. Коммуницирование мысли, в котором знак используется ребенком культуротворчески – в функции организации нового знака, осуществимо не в любом «акте вести». Опираясь на подход Ф.Т. Михайлова, можно сформулировать его отличительные признаки, значимые для психологии развития:

– взрослый не воспроизводит в ребенке самого себя, а вместе с ним производит «интерсубъективную реальность» «необходимого ему обращения *urbī et orbī* – к *городу и миру*, к другим людям, к себе самому»¹⁶;

– не Другой вращается, а, наоборот, ребенок «высваивает» собственной персоной мир Других – мир всеобщих символов, дискурсов, субъективных «Я», предчувствий нравственных реакций на его поступки и слова;

– взрослый лишь помогает ребенку выходить «в нравственное поле общения»¹⁷, чтобы в нем всегда заново *открывать* и *пробуждать* мир Других в самом себе – «каждый раз переосмысливать, творчески и по цели преобразовывать» свои «речевые формы»¹⁸;

– «от этого во многом зависит и то, хватит ли силы» ребенку «преодолеть себя»¹⁹ и будет ли он в состоянии строить *любое* новое действие самостоятельно и персонально, т. е. без помощи со стороны взрослого.

Продуктивность интерпсихического процесса такого типа в том, что здесь не диалог управляет мышлением, а, наоборот, мышление диалогом. Внутренняя драма и метаморфозы его средств выносятся вовне, разыгрываются как коллизия «между людьми», в которой речевые формы оказываются востребованными не «со стороны уже обнаруженного и фиксированного содержания», «но как специфические средства действия по обнаружению еще скрытых качеств объекта»²⁰.

В целом обсуждение проблемы идеальной формы – это попытка разобраться, что является водоразделом между разнородными представлениями в картине психического как феномене культуры.

1. Переосмысление категории «идеальная форма» вызвано тем, что, полагая «психику человека социокультурным и семиотическим образованием, развивающимся в ситуации общения»²¹, в качестве «матрицы воспроизводства общества» логично определять не предметную деятельность или личность, а «содержательное начало, т. е. то, что держит нас вместе», поскольку, «вступая в следующее тысячелетие, мы открываем новый – коммуникационный мир»²².

2. Принцип культурного опосредствования в психологии есть главная точка ее качественного роста, но только в том случае, если развитие в ней рассматривается через призму самодетерминации. В нем идеальная форма – посредник в преодолении реальной, мобилирующий культуротворческую способность человека к саморазвитию и самопричинению путем такого «оречевления» мыслительного образа объекта действительности, которое пригодно к сигнификации о нем Другому.

3. Теоретическим ядром принципа культурного опосредствования является невыводимость высших психических функций прямо и непосредственно из предметной деятельности. В основании свободного действия лежит внутреннее условие развития – полярность выборов и неоднозначность структур ожиданий как выражение объективного содержания отношения человека с действительностью. Побудительная власть такого содержания рукотворна, она вызвана способностью знака за счет содержащегося в нем обобщения работать либо как «сбывшаяся», либо как «несбывшаяся» возможность обращения к Другому. Второе направляет такое обращение на доопределение мысленного образа объекта знака, повышение ранга обобщения его свойств, а само мышлеобразование – на установление взаимопонимания в том, что обобщается.

4. И в начале, и в конце развития «слово, само интеллектуализируясь», развивается из несбывшейся – в сбывшуюся возможность общения. Она и меняет «дело, независимое от слова», на «слово,

ставшее делом», «слово, делающее человека свободным»²³. Превращение возможности общения из несбывшейся в сбывшуюся причащает человека к культуре, продуцирует ее, делает ее инструментарием человеческой жизнедеятельности, а людей – участвующими в жизни друг друга.

Примечания

- ¹ *Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С.* Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной психологии // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. С. 379.
- ² *Зинченко В.П.* (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.). Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб. пособие. М., 2002. С. 98.
- ³ *Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С.* Указ. соч. С. 379–380.
- ⁴ *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987. С. 242.
- ⁵ Там же. С. 243.
- ⁶ Там же. С. 9.
- ⁷ *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1996. С. 148.
- ⁸ *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010. С. 142–143.
- ⁹ Там же. С. 132.
- ¹⁰ *Михайлов Ф.Т.* Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 45.
- ¹¹ *Выготский Л.С.* Мышление и речь. С. 115.
- ¹² Там же. С. 165.
- ¹³ *Эльконин Д.Б., Зинченко В.П.* Психология развития // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. М., 1996. С. 173.
- ¹⁴ *Ухтомский А.А.* Пути в неизвестное. М., 1973. С. 385.
- ¹⁵ *Выготский Л.С.* Мышление и речь. С. 165.
- ¹⁶ *Михайлов Ф.Т.* Указ. соч. С. 42.
- ¹⁷ Там же.
- ¹⁸ Там же. С. 45.
- ¹⁹ Там же. С. 42.
- ²⁰ *Давыдов В.В.* Деятельностная теория мышления. М., 2005. С. 94.
- ²¹ *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 486.
- ²² *Алексеев Н.Г.* Философия образования: Круглый стол // Педагогика. 1995. № 4. С. 3–28.
- ²³ *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 596.

Психология познания

Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев

ДИАЛЕКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ПОЗНАНИЯ: МЫШЛЕНИЕ И ВООБРАЖЕНИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

На материале исследования мышления и воображения дошкольника раскрывается диалектическая природа детского познания. С этих позиций обсуждаются его специфические закономерности и механизмы. По-новому осмысливается роль диалектического противоречия в развитии познания. При этом продуктивное воображение рассматривается как предпосылка диалектического мышления, содержание и структура которого являются предметом специального анализа.

Ключевые слова: познание, диалектика, диалектическое мышление, продуктивное воображение, ребенок, диалектическое противоречие, диалектическая задача, противоречивая ситуация, диалектические мыслительные действия, структура диалектического мышления, реализм воображения, способность видеть целое раньше частей.

Диалектическая «проза» познания

Веками европейцы убеждались на опыте в том, что «все лебеди белы», в итоге закрепив этот и прочий сходный опыт в обобщающем формально-логическом суждении «Все S есть P». Но вот в XVII в. (по новым данным) была открыта Австралия, где они воочию столкнулись с черными лебедями. В такой ситуации гипотетически не исключена дилемма: или расставаться с вековыми убеждениями (что зачастую дается трудно), или не признавать в данных птицах лебедей (что, как ни странно, легче) – даже несмотря на очевидные подсказки здравого смысла. В жизни нам не столь уж редко приходится впервые встречаться не только с «черными лебедями», но и с «гадкими утятами», которых мы должны, говоря по-научному,

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 13-06-00669а).

© Веракса Н.Е., Кудрявцев В.Т., 2014

идентифицировать и категоризировать. Многие из нас не пасуют перед этой задачей. Да и дошкольник не теряется, когда приезжает через год на дачу и вместо слепого и беспомощного комочка застает энергичного молодого пса: ему не нужно долго доказывать, что это – одно и то же существо. В процессе наблюдений за фасолью в баночке, а потом в горшочке маленькие дети способны проследить «чудо произрастания», как назвал К.А. Тимирязев процесс развития растения из семени. Превращение личинки-гусеницы в бабочку непосредственно «подсмотреть» труднее, но нас нисколько не смущает сама его возможность.

Сомнение же в «подлинности» австралийского лебеда может возникнуть тогда, когда критерием для оценки целого становится его неспецифический формальный признак – черный цвет. Признак, который может быть присущ и лебедю, и кошке, и лошади, но который мало что говорит о действительной природе всех этих объектов. Совсем иное дело – чернота антрацита или чернозема: в ней проявляется нечто существенное, указывающее на *происхождение* того и другого. Но формула «Все S есть P» абстрагируется от различия данных случаев.

Случается и вовсе «странное». Как бы ни напоминал дельфин рыбу (за которую его иногда принимают даже школьники), а еще больше древнее пресмыкающееся – ихтиозавра, он скорее «признает» своим родственником мышь или даже человека. Ведь их связывает общий биологический предок, от которого они – все такие непохожие – унаследовали общий способ жизнедеятельности, определяющий единство в строении их организмов. По той же причине и арбуз мы причисляем к ягодам, хотя, кроме него, другие ягоды на бахче не растут.

Эти «странные» случаи как раз и служат предметом диалектической логики. Такая логика изучает законы возникновения и развития из единого источника различных, порой лишенных не только внешнего сходства, но и противоречивых явлений. Более того, для диалектической логики *противоречие* заложено уже в самом источнике происхождения явлений. В отличие от формальной логики, налагающей запрет на подобное в виде «закона исключенного третьего» (или А или не-А – *tertium non datur*: третьего не дано). Но что поделаешь, если свет уже в своем основании – свет как «истина» – представляет собой и волну, и частицу (корпускулу), «разделить» на которые его невозможно даже в условиях самого изоцированного лабораторного эксперимента? Как невозможно распилить магнит на два полюса, а потом анализировать их по отдельности. Даже если отрезать от магнита по кусочку, все равно на одном кон-

це будет оставаться «плюс», а на другом – минус. Ведь в куске металла все равно будет сохраняться магнитное поле, порождающее противоречивые явления притяжения–отталкивания... Иначе диалектическая логика исследует «противоречие в самом предмете».

Для чего же тогда нужна формальная логика? Прежде всего, для того чтобы избежать противоречия в высказываниях относительно наличного состояния объекта. Предположим, хамелеон поменял цвет – стал фиолетовым. Не назовем же мы его зеленым. Хотя он может быть и зеленым, применительно к данному случаю это будет ложное высказывание – формально противоречащее тому, что мы видим. Конечно, можно вновь произнести: «Все S есть P» – «все хамелеоны меняют цвет», и тут никакого противоречия не будет. Можно пойти дальше и сказать: «Все хамелеоны меняют цвет, потому что это позволяет им адаптироваться к условиям жизни». Но это тоже окажется лишь констатацией существующего порядка вещей, а не объяснением универсальных причин развития живого, приведшего к возникновению адапционной способности. Формальная логика вправе отвлечься от этого. Здесь уже потребуются диалектико-логические средства объяснения. Простая аналогия. В процессе проявления фотографии иногда бывает так, что негативы случайно совмещаются один с другим, и тогда изображение «двоится». Представим себе, что это произошло с негативами снимков одной и той же натуры, но сделанных в разное время: маленького щенка и взрослой собаки, в которую он превратился. На готовом снимке за изображением первого проявятся контуры второй. Фотограф, разумеется, забракует такую фотографию, и будет прав. Какое ему дело, что на фото – два «состояния развития» одной собаки? Так вот, фотограф в этой ситуации – тот же формальный логик.

Можно спросить: а при чем тут первопроходцы Австралии или дети, о которых мы упомянули в самом начале? Откуда им знакома диалектическая логика? Они что, читали Гегеля, который к тому же написал свои сочинения через два века после открытия Австралии? Про детей вообще не говорим... Все очень просто. Не надо изучать теорию прозы, чтобы ею говорить. Диалектическая логика и есть «проза» всякого нормального культурного мышления, даже на самых ранних этапах его становления. Даже когда она еще неспособна облечь свои смутные, неопределенные понятия в словесную форму, без чего формальная логика немыслима. И не только «проза» мышления, но и основа специфически человеческого – деятельного способа жизни. И даже больше: «Диалектическая логика есть... не только всеобщая схема деятельности, творчески преобра-

зующей природу, но одновременно и всеобщая схема изменения любого естественно-природного и социально-исторического материала, в котором она выполняется и объективными требованиями которого она всегда связана»¹.

Диалектическая задача и противоречивая ситуация

По аналогии с пониманием мыслительной деятельности, принятым в психологии мышления, можно сказать, что диалектическое мышление есть процесс решения диалектической задачи. Тем самым определяя своеобразие диалектической задачи, мы характеризуем и диалектическое мышление. Ее специфика будет зависеть от типа преобразования, которое в явной или неявной форме предполагает осуществить субъект. В качестве примера рассмотрим такое явление, как радуга. Анализируя данное явление, можно поставить различные вопросы: «Какие цвета входят в состав радуги?»; «Как долго она будет существовать?»; «Каковы условия ее возникновения?» и т. д. За каждым из них нетрудно увидеть свою мыслительную задачу, но это не означает, что они выступают как задачи диалектические. Свообразие диалектической задачи заключается в том, что в ней отражается процесс преобразования ситуации относительно таких ее свойств, которые положены как противоположности. В нашем случае диалектические задачи могут быть выражены в следующих вариантах: «Как будет выглядеть радуга зимой?»; «Что противоположно радуге?»; «Может ли быть радуга без дождя?».

Может показаться, что постановка диалектической задачи является искусственной, как будто за ней нет ничего, кроме пустой игры ума. Дело в том, что диалектическое мышление анализирует возможные состояния различных объектов и явлений, позволяя описать их системно. При этом может случиться так, что одно из возможных состояний окажется реальным, как в случае с радугой зимой.

Важно отметить, что диалектические задачи могут ставиться различным образом. Так, мы можем искать ответ на вопрос о том, что является противоположным состоянием мира (война), или стараться понять, что будет происходить с государством, если у него не останется врагов. Все это представляет собой различные постановки диалектических задач, за каждой из которых в конечном итоге лежит движение мышления относительно противоположностей.

При этом нужно иметь в виду, что один и тот же объект выступает как единица различных диалектических отношений. Например, мужчина может быть единицей в оппозиции и к понятию «женщина», и к понятию «слабый», и к понятию «ребенок», и т. д. Таким образом, диалектическая задача может быть определена субъектом к одному объекту или явлению различными способами, в зависимости от того, какая сторона этого объекта или явления будет взята в качестве единицы, передающей отношения противоположностей. Выбрав ту или иную единицу анализа, диалектическая задача будет определять процесс движения диалектического мышления либо вглубь (в этом случае само явление будет выступать как целое), либо переводить его на новый уровень (тогда явление будет представлять собой часть целого). В качестве примера рассмотрим такой объект, как человек, и выделим следующие оппозиции: мужчина–женщина и человек–животное. Если в первом случае мышление движется в направлении анализа подструктур самого явления, то во втором оно переходит на другой уровень, где человек является частью целого (человек и животное – живые существа).

Хотелось бы отметить, что для диалектической задачи не имеет особого значения, как мы определяем то или иное явление. Например, мы можем говорить о человеке и как о животном, и как о существе социальном. Более того, мы можем рассуждать о том, как биологическое в человеке превращается в социальное, а социальное – в биологическое. Подобные вопросы выступают как диалектические задачи, возникающие безотносительно ситуации, в которой на данный момент существует явление. Другими словами, диалектическая задача может быть поставлена по отношению к любому объекту и явлению произвольно, по умыслу субъекта. При этом она, конечно, может быть более или менее удачной, поскольку может соответствовать решению актуальной проблемы, либо будет продуктом абстрактного диалектического размышления, за которым не видна его практическая полезность.

Помимо указанных случаев постановки диалектической задачи по воле субъекта, могут быть и такие ситуации, в которых субъект оказывается вынужденным решать диалектическую задачу. Ситуации подобного типа обычно называются противоречивыми. Под противоречивой ситуацией мы понимаем совокупность таких условий, при которых объект выступает для субъекта как обладающий противоположными, взаимоисключающими свойствами. Аристотель говорил о том, что противоречивые ситуации должны быть устранены из человеческого познания и если человек сталкивается с ними, то он должен найти объяснение, которое снимет указанное

противоречие: нельзя нечто утверждать относительно какого-то объекта и одновременно это же отрицать. Такой тип ситуаций широко известен. Сталкиваясь с ними, мы обычно стремимся преодолеть противоречие и в этом смысле ставим перед собой диалектическую задачу: что правильно «А» или «не-А», или ни то ни другое (неверным является и «А», и «не-А»). Существование противоречивых ситуаций в познавательной деятельности человека фактически является обоснованием диалектического мышления как особой формы мышления. Однако закон запрещения противоречия направлен на то, чтобы устранить диалектическое мышление из анализа объекта. На наш взгляд, противоречивые ситуации, хотя и вынуждают человека мыслить диалектически, т. е. ставят перед ним диалектическую задачу, не отражают полного спектра диалектических задач.

Наиболее характерные диалектические задачи могут быть представлены следующим списком: 1) задача на превращение (поиск объекта, противоположного данному); 2) задача на опосредствование (поиск объекта, обладающего установленными заранее взаимоисключающими свойствами); 3) задача на диалектический переход (упорядочивание динамики какого-либо явления в направлении от одной противоположности к другой таким образом, чтобы были представлены как крайние, так и промежуточные состояния объекта или явления); 4) задача на обращение (анализ какого-либо процесса в обратном порядке); 5) задача на объединение (поиск в объекте взаимоисключающих свойств) и др. Указанные типы задач определяют диалектические мыслительные действия, которые может выполнить субъект. Специфика диалектического мышления как раз и заключается в том, что субъект может поставить любую из этих диалектических задач. Приведем примеры действий, направленных на решение таких задач, демонстрирующих целесообразность постановки той или иной диалектической задачи.

Диалектические мыслительные действия

Превращение. Как уже отмечалось, диалектические мыслительные действия связаны с решением соответствующих задач. В качестве первого диалектического действия мы выделяем превращение. Суть этого действия заключается в том, чтобы проанализировать объект как сам себе противоположный. Когда родители смотрят на маленького ребенка и пытаются представить его взрослым, увидеть будущие черты – это фактически один из примеров попытки выполнить действие превращения.

Действие превращения используется в изобретательской деятельности. Вот одна из задач, описанная в работе Г.С. Альтшуллера: «Завод получил заказ на изготовление больших стеклянных фильтров в виде цилиндров диаметром в один и высотой в два метра. Вдоль фильтра должны были идти ровные сквозные отверстия. Посмотрели инженеры на чертеж и ахнули: в каждом фильтре нужно сделать тысячи тонких отверстий. Как же сделать эти отверстия?»². Для того чтобы выполнить заказ, нужно применить действие диалектического превращения, поставив соответствующую диалектическую задачу. Диалектическая задача, как мы уже отмечали, представляет собой задачу на превращение одной противоположности в другую. Успешность решения зависит от того, что будет выбрано в качестве противоположностей. В данном случае в качестве противоположностей можно взять отверстия и стеклянное тело цилиндра. Тогда решение, основанное на действии диалектического превращения, заключается в том, чтобы рассмотреть отверстия, возникающие при сверлении, противоположным образом, т. е. не как отверстия, а как стеклянные тела, а в качестве отверстий – материал, расположенный между цилиндрическими отверстиями. Такое превращение, совершаемое в мышлении, цилиндрических отверстий в материал, а того, что их окружает, – в отверстия, дает сравнительно простое решение этой технически сложной задачи: отверстия превращаются в тонкие стеклянные стержни, которые можно сложить вместе и получить таким способом цилиндр нужного диаметра с множеством отверстий.

В математике часто используется метод доказательства «от противного», суть которого основана на действии диалектического превращения, когда математик говорит «допустим, что это не так».

Опосредствование. Диалектическое действие опосредствования характеризуется тем, что оно направлено на решение задачи по нахождению таких условий, при которых два взаимоисключающих свойства оказываются сосуществующими.

Примером решения задачи на опосредствование двух взаимоисключающих функций является хорошо всем знакомый карандаш с прикрепленной к нему резинкой. Этот прибор способен выполнять две взаимоисключающие функции: проводить линию и стирать проведенную линию. Сюда же можно отнести изобретение самолета – аппарата тяжелее воздуха, но способного подниматься в воздухе и т. п.

Переход. Диалектическое действие перехода характеризуется тем, что субъект решает задачу постепенного изменения объекта в свою противоположность. Например, мы можем представить

последовательный процесс постройки дома, который начинается с постепенного возведения сооружения от пустого места до законченного строения. В действии перехода представлено именно постепенное изменение состояния объекта от одной противоположности к другой. В таком переходе отражаются не только начальный и конечный этапы процесса, но обязательно и промежуточный. Фактически промежуточный этап обладает свойствами и начального, и конечного состояний и может рассматриваться как опосредствование этих состояний. Поэтому диалектическое действие перехода, в отличие от превращения, характеризуется наличием опосредствования между противоположностями.

В техническом творчестве характерным примером применения данного диалектического действия является анализ режима, в котором находится какой-либо объект. Режим предполагает наличие диалектической структуры, за которой стоят определенные представления о состоянии объекта, позволяя воспроизводить в мысленном плане переход объекта из одного состояния в противоположное (например, старение объектов). Подобные переходы исследуются не только в технике, но изображаются в литературе и живописи (широко известна тема старения женщины, отраженная в полотнах многих живописцев).

Обращение. С диалектическим действием перехода тесно связано диалектическое действие обращения. Задача, которая решается с помощью этого действия, заключается в том, чтобы проанализировать процесс в обратном порядке, т. е. поменять местами начальное и конечное состояния. При этом выполнение данного действия предполагает удержание исходного направления процесса для того, чтобы мысленно преобразовать его в противоположном направлении. Данное мыслительное действие применяется в техническом творчестве. Результатом его применения стал тот факт, что, например, холодильник может быть преобразован в нагреватель, понижающий трансформатор – в повышающий, в зависимости от того, в каком направлении будет организован процесс работы прибора. На действии диалектического обращения была построена работа радаров. П.К. Ощепков так сформулировал главную идею радиолокации: «Мне было ясно, что никакие способы обнаружения цели, основанные на улавливании излучения, испускаемого самой целью, здесь не могут годиться. Я стал с жаром доказывать, что дать ключ к решению проблемы может только переход к принципиально новым методам, основанным на использовании энергии, посылаемой самим наблюдателем»³. Данное объяснение укладывается в схему действия диалектического обращения. Если раньше про-

цесс обнаружения летящего объекта представлялся следующим образом: летящий объект испускает сигнал, который должен уловить наблюдатель, т. е. в направлении от объекта к наблюдателю, то П.К. Ощепков обратил этот процесс и предложил посылать сигнал в обратном направлении: от наблюдателя к объекту.

Объединение. Диалектическое действие объединения направлено на то, чтобы установить в объекте наличие взаимоисключающих свойств. Обычно использование этого действия тесно связано с использованием действия опосредствования. Логика его применения следующая: возникает ситуация, в которой объект должен обладать взаимоисключающими свойствами, известными заранее, еще до того как появится объект. Затем подбирается или конструируется объект, обладающий данными свойствами. В качестве примера применения действия объединения можно обратиться к техническим изобретениям. Решение целого ряда технических задач основано именно на поиске таких объектов, которые обладают взаимоисключающими свойствами. Например, во многих двигателях используется система охлаждения, основанная на свойстве охлаждающего вещества одновременно и принимать и отдавать тепло. Нужно подчеркнуть, что, прежде чем создать двигатель, изобретатель должен мысленно представить себе это вещество, обладающее взаимоисключающими свойствами.

Хотелось бы подчеркнуть одно существенное обстоятельство, с которым мы сталкиваемся при описании диалектических мыслительных действий. Оказывается, что они существуют не как изолированные приемы преобразования, а составляют определенную диалектическую структуру. Так, например, опосредствование противоположно действию объединения, действие перехода противоположно действию обращения. Это обстоятельство указывает на то, что диалектические действия образуют единый аппарат диалектического мышления.

Цикличность структуры диалектического мышления

Структурная общность диалектических мыслительных действий позволила поставить вопрос о разработке математической модели диалектического мышления. Такая модель была разработана С.А. Зададаевым. Ее существенной особенностью является цикличность.

Логично проинтерпретировать цикличность модели как цикличность самого диалектического мышления. Интерпретация диалек-

тического мышления как циклического процесса является достаточно традиционной, в частности, на нее указывали К.Ф. Ригель⁴ и Р.Дж. Стернберг⁵. Следуя традиции понимания диалектического мышления, заложенной Г.В.Ф. Гегелем, они рассматривали диалектическое мышление как циклический процесс, включающий формулирование тезиса, антитезиса и синтеза. К.Ф. Ригель использовал этот подход для анализа различных жизненных ситуаций и возможности разрешения противоречий, а Р.Дж. Стернберг рассматривал его как основание для понимания развития и соответственно для преподавания истории психологии.

Наш подход к анализу диалектического мышления состоит в том, что мы, не отрицая наличие цикличности, тем не менее обращаем внимание на то обстоятельство, что диалектическое мышление описывает возможные трансформации объектов и явлений, которые могут и не быть циклическими.

Если же обратиться к проблемам возникновения диалектического мышления, то здесь появляются две отличающиеся друг от друга возможности. Одна возможность связана с зарождением формального и диалектического мышления в результате столкновения ребенка с противоречивыми ситуациями, т. е. когда ребенок устанавливает в объекте наличие взаимоисключающих свойств. Классическим примером возникновения противоречивой ситуации может быть ситуация, описанная в исследованиях А.В. Запорожца и Г.Д. Лукова, посвященная изучению детского мышления. Ребенку предлагается маленький предмет и задается вопрос, утонет он или не утонет. Ребенок на опыте убеждается, что спичка не тонет в тазу с водой. Затем ему предлагают булавку, и ребенок должен предположить, потонет объект или нет. Рассматривая булавку, ребенок утверждает, что объект будет плавать, потому что он маленький и легкий. Но убедившись, что объект не плавает, т. е. столкнувшись с противоречивой ситуацией, ребенок изменяет свое суждение. В этом случае противоречивая ситуация возникает в момент сопоставления прогноза ребенка (предвосхищающего образа) и реально наблюдаемых свойств булавки. Поэтому противоречивая ситуация выступает в роли фактора, стимулирующего мышление ребенка и заставляющего его переосмыслить ситуацию: «Булавочка не такая маленькая, она в воде убольшается»⁶. Другими словами, здесь мы сталкиваемся с ситуацией преодоления противоречия и зарождения формальной логики. Однако при этом ребенок получает опыт взаимодействия с противоположностями. Таким образом, можно сказать, что уже в младшем дошкольном возрасте дети могут оказаться перед ситуацией противоречия.

Вторая возможность возникновения диалектического мышления связана с циклическими процессами. Как мы уже отмечали, на цикличность диалектического мышления указывали многие авторы, но в данном случае мы хотим обратить внимание на тот факт, что целый ряд циклических процессов, в которые включен ребенок, задает отношения противоположности, которые мы рассматриваем как основу диалектического мышления. Так, например, если рассмотреть циклический процесс одевания перед уходом на улицу и раздевания после возвращения с улицы, то это две части единого циклического процесса, каждая из которых обладает противоположным смыслом – выходом из дома и возвращением домой. В связи с наличием таких циклических процессов в жизни ребенка можно ожидать, что диалектическое мышление зарождается в результате формирования представлений, отражающих эти процессы.

В исследованиях в области детского сознания в рамках когнитивной психологии (теория сознания) в качестве особого предмета изучения для нас выступили именно циклические представления, поскольку разработанная С.А. Задаевым модель диалектического мышления позволяет описывать уровни развития диалектической структурированности детского сознания. Его структура описывается с помощью показателя W-меры⁷. При этом вполне понятно, что диалектическая структура детского сознания выступает как интегральный механизм диалектического мышления.

Мы исходим из гипотезы, что развитие диалектической структуры детского сознания у разных детей может находиться на разных уровнях. Возможными факторами, влияющими на развитие диалектической структуры сознания, являются обучение дошкольников и собственная познавательная активность ребенка. Поскольку эти два фактора определяют уровень общего интеллекта, можно ожидать, что существует корреляционная зависимость между уровнем сформированности диалектических структур детского сознания и общим уровнем развития креативности ребенка.

Для проверки этой гипотезы нами была разработана методика «Циклы», которая позволяет измерять уровень диалектической структуры детского сознания. Методика представляет собой несколько наборов картинок. Каждая серия отражает разные стадии развития какого-либо явления, процесса или события. Например, сезонные изменения в природе, конструирование из кубиков, просмотр кинофильма и т. д. Главная особенность картинок состоит в том, что они содержат ярко выраженные изображения начала и конца процесса, а также промежуточные состояния. Применение методики строится на том предположении, что если развитие ди-

алектического мышления проходит успешно, ребенок может не только выложить картинки в направлении от начала к концу процесса, но и адекватно отразить противоположный ход процесса от конца к началу. В качестве примера приведем одно из заданий, предлагавшихся детям. Ребенку даются два одинаковых набора картинок с той разницей, что в верхнем ряду изменен их порядок расположения. Картинки отражают процесс накладывания сахара в чай и растворения сахара. Ребенку предлагается определить, какая из картинок нижнего ряда соответствует пропущенной картинке. Если диалектическая структура детского сознания сформирована, то выбор картинок из нижнего ряда должен изменяться в зависимости от расположения картинок верхнего ряда.

Оказалось, что младшие и старшие дошкольники в разной степени выполняли предложенные задания. Среди детей средней группы детского сада были такие, которые успешно выполняли отдельные задания. Так, например, Маша И. (4; 6) правильно указала картинки для заданий, связанных с анализом процесса сторания костра, но не смогла правильно проинтерпретировать картинки, связанные с походом в магазин. Среди дошкольников пятого года жизни встречались такие дети, результаты которых не уступали результатам детей старшего дошкольного возраста с точки зрения успешности выполнения задания. Вместе с тем мы увидели, что в отличие от старших дошкольников они испытывают трудности при вербализации мотивировок выбора тех или иных картинок. Другими словами, было установлено, что вербальный план отстает в своем развитии от образного плана.

Для старших дошкольников характерна достаточно подробная вербализация при обосновании выборов картинок. В целом число правильно выполненных заданий у них больше, чем у детей младшего дошкольного возраста. Однако и здесь вербальный план может расходиться с образным планом. Полученные результаты указывают, что развитие диалектического мышления детей происходит на протяжении всего дошкольного возраста. Развитие диалектического мышления мы связываем с развитием воображения.

Продуктивное воображение – предпосылка диалектического мышления

Воображение является *центральной психической новообразованием* дошкольного периода развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), а значит, его становление должно влиять на развитие познавательной сферы дошкольников в целом. Вместе с

тем вопрос о природе детского воображения до сих пор остается предметом острых дискуссий.

Что же такое воображение? Повседневный *здоровый смысл* усматривает в нем свободный, необузданный, неподконтрольный логике полет фантазии, выдумывание того, чего в действительности не бывает, пренебрежение реальностью.

Для здравого смысла *вымысел* в воображении подменяет *замысел* (перифраз С.Л. Рубинштейна), «алхимия фантазии» (Г. Компейре) – предметный синтез. И тогда на память приходят химеры и кентавры, мифы и сказки, философский камень алхимиков, планы поворота северных рек вспять... С позиции «здравомыслящего» обыденного сознания, чем дальше мы уходим от реальности, тем продуктивнее наше воображение.

Эта позиция полностью согласуется с представлениями о маленьком ребенке как существе, живущем в мире грез, смутных впечатлений и символов. На этом основании психология (и педагогика) традиционно отказывала детскому воображению в какой-либо *внутренней* связи с реальностью. Конечно, психологи не отрицали того очевидного факта, что оно черпает свой исходный материал из внешнего мира (Т. Рибо, Дж. Дьюи, А. Осборн и другие), но тем они чаще всего и ограничивались. Хотя сама природа адекватности конструктов фантазии реальному порядку вещей является далеко не самоочевидной. В чем мы и убедимся ниже.

В европейской философии и специальных науках о человеке трактовка воображения как «отлета от реальности», пренебрежения ею восходит ко временам античности.

Так, Диоген Лаэртский – автор единственной дошедшей до нас античной «истории философии» – констатирует, что греческие мыслители иногда приравнивали образы воображения к видимости и даже видениям (*phantasma*, *phantasia*)⁸. Интересно, что Аристотель также связывает воображение со зрительным восприятием, но в то же время выводит этимологию термина «фантазия» не из мира тьмы, наполненного видениями и призраками, а из мира света: «Так как зрение есть самое важное из чувств, то и название свое воображение (*phantasia*) получило от света (*phaos*), потому что без света нельзя видеть»⁹.

И все же возможен ли *реализм* детского воображения? Ведь палочка, на которой ребенок скачет, не настоящая лошадка, а только замещающий ее символ. Потому и собственной стихией детского воображения обычно называли «мнимое», «условное».

Но в философии и психологии сложилась и другая позиция. Ее отстаивал Э.В. Ильенков¹⁰. Он был страстным противником сведе-

ния воображения к безудержному абсурдному фантазированию и самоцельному оригинальничанью. По Ильенкову, подлинное воображение всегда реалистично. Оно фиксирует нечто такое, что в действительности есть или при определенных условиях возможно, но пока не стало достоянием (содержанием) рационального знания. Этим «нечто» может быть слабо выраженная тенденция, нюанс, «намек», даже «отклонение от правила», которому большинство людей не придает никакого значения. Воображение способно «угадать» во всем этом существенную закономерность, всеобщую норму вещей, коей очень часто суждено проявиться лишь в более или менее обозримом будущем. Всемирная история познания буквально соткана из подобных «догадок».

Воображая, человек как бы «сходу» проникает в суть, в основание развивающейся целостности предмета еще до того, как в его сознании сложится сколь-нибудь отчетливое понятие о нем. Предмет будущей мысли уже явлен сознанию в чувственном образе. Мысли, которой только предстоит родиться, но которая уже *предчувствуется*.

Благодаря этому в самом акте созерцания отдельный факт – *без и до* предварительного мыслительного анализа (который затем продолжает творческую работу воображения) и развернутого обобщения – открывается в своей универсальности, «в целом», происходит «короткое замыкание» всеобщего на единичное (Э.В. Ильенков).

Это значит, что воображение вовсе не «ущемляет интересов» мышления в творческом процессе, чего опасается, например, А.В. Брушлинский¹¹. Правда, его опасения небезосновательны. Почву для них создает критикуемая им традиционная трактовка понятия воображения в соотношении с понятием мышления (а также с представлениями о других формах познания). Схематично она звучит примерно так: воображение – это творческий поиск и созидание, мышление – лишь формализация уже найденного или уже созданного воображением.

«...Традиционное определение фантазии как “преобразующего” отражения, – отмечает Брушлинский, – не выражает ее специфики и потому неправомерно. Оно ведет к признанию всех других форм психического отражения чисто механическими и пассивными, что явно ошибочно. Из познавательной деятельности по сути дела изымается все самое основное и существенное, его творческий момент и все богатство главных “механизмов” и операций познания включается в состав воображения, приписывается только ему. В итоге огромное многообразие различных форм и способов познания (восприятие, представление, мышление и т. д.) полностью опусто-

шается и сводится к “простой репродукции”, а роль воображения в познавательной деятельности неизмеримо возрастает. Фантазия неизбежно превращается тогда в какого-то поистине фантастического “деятеля”, который один только способен создавать новое и преобразовывать старое»¹².

В оценке этой трактовки нам остается лишь присоединиться к А.В. Брушлинскому. Залог ее преодоления – в понимании того, что воображение выполняет свои самобытные поисковые и порождающие функции в тесном взаимодействии и *генетической преемственности* с мышлением, а именно – с его *разумной, диалектической формой*¹³.

Отметим, что психологи, которые работают в западной традиции, преимущественно рассматривают корреляции воображения с «общим интеллектом»¹⁴. При этом, как правило, показатели воображения («креативности») фиксируются при помощи тестов Е. Торренса, а показатели «интеллекта» – при помощи тестов IQ и (или) методик Ж. Пиаже¹⁵. Таким образом, проблема неправомерно суживается, сводится к одной из своих частных проекций. Универсализация этой проекции как раз и лежит в основе традиционного взгляда на соотношение понятий воображения и мышления, под которыми соответственно понимается «креативная» фантазия и «некреативный», рутинный интеллект.

В действительности воображение не просто связано, а, как уже отмечалось, родственно той форме мышления, которая на языке философии называется *разумным, теоретическим* в отличие от *рассудочного, или эмпирического* (В.В. Давыдов). Разумное мышление носит постигающий, творческий характер, рассудочное лишь оперирует его результатами, выверяя их на соответствие правилам формального рассуждения (тесты IQ и методики Ж. Пиаже как раз и направлены на изучение и оценку рассудочного интеллекта).

О существовании этой «родственной связи» воображения и разума проникательно писал еще Ф. Шеллинг¹⁶. Воображение «парит между конечностью и бесконечностью, или, что то же самое, опосредствует теоретическую и практическую сферы» и производит «в этом парении нечто», а именно – *идеи*¹⁷. Концептуализация, оформление идей в логике понятий – задача не менее творческая, чем их генерирование. Как показал В.В. Давыдов¹⁸, образование теоретического понятия – не просто придание новой формы *наличному* содержанию (так сказать, «доведение идеи до ума»). Это – открытие нового содержания, конструирование нового знания. Причем разум, как и воображение, схватывает всеобщее в вещах и явлениях практически *разом* – на материале анализа одного-двух случаев,

решения одной-двух задач. И в этом – также их несомненная общность. Однако повторим: воображение не «узурпирует» функций мышления, а обеспечивает возможности для их полноценного осуществления.

Движимая, на первый взгляд, чисто интуитивными импульсами сила воображения уверенно переставляет местами всеобщее и единичное, необходимое и случайное, условное и реальное, известное и неизвестное, главное и, казалось бы, второстепенное. Но вот что удивительно: последующий скрупулезный анализ, как правило, обнаруживает законность перестановки. В этом же – и специфика детской картины мира. Споры нет, она наивна. Но «наивное» и «неправильное» – совсем не одно и то же.

Однажды выдающийся отечественный психолог А.Р. Лурия показал кинорежиссеру С.М. Эйзенштейну (с которым дружил) детский рисунок на тему «топить печку». Ребенок все изобразил в более или менее верных соотношениях, но посреди комнаты нарисовал огромный прямоугольник¹⁹. Честно признаю: эту историю я пересказывал сотням взрослых (в России и за рубежом), причем взрослых, профессионально причастных к делу воспитания и обучения детей, пытаясь выяснить, что бы мог означать на рисунке неестественно большой прямоугольник? Так вот, есть над чем подумать: только несколько коллег «опознали» в прямоугольнике «спички», которые и «имел в виду» автор рисунка. Большинство же утверждало: это – печка. Поставим вопрос: «правильным» (реалистическим) или «неправильным» является этот рисунок? Все зависит от того, с какой стороны на него посмотреть. Формально, технически ребенок с задачей не справился, так как нарушил размеры. Однако при этом он самостоятельно открыл адекватный способ выражения *общего смысла ситуации*. Иначе говоря, ребенок пытался решать не изобразительную, а *смысловую задачу* (что не всегда может различить взрослый наблюдатель)²⁰. И решил ее блестяще! Отметим этот момент особо: *воображение в первую очередь есть способ порождения (поиска, возвращения) смысла ситуации*. В самом деле, спички – ключевое звено ситуации, без них она попросту рассыпается, утрачивает свое внутреннее единство. Они «указывают» на перспективу ее развития («вот-вот затопят») в соответствии с заданной темой. Спички и есть то, что *по существу, а не формально* связывает дрова и печку в единое целое. В ином случае место дровам – на траве во дворе, а не в комнате. Поэтому маленький рисовальщик отводит спичкам подобающий размер.

Известно, что близким приемом пользуются и профессиональные художники, различным образом акцентируя внешне незначи-

тельные детали, если на них должна упасть смысловая нагрузка. Это достигается, например, путем гиперболизации их форм и размеров, особого расположения на переднем плане картины, специальных световых и цветовых решений и т. д. П.А. Федотов полностью отвел передний план своего полотна «Сватовство майора»... кошке²¹. Капризная причуда творца? Отнюдь. Художник сделал это умышленно: кошка ведь «намекает» на грядущую свадьбу (вспомним, она вылизывается, т. е., по старинному русскому поверью, «замывает гостей»), тогда как далеко не все персонажи картины уверены именно в таком исходе ситуации. Вступая в диалог с воображением мастера, зрители узнают то, чего еще не знают: брак будет заключен... Иными словами, кошка на картине Федотова служит символом предстоящей и неотвратимой развязки, разрешения ситуации, но символом, избранным не произвольно, а с опорой на культурную (фольклорную) традицию. Этот символ становится средством достраивания смыслового вектора развития драмы, которая разыгралась в границах художественного полотна. Так и «неправильные» спички ребенка есть адекватное решение изобразительной задачи именно на смысловом уровне. Таков парадоксальный смысловой реализм – реализм детского воображения, когда техническая сторона уходит на второй план, но при этом не утрачивается адекватность образа. *Смысловой реализм воображения* как универсальная творческая способность – первая краеугольная составляющая креативного потенциала ребенка.

На протяжении двух последних десятилетий мы (вместе с сотрудниками) проводили экспериментальные исследования основных характеристик воображения – его реализма и способности видеть целое раньше частей, рассматривая их в качестве ключевых образующих творческого потенциала ребенка. Для этого нами был разработан банк специальных методик.

Одна из них является модификацией методики А.В. Запорожца²², при помощи которой сам автор изучал содержание эстетических представлений дошкольников. Мы же предприняли попытку видоизменить ее для того, чтобы использовать в качестве инструмента диагностики развития творческих способностей детей шестого-седьмого года жизни. А именно – как средство определения степени сформированности воображения ребенка по показателю «реализм». Методика получила название «Сказка про чернильницу». Приведем ее описание.

Ребенку рассказывали сказку следующего содержания. В одной деревне жил доктор. Однажды он собрался к больному. Но кого-то надо было оставить сторожить дом, а собаки у него не было.

Тогда доктор попросил это сделать чернильницу, которая жила на письменном столе. Когда он ушел, в дом ворвался злой разбойник, чтобы похитить все вещи доктора. А чернильница и залаяла громко на разбойника. Далее экспериментатор спрашивал ребенка: «Может ли так быть на самом деле?» В тех случаях, когда он отвечал отрицательно, ему задавался другой вопрос: «Ну, а в сказке такое может быть? Ведь в сказке, как ты знаешь, возможно все». Ребенок чаще всего с этим соглашался, и тогда экспериментатор просил его подумать, каким образом еще чернильница может прогнать грабителя и спасти вещи доктора.

В наших экспериментах, а также в экспериментах, которые провела под нашим руководством Е.Г. Алексеенкова, были получены самые различные детские решения. Среди прочих нас здесь будут интересовать два общих типа решений. Один из типов решений мы охарактеризовали как «произвольный». Дети, решавшие задачу таким образом, предлагали чернильнице порычать, покукарекать, помяукать и т. д. – по аналогии с тем, что было предложено в сказке. Некоторые из них хотя и выходили за рамки этой ближайшей аналогии, но не слишком далеко, считая, что чернильница должна прыгнуть на разбойника или укусить разбойника. Если ребенок ограничивался такого рода решениями, экспериментатор спрашивал его: «А как еще чернильница может прогнать разбойника, не лая, не рыча, не прыгая, не кусаясь?» В ответ на это многие дети говорили, что она должна одеться волком и напугать разбойника, прогнать разбойника веником, сделать злое лицо, сказать: «Иди отсюда» и т. д.

Как видим, дети решали задачу без опоры на специфическое свойство чернильницы как емкости, в которой находятся чернила, – свойство, которое и придает ей образ некоторого *целого*. А найти в нем опору для решения действительно трудно. Эта, на первый взгляд, явная опора в контексте сказки оказывалась скрытой (даже прямое указание экспериментатора на основную функцию чернильницы не всегда облегчало задачу для ребенка). В этом контексте специфическое свойство знакомой вещи превращалось из *данного* в *искомое*. Однако для указанной категории детей оно не становилось центральным, *смыслообразующим* – *решающим* в прямом значении слова. Для них в принципе было неважно, о *каком* предмете говорится в сказке.

Нетрудно заметить, что при таком решении задачи «произвол» (приписывание чернильнице несвойственной ей функции) закономерно оборачивается «штампом» («лобовое» следование принципу «в сказке можно все...»). В итоге чернильница, перестав быть чернильницей, так и не становится «полноценной» собакой. Но

творческое воображение всегда придает вещи новую *качественную определенность*. Детское воображение – тому не исключение. Поэтому образ, сконструированный по типу «уже не чернильница, но еще не собака», свидетельствует лишь о низком уровне его развития. Подлинно творческий образ должен отвечать весьма жесткому условию: «и чернильница, и сторож».

Можно, конечно, сказать, что чернильница является *символом-заместителем* собаки. Однако в связи с этим уместно привести оценку эстетики русского символизма, которая принадлежит О.Э. Мандельштаму: «Все преходящее есть только подобие. Возьмем, к примеру, розу и Солнце, голубку и девушку. Для символиста ни один из этих образов сам по себе не интересен, а роза – подобие Солнца, Солнце – подобие розы, а девушка – подобие голубки, а голубка – подобие девушки. Образы выпотрошены как чучела и набиты чужим содержанием... Ничего настоящего, подлинного... Роза кивает на девушку, девушка на розу. Никто не хочет быть самим собой»²³.

Мы далеки от проведения прямых параллелей эстетики символизма с особенностями сознания ребенка²⁴. Хотя действительно есть нечто такое, что роднит детское, художественное и любое иное воображение: сама по себе символическая функция еще не придает ему творческого характера, как это принято считать. Разумеется, когда мы говорим о «символизме» как о свойстве сознания человека вообще и как об особой эстетике, об особой художественной доктрине, то имеем в виду разные вещи. Это – сложный специальный вопрос, обсуждение которого не входит в наши задачи. Но очевидно, что оценка Мандельштама справедлива и в разбираемом нами случае: чернильница как бы «кивает» на собаку, не желая быть «самой собой». Дело даже не в том, что заставить чернильницу лаять легче всего. Просто с таким же успехом могут лаять и перо, и книга, и стул. Все они на проверку оказываются *взаимозаменяемыми объектами*, все они на время могут стать «символическими собаками». Но воображение никогда не «разменивает» свои объекты на символы, подобно тому как товар разменивается на денежные знаки.

Детское воображение – не продавец и не покупатель, а *производитель*. Конечно, оно опирается на символическую функцию, но при этом «видит» в своих объектах самобытные целостности, связанные не символически, а содержательно, по существу. Производя взаимопревращение объектов, воображение не разрушает эти целостности, а перестраивает их по особым законам.

Итак, мы хотели бы еще раз обратить внимание читателя на главное: сведение воображения к одной из его составляющих – операции знаково-символического замещения является принципиаль-

ным, но, увы, доселе повсеместно распространенным психологическим заблуждением²⁵. Между тем замещающий предмет зачастую индифферентен по отношению к природе замещающего (и наоборот), а ребенок соотносит их по сугубо произвольным основаниям. Предметы лишь «кивают» друг на друга своими известными, случайно выделенными свойствами, и ничего существенно нового в них ребенку не открывается. Задачи «на замещение», как правило, не требуют от ребенка продуктивной активности, их решения легко шаблонизируются в отличие от творческих решений – всегда уникальных и невозпроизводимых. «Произвол» и «штамп» (действие по штампу) переходят друг в друга.

В других экспериментах мы предлагали детям шестилетнего возраста перечислить возможные способы употребления ластика. Дети ограничивались указанием на традиционный способ употребления ластика – стирание карандашных линий. Тогда внимание детей обращалось на заранее подготовленный игрушечный столик, за которым сидели куклы. Однако на столике отсутствовала посуда. Экспериментатор говорил детям, что куклам пора обедать, но есть им не из чего. Затем он клал ластик перед одной из кукол и спрашивал детей, может ли он быть использован в качестве чашки. Получив утвердительный ответ, экспериментатор вновь просил детей назвать или продемонстрировать возможные способы использования ластика. Дети без особого труда «замещали» ластиком тарелку, ложку, вилку, супницу и т. д. После этого стол убирался и экспериментатор опять предлагал детям придумать разные способы употребления ластика в условном плане. На сей раз зона предметно-игрового замещения расширялась – дети свободно «замещали» ластиком самые различные предметы: самолет, пирожное, шапочку (один ребенок для убедительности даже положил ластик себе на голову), комнатный цветок и т. д., ничуть не задумываясь об объективных основаниях такого замещения, что вполне естественно. Затем экспериментатор говорил детям: «Так ластик можно использовать в игре, понарошку. А как его можно использовать в действительности, по-настоящему?» В ответ дети снова ограничивались указанием на традиционный способ использования ластика.

Вернемся к нашим экспериментам, где использовалась методика «Сказка про чернильницу». Наряду с «произвольным» типом решений мы выделили другой – *реалистический*. В этом случае дети отвечали, что чернильница может облить разбойника чернилами и тогда тот испугается и убежит, намазать ему глаза – он ничего не увидит и убьется, нарисовать на нем что-нибудь – ему придется идти отмываться и т. д.

Иначе говоря, включая чернильницу в контекст принципиально новой (сказочной) ситуации, дети не упускали из виду ее смыслообразующей или точнее – *целостнообразующей* функции, которая характеризует чернильницу в общем и целом, т. е. *видели целое раньше частей*. В соответствии с природой сказочной ситуации она приобретала новую и оригинальную интерпретацию. Условный план сказки не только не препятствовал, но, пожалуй, даже способствовал этому.

Однако и в этом случае задача оказывалась для ребенка далеко не простой. Не переставая ни на секунду быть «самой собой», чернильница должна была одновременно открыться ему в совершенно новом качестве – сторожа. Таково исходное противоречие задачи.

В умении ребенка гибко совмещать идеальный и реальный, условный и действительный планы ситуации как раз проступает важная особенность его реалистического воображения. К тому же граница между этими планами нередко носит динамичный, смещающийся характер, что приводит к возрастанию степени проблемности, неопределенности задачи. Чернильница-сторож так или иначе – сказочный, т. е. условный, персонаж, хотя именно ее реальные свойства ребенок «берет на вооружение» для защиты дома от разбойника. Где та черта «условности», за которой это сделать будет уже нельзя? Однозначный ответ дать невозможно: задача не школьная. У нее нет «правильных» и «неправильных» решений. В конце концов, мы не найдем формального объяснения, почему чернильница, плюющаяся чернилами, «лучше» лающей? Строгая «логика учебников» тут не поможет. Условность она и есть условность, сказка и есть сказка... Покуда, правда, мы не рассматриваем их с точки зрения законов работы воображения, которое через условность позволяет по-новому увидеть и осмыслить реальность. Критерий для разделения двух типов решения один: наличие/отсутствие воображения. Фантазия либо «подключается», либо «не подключается» к решению задачи. Либо ребенок стереотипно множит голосащие, царапающиеся, прыгающие чернильницы, либо непредсказуемо видоизменяет то, что чернильнице исконно присуще, для чего она, собственно, и придумана. Видоизменяет – и в итоге создает принципиально новый образ ситуации, сценарий ее развития вплоть до развязки, которая совсем не похожа на ту, что предложил «сказочник».

В наших экспериментах встречались и более сложные решения. Можно, конечно, просто «намазать разбойнику глаза» или как-то иначе обескуражить, испачкав его чернилами. Уже это будет творческим решением. Но можно пойти и дальше. Например:

«Пусть чернильница разольет чернила по полу, разбойник испачкает ноги, оставит след, а по следам его потом будет легко найти».

«Пусть она нарисует чернилами собаку (черта, череп и кости и др.), которая покусает (напугает) грабителя».

«Пусть (чернильница) напишет письмо доктору, чтобы он скорей возвращался».

Дети тем самым не ограничивались простым, хотя и реалистическим решением. Они занимали *инициативную* позицию по отношению к задаче. Найдя смысловой центр, источник целостного развития ситуации в чернилах, дети шли дальше – они преобразовывали, заставляли «работать» свою находку. Если оценивать такой тип решений с точки зрения реализма воображения, то здесь мы встречаемся с его максимальным проявлением (этот вопрос специально изучался Е.Г. Алексеенковой²⁶). Действительно, самое прямое назначение чернильницы (или чернил) – служить целям письма, рисования, а вовсе не выплескивать чернила в лицо. Реализм воображения в сочетании с интеллектуальной инициативой²⁷, надситуативностью и обеспечивает творческое построение адекватного образа мира ребенком. Друг без друга эти компоненты детской креативности неспособны к «нормальному существованию». Безынициативный реализм вырождается в клишированное мирозерцание, нереалистические инициативы – в произвол и абсурд. Перед нами – те антиподы креативности, о которых пронизательно писал Э.В. Ильенков (см. выше).

Что мы имеем в виду, когда говорим о способности ребенка воссоздавать и заново создавать реальность как некоторое завершенное целое? Допустим, дошкольник, составляя рассказ по картинке, более или менее точно описывает то, что на ней изображено, причем делает это осмысленно – постоянно удерживает в поле сознания контекст изображаемого. Означает ли это, что он строит целостный образ ситуации, придает ей форму завершенности? Сводим ли целостность к сумме слагающих ее готовых частей, пусть и приведенных к заранее известному общему смысловому знаменателю. Или же подлинная целостность есть *не данность, а заданность*, и ее можно постичь лишь через творческое открытие некоторого скрытого принципа, который лежит в основе ситуации?

В порядке предварительного ответа на поставленные вопросы В.Т. Кудрявцевым была разработана специальная методика исследования особенностей развития способности видеть целое раньше частей у пятилетних детей – «Странная картинка».

Ребенку предъявляли картинку с изображением человечка, над головой которого одновременно сияет солнце и луна со звездами.

Экспериментатор спрашивал ребенка, правильно ли нарисована эта картинка. Большинство детей считали картинку неправильной, указывая на имеющееся в изображении несоответствие («Луна и солнце не могут вместе...»). Тогда экспериментатор просил детей показать (или объяснить), как сделать картинку «правильной».

В ответ на это часть детей предлагали либо стереть (зачеркнуть) одно из «небесных тел», либо разбить изображение на два сектора, в одном из которых оказался бы человек и солнце, а в другом – луна со звездами (или наоборот). Во втором случае дети усматривали решение задачи в том, чтобы из одного противоречивого изображения сделать два непротиворечивых.

Такое решение можно с полным основанием отнести к разряду «штампованных», поскольку оно воспроизводит привычный, обыденный способ устранения противоречия («с одной стороны...», «с другой стороны...»). Он состоит в разрушении того единого, хотя и внутренне противоречивого, контекста, который задан ребенку. Но разрушение этого контекста влечет за собой и разрушение исходной целостности предмета (изображения), когда она распадается на неспецифические и безразличные друг другу части. Поэтому такое решение одновременно обладает и всеми чертами «произвольного», являясь «вмешательством» в организацию данной целостности (точнее – ее модели, заданной экспериментатором). И это полностью соответствует результатам наших экспериментов со сказкой. Кстати, в ответах определенной группы детей фигурировал и некий аналог «лающей (кусающейся и т. д.) чернильницы» – они считали возможным превратить солнышко в фонарь. Разумеется, в отличие от пары «чернильница–собака» между этими предметами имеется непосредственное эмпирическое сходство. Но и в том и в другом случае налицо утрата качественной определенности предмета.

Это свидетельствует о том, что дети не рассматривали предъявленное изображение как нечто бескачественное, аморфное и нецелостное. Для них оно не было *tabula rasa*, на которой дозволительно чертить все, что угодно. В самом противоречии, содержащемся в изображении, дети улавливали *принцип его структурирования как проблемного целого*²⁸. С этим противоречием они связывали источник целостного развития ситуации (тогда как другая часть испытуемых стремилась избежать ее противоречивости и ликвидировать этот источник). Такое развитие протекало в форме образного разрешения противоречия. Благодаря этому исходная целостность не разрушалась детьми, а преобразовывалась в целостность более высокого порядка, имеющую органичное внутреннее членение. Внутри этой целостности все расставляется по своим местам и обретает

завершенность: человек стоит в комнате, на стенах которой висят картинки с изображением «небесных тел».

Дети с высоким уровнем развития воображения предлагали исправить картинку путем внесения в нее некоторого нового *специфического* элемента. По их мнению, «небесные тела» нужно вписать в рамки или овалы, т. е. сделать из них картинки, которые могут висеть на стене комнаты, где живет человек. (Были получены и другие варианты – например, дорисовать шарик, на котором будет изображена луна со звездами, а человек будет с ним гулять под солнцем, – но нам достаточно остановиться на первом, ибо семантика этих вариантов одина.)

Примечательно, что создание целостного контекста ситуации («комната») протекало в форме достраивания одного из ее *потенциальных частных элементов* – обрамления для картинок. (Поистине проблема решалась одним росчерком пера! Отсюда – известный артистизм и простота детского решения, что характеризует подлинное творчество вообще.) Для воображения функцию носителя целостнообразующего свойства всегда берет на себя какой-то отдельный элемент созерцаемого (мыслимого, переживаемого, преобразуемого). Примат целого над частями – общая особенность детского сознания. Здесь части важны лишь постольку, поскольку они могут нести некую смыслообразующую нагрузку. Тогда «часть» способна стать даже эквивалентной целому.

Несмотря на внутреннюю связь двух характеристик воображения – его реализма и умения видеть целое раньше частей, – между ними наблюдается и относительное различие. Первый отражает предметную отнесенность образа воображения, содержанием которого служит некоторая латентная возможность развития объекта. Второе – особенности становления образа в акте трансформации чувственного материала, когда эта тенденция осмысливается ребенком как конкретный способ взаимодействия разнородных частей, составляющих определенное целое.

Здесь нами затрагивался преимущественно *когитальный* аспект воображения и его образующих. Разумеется, это лишь абстрактный ракурс, за которым должно стоять более широкое видение проблемы.

Выводы

1. Можно утверждать, что наша гипотеза подтвердилась. Дети действительно отличаются по уровню развития диалектической структуры сознания, что выражается в разных значениях показателя *W*-меры.

2. Наши результаты свидетельствуют, что образная репрезентация циклических процессов имеет собственную логику становления, не совпадающую с логикой речевого развития ребенка. Этот вопрос нуждается в дальнейшем исследовании.

3. Предпосылкой диалектического мышления ребенка является его продуктивное воображение, рассматриваемое с точки зрения своего смыслового реализма и тесно связанной с ним способности «видеть целое раньше частей».

Примечания

- ¹ Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М., 1984. С. 8–9.
- ² Альтшуллер Г.С. Найти идею. Новосибирск, 1986. С. 27.
- ³ Ощенко П.К. Жизнь и мечта. М., 1967. С. 53.
- ⁴ Riegel K.F. The Systematization of Dialectical Logic for the Study of Development and Change: An Introduction // Human Development. 1976. Vol. 19. № 6. P. 321–324.
- ⁵ Sternberg R.J. The Dialectic As a Tool for Teaching Psychology // Teaching of Psychology. 1998. Vol. 25. № 3. P. 177–180.
- ⁶ Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Ред. А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. М., 1964. С. 233–234.
- ⁷ Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и W-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. 2012. № 15 (95). Серия «Психологические науки». С. 57–86.
- ⁸ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. 2-е изд. М., 1986.
- ⁹ Аристотель. Метафизика // Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1975. Т. 1. С. 433.
- ¹⁰ Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М., 1968.
- ¹¹ Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. С. 367–387.
- ¹² Там же. С. 374.
- ¹³ Арсеньев А.С., Библиер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. М., 1967; Бородай Ю.М. Воображение и теория познания. М., 1966; Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах; Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. М., 1996; Он же. Виды общения в обучении. 2-е изд. М., 2000; Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1; Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. 2001. № 5, 6.
- ¹⁴ Smith G., Carlsson I. Can preschool children be creative?: A percept genetics study of 4–6-year-olds // Archives of Psychology. 1983. Vol. 135 (1). P. 37–53.

- ¹⁵ *Forteza J.* Algunos problemas referentes a la medida de la creatividad // Revista de Psicología General y Aplicada. 1974. Vol. 29 (131). P. 1033–1056; *Kováč T.* Sociálne pozadie výkonov v mierach tvorivosti detí predškolského veku // Psychológia a Patopsychológia Diet'at'a. 1984. Roč. 19, č. 2. S. 125–136; *Reisman F., Floyd B., Torrance E.P.* Performance on Torrance's Thinking Creativity in Action and Movement as a predictor of cognitive development of young children // Creative Child and Adult Quarterly. 1981. Vol. 6 (4). P. 205–210; *Wolf F.M., Larson G.L.* On why adolescent formal operators may not be creative thinkers // Adolescence. 1981. Vol. 62. P. 345–348.
- ¹⁶ *Шеллинг Ф.В.Й.* Система трансцендентального идеализма // Шеллинг Ф.В.Й. Соч.: В 2 т. М.: Мысль, 1987. Т. 1. С. 425–426.
- ¹⁷ Там же. С. 425.
- ¹⁸ *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении.
- ¹⁹ *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.; Воронеж, 1997.
- ²⁰ Кому, как не современным взрослым, адресованы слова Мартина Хайдеггера: «Но чья мысль еще думает об осмысленности? Люди заняты изобретательством» (*Хайдеггер М.* Время и бытие. М., 1993. С. 30).
- ²¹ *Картов В.* Кошка на Руси // На суше и на море. Вып. 27. М., 1987.
- ²² *Запорожец А.В.* Избр. психол. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.
- ²³ *Мандельштам О.Э.* Собр. соч.: В 4 т. М., 1991. Т. 2. С. 182–183.
- ²⁴ *Белый А.* Символизм как миропонимание. М., 1994. С. 418 и след.
- ²⁵ Своими корнями оно уходит в известные работы В. Прейера, Г. Компере, К. Бюлера, В. Штерна, Ж. Пиаже и др. психологов, которые положили начало исследованию «символизма» воображения в детской игре.
- ²⁶ *Алексеевкова Е.Г.* Условия и механизмы порождения надситуативных решений в творческом процессе у дошкольников // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 48–68.
- ²⁷ *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
- ²⁸ «Для машины (равно как для всего того, что не обладает предикатом креативности. – Н. В., В. К.) противоречие есть полная неопределенность, тогда как для человека оно несет в себе существенное определение будущей формы» (*Лобастов Г.В.* К вопросу о природе творчества // Философские исследования. 1995. № 2. С. 51).

Н.Е. Веракса, Е.В. Коконцева

СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу связи развития символического опосредствования и диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста. В ней рассматриваются работы отечественных и зарубежных исследователей, в которых изучаются различные аспекты символического отражения у дошкольников (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Ж. Пиаже, А.Ф. Лосева, О.М. Дьяченко, Н.Г. Салмина и другие). В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие символического опосредствования, позволяющие рассматривать символ в качестве средства диалектического мышления дошкольников.

Ключевые слова: символ, диалектическое мышление, средство мышления, дошкольный возраст.

Проблема

Изучению символического опосредствования в дошкольном возрасте, его особенностей и развития посвящено большое количество работ (Л.С. Выготский¹, В.В. Давыдов², О.М. Дьяченко и Т.В. Лаврентьева³, А.В. Запорожец⁴, А.Н. Леонтьев⁵, Ж. Пиаже⁶, Н.Г. Салмина⁷, Е.Е Сапогова⁸, Д.Б. Эльконин⁹ и другие).

В ряде исследований изучалось влияние различных факторов на развитие символического отражения детей (Л.Т. Потанина и А.Н. Гусев¹⁰ и другие). Работы данного направления носили констатирующий характер. В них символ не рассматривался в качестве средства познавательной деятельности субъекта.

Для нас больший интерес представляют исследования, в которых символ выступил в качестве средства развития мышления. Здесь можно указать два подхода к анализу символа. В одном из

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-06-00669а)

© Веракса Н.Е., Коконцева Е.В., 2014

них символ рассматривается в качестве средства развития мышления. Однако при этом не проводится строгого различия символических и знаковых средств познавательной деятельности детей (Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, В.Ю. Смольников¹¹, Я. Апперли¹², Э. Биалисток¹³, Дж. Де Лоуш¹⁴ и другие).

Во втором подходе символ выступает в качестве самостоятельного средства развития мышления и воображения (О.С. Островерх¹⁵, И.А. Бурлакова¹⁶, А.Н. Веракса¹⁷, Ю.Ф. Лаврентьева¹⁸, Т.А. Лебедева¹⁹, Л.В. Ступак²⁰, Б. Хименес, С. Бония и Ю. Соловьева²¹).

Анализ особенностей символического отражения позволяет предположить, что символ является средством диалектического мышления. Отличительной чертой диалектического мышления является способность оперировать противоположностями (А.К. Белолуцкая, Е.В. Воробьева, Е.В. Глядешина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников²²). В связи с этим мы обратились к работам А.Ф. Лосева²³, в которых, обращаясь к структуре символа, он подчеркивал его диалектичность.

Специально развитие символической функции исследовал Ж. Пиаже²⁴. Он выделил пять ее основных форм: подражание, отсроченную имитацию, рисование, воображение (*mental images*) и речь. Источником формирования символической функции является, по Ж. Пиаже, развитие подражания (шире – сенсомоторного интеллекта). На следующем этапе развития становится возможной собственно символическая репрезентация, когда в качестве обозначающего выступают символы, по-прежнему образные и имеющие внутреннее сходство с обозначаемым, но уже отделенные от него. Дальнейшее развитие символической функции определяется тем, что ребенок начинает использовать обозначающее, не только отделенное от обозначаемого, но и не имеющее с ним сходства (знаки речи). При таком подходе оказывается трудным различение символа и знака.

На важную роль символического опосредствования в дошкольном возрасте указывали Л.С. Выготский²⁵, Д.Б. Эльконин²⁶, А.В. Запорожец²⁷, А.Н. Леонтьев²⁸, В.С. Мухина²⁹. В исследованиях Л.С. Выготского символ выступил в качестве культурного средства, освоение которого приводит к формированию высших психических функций. Детальный анализ понятия «символ» Л.С. Выготский проводит в «Психологии искусства»³⁰, где раскрывается роль идеальных форм культуры в психическом развитии человека, представленных в произведениях искусства. На значение этой работы для понимания символа обращают внимание многие психологи (В.П. Зинченко³¹, Д.А. Леонтьев³² и другие). Для нас осо-

бый интерес представляют выводы, полученные Л.С. Выготским относительно понятия «символ». Он выделил ряд особенностей символа: символический образ не отражает черт символизируемой реальности; выражается в уникальной внешней форме; выполняет интегрирующую функцию (через соединение внешних противоречивых смыслов); контекстуален. Также символ выступает как гештальт, смысловой центр, который способен через ряд ассоциаций и аналогий отразить объекты социальной, природной и культурной действительности.

Таким образом, неоднозначность, многоплановость символа становится критерием его содержательности, позволяющей ему функционировать на различных уровнях реальности. Символ в разных содержательных областях может получать различное значение. Понимание символа зависит от характеристик сознания воспринимающих его субъектов носителей того содержания, в рамках которого будет проинтерпретирован рассматриваемый символический образ (Н.В. Кулагина³³).

Существенным для нашей работы является свойство символа опосредствовать противоположные свойства и отношения. Показательны в этом плане рассуждения авторов, выполненные в рамках психодинамической традиции (З. Фрейд³⁴, К.Г. Юнг³⁵, Ж. Лакан³⁶ и другие).

Так, один из приверженцев теории К.Г. Юнга, редактор русскоязычного издания его трудов Э.К. Метнер в предисловии к работе «Либи́до, его метаморфозы и символы» пишет: «Всякий символ соединяет в себе различные и даже противоположные значения, соответствующие противоположным влечениям и направлениям психической энергии. Символ всегда многозначен. Он является единством противоположностей, синтезом, решением противоречия, но притом решением не рациональным, а иррациональным, ибо он есть образ, а не понятие. Символ образно выражает невыразимое, неизвестное, лишь предчувствуемое, лишь предугаданное, еще не познанное»³⁷. Проведенный анализ понимания символа различными авторами позволяет говорить, что символ может выступить в качестве средства диалектического мышления.

Под символом мы будем понимать образ, прямо не отражающий черты символизируемой реальности, выражаемый в уникальной внешней форме, выполняющий интегративную функцию и характеризующийся контекстуальностью, целостностью. Подобное понимание символа и символического опосредствования, в частности, позволяет более обоснованно приступить к соотнесению символического опосредствования и диалектического мышления дошкольников.

В настоящей работе нами предпринята попытка построить формирующий эксперимент как образовательный процесс на основе символического опосредствования. В области дошкольных образовательных программ уже были предприняты подобные попытки. Однако мы не встретили работ прямо направленных на изучение развития диалектического мышления детей через развитие символического опосредствования.

Основная гипотеза нашего исследования состоит в том, что развитие символического опосредствования у старших дошкольников ведет к развитию их диалектического мышления.

Организация исследования

В данном исследовании нами были разработаны две программы развивающих занятий и проведено параллельно два курса развивающих занятий, направленных на развитие символического опосредствования у экспериментальной группы и на развитие наглядно-образного мышления у контрольной группы. В исследовании участвовали две группы детей старшего дошкольного возраста: экспериментальная и контрольная. Дети обеих групп положительно и с интересом относились к ходу проведения занятий, были вовлечены в процесс. В рамках работы были учтены права ребенка, получено согласие от родителей и реализована полная конфиденциальность личных данных.

В начале экспериментальной части исследования с детьми контрольной и экспериментальной групп была проведена диагностика способности к символическому опосредствованию и диалектическому мышлению, а также диагностика наглядно-образного мышления. Диагностика этих же показателей была проведена с контрольной группой по завершении эксперимента.

Нами была разработана группа методик, позволяющих оценить способность детей среднего и старшего дошкольного возраста к символическому опосредствованию. В качестве материала, предлагаемого детям, были выбраны простые, близкие к повседневной жизни, доступные для понимания ситуации. Предлагая ребенку подобные простые ситуации (например, девочка ловит бабочку), мы тем самым задавали простой контекст для возможной реализации символической функции.

Приведем описание методики 1, направленной на изучение способности к символическому опосредствованию. Материал методики состоял из картинок, сгруппированных в три серии. Каждая

серия включала картинку-образец и по пять картинок, из которых ребенок должен был выбрать одну картинку, подходящую, на его взгляд, к образцу. Перед ребенком стояла задача выбрать ту картинку, которая была бы символическим отображением ситуации, изображенной на картинке, образце. Подбор картинок был осуществлен нами на основе опыта диагностики символического опосредствования по методикам А.Н. Вераксы³⁸.

Инструкция к данной методике звучала так: «Перед тобой картинка, давай посмотрим, что на ней нарисовано, расскажи, что ты видишь, что тут происходит?» После рассказа ребенка исследователь предлагал ему на выбор пять других картинок с инструкцией: «Давай сейчас посмотрим на эти картинки и выберем ту, на которую ты помотришь и сразу вспомнишь о... (называется действие, описанное ребенком по картинке-образцу). Какая картинка нам подходит?» После каждого выбора экспериментатор просил ребенка дать объяснение выбора. В случае необходимости взрослый задавал дополнительные вопросы, раскрывающие идею ребенка.

Основное значение при оценке полученного ответа имел развернутый анализ его объяснения.

Кроме методики 1, нами также была разработана методика 2, направленная на выявление особенностей символического опосредствования ситуаций, содержащих противоречие.

Материал методики 2 состоял из трех серий. В каждой из серий предъявлялась картинка-образец (содержащая противоречие) и пять картинок на выбор (к каждому образцу). Картинка-образец представляла собой изображение простого сюжета, ситуации, понятной ребенку (например, корабль плывет). Однако при этом в контекст данной ситуации включалось противоречие (например, корабль плывет по траве). Перед ребенком стояла задача объяснить ситуацию, изображенную на картинке. В процессе объяснения можно было понять чувствительность ребенка к противоречию. После вербального объяснения ребенку было необходимо выбрать из набора одну картинку.

Инструкция: «Перед тобой картинка, давай посмотрим, что на ней нарисовано, расскажи, что ты видишь, что тут происходит?». Здесь основная задача исследователя заключалась в том, чтобы выявить отношение ребенка к ситуации противоречия. После рассказа ребенка взрослый предлагает ребенку на выбор пять других картинок с инструкцией: «Давай сейчас посмотрим на эти картинки и выберем ту, на которую ты помотришь и сразу вспомнишь о... (называется описание ребенком картинки-образца). Какая картинка нам подходит?» Сделав свой выбор, ребенок давал ему объяснение.

После анализа полученных результатов диагностики в методиках 1 и 2, направленных на изучение символического опосредствования, нами была выделена следующая типология ответов.

1. Ответы, предполагающие выбор по аналогии, ассоциативному ряду. В основе подобных ответов не лежит простраивание ребенком связи, предполагающей использование избранной картинки как символа для ситуации-образца. То есть ребенок не находит никаких обобщающих характеристик, чаще всего ориентирован на непосредственную схожесть символа и символизируемого. Выбранный ответ не выполняет целостной, интегративной, образной функции. В таких ответах чаще всего ребенок продолжает историю, показанную на картинке. Соответственно, при выборе ребенком подобной стратегии ответа мы не можем говорить о применении им символического опосредствования.

2. Ответы, предполагающие выбор эмоционально привлекательного варианта для ребенка. В данном случае ребенок выбирает картинку, привлекательную для него. При подобном выборе ребенок отходит от выполнения инструкции методики и переключается на более доступное и привлекательное действие. В таких случаях дети обычно выбирают изображения с игрушками. При выборе картинок данного уровня и соответствующей стратегии ответа мы также не можем говорить, что ребенок показал способность к символическому опосредствованию.

3. Символическое отображение своих эмоций, отнесенных к выполнению задания, – так можно назвать тип ответов по данным картинкам. При выборе таких картинок и стратегии ответа ребенок обращается к символизации, однако не учитывает целиком поставленного перед ним задания – не удерживает необходимость символизации присутствующих на картинке событий. Однако чаще всего к такому роду ответов ребенок обращается в случае, когда ему тяжело подобрать символ из предложенных в методике стимульных материалов. Тогда данная группа картинок становится как бы «буфером», позволяющим нам диагностировать у ребенка способность к символическому опосредствованию, даже если в силу личного опыта среди предложенных картинок ребенок не может подобрать ту, что станет символом для картинки-образца. Такой вариант возможен, поскольку мы предлагаем лишь пять картинок ребенку на выбор. Примером таких ответов могут послужить выборы картинки с думающим человеком и объяснение: «Это очень сложное задание – я не знаю, как это решить, тут можно долго думать, а может, и это не поможет». Здесь мы можем констатировать применение символического опосредствования ребенком.

4. Этот тип ответов предполагает подбор символов к предлагаемой ситуации. В таком случае ребенок не концентрируется на непосредственном сходстве символа и символизируемого. Ребенок выделяет основную линию действия в символизируемом действии и подбирает картинку, способную отразить определенную взаимосвязь, доступную ребенку в соответствии с его личностным опытом.

При оценке способности к символическому мышлению по обеим методикам выставлялись следующие баллы: «ответы по аналогии, ассоциативному ряду» – 0 баллов; «выбор привлекательной картинки» – 0 баллов; «символическое отображение собственных эмоций» – 1 балл; «подбор символа» – 2 балла.

Итоговый бал, отражающий способность ребенка к символическому опосредствованию, состоит из суммы показателей по обеим методикам.

Для диагностики наглядно-образного мышления была использована диагностическая методика «Рыбка» В.В. Холмовской³⁹. Методика направлена на определение уровня развития наглядно-образного мышления и организации деятельности. При конструировании предмета дети проявляют умение ориентироваться по схеме, планировать свои действия анализа схемы и воспроизведения ее в конструкции.

Для анализа развития диалектического мышления нами использовалась методика «Что может быть одновременно» Н.Е. Вераксы⁴⁰. Методика направлена на диагностику диалектического мыслительного действия опосредствования. Задание формулируется в виде вопроса: «Что может быть одновременно: и черным и белым; и большим и маленьким; и легким и тяжелым; и живым и неживым; и тем же самым и другим?». При подсчете баллов была использована классификация ответов, разработанная И.Б. Шияном⁴¹.

Формирование способности к символическому опосредствованию осуществлялось на занятиях, которые проходили в игровой комнате психолога. Детям предлагалось посмотреть небольшой мультипликационный фильм (продолжительностью не более 10 минут). После чего взрослый обсуждал с детьми основных персонажей или явления; произошедшие события; последовательность данных событий (разворачивание сюжета).

После этого дети выбирали предметы, которые могли бы стать символами для выделенных ранее основных персонажей или явлений на основе их ключевых особенностей. Каждый ребенок выбирал один предмет, с которым впоследствии взаимодействовал на протяжении всего занятия. В занятии дети принимали участие по подгруппам из четырех-шести человек. Дети проигрывали при

помощи выбранных предметов последовательность событий, произошедших в мультипликационном фильме. Когда проигрывание было завершено, детям предлагалось отложить использованные ими предметы и нарисовать основных персонажей (основные явления) на листке бумаги. Каждый ребенок рисовал тот объект, заместителя которого он подбирал и использовал в занятии. После этого вновь вводились выбранные детьми символические заместители. Детям необходимо было расставить каждого символического заместителя на нарисованное изображение персонажа или явления. Причем здесь уже ребенок мог взаимодействовать не с тем объектом, которого получил в начале занятия. Дети могли меняться объектами. Это необходимо для того, чтобы каждый ребенок усвоил возможность символического опосредствования каждого участвующего в занятии объекта. При этом ребенок должен был проговорить основание такого выбора символического заместителя.

В занятиях, как уже отмечалось выше, варьируемым параметром стала помощь взрослого. Именно этот параметр и разделяет всю систему разработанных занятий на этапы.

На первом этапе занятий взрослый сам предлагал детям объект-символ. После обсуждения основных характеристик и свойств каждого символизируемого объекта дети могли увидеть возможный тип символизации, используемый взрослым.

На втором этапе взрослый предлагал детям самостоятельно выбрать из предлагаемого набора символ-заместитель.

На третьем этапе дети самостоятельно выбирали предметы-символы после стандартной процедуры просмотра фильма, анализа персонажей и обсуждения их свойств. Дети самостоятельно анализировали пространство игровой комнаты и выбирали необходимый для них предмет.

Избранный объект-символ не должен был выбираться на основании физического, внешнего сходства; личных предпочтений («он мне нравится», «он красивый» и т. д.). Значимыми критериями выбора были возможность избранного предмета отображать значимое свойство символизируемой действительности; возможность объединять несколько противоречивых характеристик символизируемого; возможность целостно отображать (учитывая все характеристики и свойства) символизируемое.

Мы предполагали также, что условием экспериментального формирования наглядно-образного мышления является создание такой системы занятий, в которых ребенок получает возможность постепенно перейти от выполнения задания под руководством взрослого к выполнению задания самостоятельно.

В рамках занятий мы предлагали детям делать постройки из деревянных кубиков различной формы и цвета, зарисовывать постройки, придумывать их самостоятельно. Все занятия можно разделить на три различающихся этапа. В каждом этапе нашей системы содержалось по три однотипных задания. От этапа к этапу усложнялось содержание занятий. Здесь, как и в экспериментальной группе, варьируемым параметром выступила помощь взрослого. Первое занятие каждого этапа содержало модель возможных действий по решению поставленной задачи. На протяжении всего этапа помощь взрослого постепенно сворачивалась и в финальном задании каждого этапа ребенок выполнял все действия самостоятельно.

Так, на первом этапе занятий основным заданием для ребенка было построить из кубиков изображение согласно схеме-образцу, состоящей из отображения на плоскости основных геометрических фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник), объединенных в изображение корабля, ракеты и т. д.

Первое занятие данного этапа характеризовалось тем, что взрослый детально разбирал с детьми все фигуры, входившие в состав схемы, рассматривал их количество, положение относительно друг друга. На втором занятии объем помощи взрослого постепенно уменьшался. На третьем занятии дети действовали полностью самостоятельно.

На втором этапе ребенок выполнял сходные задания. В них он должен был по уже выстроенной фигуре зарисовать у себя на листе ее схему.

На занятиях третьего этапа ребенок не только выполнял постройку, но и рисовал ее схему. Задания данной группы выполнялись детьми самостоятельно.

Испытуемые

Исследование проводилось в ГБОУ детском саду № 187 САО г. Москвы. В экспериментальной группе приняли участие 47 детей. Из них 19 девочек и 28 мальчиков. Средний возраст составил 5,6 лет. В контрольной группе приняли участие 29 детей. Из них 12 девочек и 17 мальчиков. Средний возраст составил 5,9 лет.

Результаты

При анализе достоверности различий нами было проведено сравнение средних величин по основным показателям исследования. Как показано в таблице, в экспериментальной группе наи-

больший интерес для нас представляли различия в области диалектического мышления и способности к символическому опосредствованию. Средние показатели по диалектическому мышлению в экспериментальной группе до проведения занятий составили 0,77; после проведения занятий – 2,51. Средние показатели по способности к символическому опосредствованию в экспериментальной группе до проведения занятий – 0,79; после проведения занятий – 3,17. Средние показатели по наглядно-образному мышлению до проведения занятий в экспериментальной группе – 1,40; после проведения занятий – 1,60.

Таблица

Динамика развития символического опосредствования, образного и диалектического мышления

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До проведения занятий, направленных на развитие способности к символическому опосредствованию (средний балл)	После проведения занятий, направленных на развитие способности к символическому опосредствованию (средний балл)	До проведения занятий, направленных на развитие наглядно-образного мышления (средний балл)	После проведения занятий, направленных на развитие наглядно-образного мышления (средний балл)
Диалектическое мышление	0,77	2,51	1,03	1,07
Способность к символическому опосредствованию	0,79	3,17	1,69	1,72
Наглядно-образное мышление	1,40	1,60	1,79	2,66

В контрольной группе нами были проанализированы средние величины по показателям диалектического мышления, способности к символическому опосредствованию и наглядно-образному мышлению. Средние показатели по диалектическому мышлению до проведения занятий в контрольной группе – 1,03; после проведения занятий – 1,07 (табл.). Средние показатели по способности к символическому опосредствованию до проведения занятий в контрольной группе – 1,69; после проведения занятий – 1,72. Средние показатели по наглядно-образному мышлению до про-

ведения занятий в контрольной группе – 1,79; после проведения занятий – 2,66.

Результаты диагностики, проведенной перед началом формирующей части исследования, показали, что в экспериментальной группе 44,7 % детей имели низкий уровень диалектического мышления (результат «0 баллов»). Что касается символического опосредствования, то в экспериментальной группе перед началом проведения занятий 45% детей имели низкий уровень («0 баллов»). Лишь 2,1% процента детей имели высокие баллы (более трех баллов) по уровню развития диалектического мышления. 6,4% детей имели высокие (больше трех баллов) показатели развития символического опосредствования.

В контрольной группе были получены сходные данные. 41,4 % детей показали нулевые результаты по диалектическому мышлению, и 40 % дошкольников показали аналогично низкий уровень развития символического опосредствования. Высокие баллы по диагностике диалектического мышления получили лишь 3,4 % детей, а по развитию символического опосредствования высокие баллы показали лишь 4% дошкольников.

Коэффициент корреляции показателей по развитию символического опосредствования и диалектического мышления (коэффициент корреляции Пирсона) до проведения формирующей части эксперимента составил $r = 0,593$ (при $p = 0,01$). После проведения занятий мы определили коэффициент корреляции $r = 0,611$ (при $p = 0,01$). Полученные результаты позволяют говорить о наличии взаимосвязи между развитием символического опосредствования и диалектическим мышлением.

Помимо этого, мы проанализировали наличие взаимосвязи между некоторыми составляющими в нашей диагностике. Так, для нас было важно соотнести развитие диалектического мышления и способность к символическому опосредствованию ситуации с противоречием. До проведения формирующей части исследования между данными переменными коэффициент корреляции Пирсона составил 0,229, что не является значимым показателем. Тогда как после проведения формирующей части исследования данный показатель стал равен $r = 0,556$ (для $p = 0,01$). Этот результат говорит о том, что символ может выступать в качестве средства диалектического мышления, а может и не быть таковым в зависимости от организации образовательного процесса.

Существенным стало выявление изменений в развитии символического опосредствования и диалектического мышления до и после формирования. С этой целью мы проверили значимость

различий по критерию Уилкоксона. По символическому опосредствованию до и после формирующих занятий он составил – 5,069 ($p = 0,000$), что позволяет говорить о значимости изменений в развитии символического опосредствования. Аналогичные результаты были получены и для изменений в развитии диалектического мышления: 5,666 с тем же уровнем достоверности.

Что касается контрольной группы, то здесь также произошли значимые изменения в сфере наглядно-образного мышления по критерию Уилкоксона – 4,291 ($p = 0,001$). В отношении динамики показателей контрольной группы по диалектическому мышлению и символическому опосредствованию нами не было выявлено значимых различий у детей до и после проведения формирующей части эксперимента.

Также отметим, что при анализе взаимосвязи между диалектическим и наглядно-образным мышлением нами был получен результат, позволяющий говорить об отсутствии взаимосвязи между ними ($r = 0,08$; $p = 0,05$), что частично демонстрирует самостоятельность развития диалектического мышления в дошкольном возрасте.

Выводы

В проведенном исследовании мы установили наличие связи между развитием символического опосредствования и диалектического мышления. Однако такая связь обнаружилась только при целенаправленном развитии способности к символическому опосредствованию у детей дошкольного возраста. Исходя из этого, мы можем предполагать, что символ, обладающий характеристиками неоднозначности, многоплановости, неопределенности, может выступать в качестве средства диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Полученные результаты позволяют говорить о возможности создания системы занятий, направленных на развитие способности к символическому опосредствованию и диалектического мышления.

Примечания

¹ *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.

² *Давыдов В.В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте // *Вопр. психологии.* 1992. № 12. С. 22–33.

- ³ Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. М.: Педагогика, 1984. 128 с.
- ⁴ Запорожец А.В. Некоторые психологические моменты детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10. С. 72–79.
- ⁵ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 94–231.
- ⁶ Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
- ⁷ Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1981. 136 с.; *Она же*. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. 288 с.
- ⁸ Сапогова Е.Е. Развитие знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 418 с.; *Она же*. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приокское книж. изд-во, 1993. 264 с.
- ⁹ Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.; *Он же*. Роль знакового опосредствования в процессе решения задач «на соображение»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, 1982. 26 с.
- ¹⁰ Гусев А.Н., Потанина Л.Т. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 30–40.
- ¹¹ Смольников В.Ю. Знаково-символическая система конструирования учебного текста как средство организации образовательной деятельности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
- ¹² Apperly I.A., Williams E., Williams J. Three- to Four-Year-Olds' Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood Before Written Words // Child Development. 2004. Vol. 75. № 5. P. 1510–1522.
- ¹³ Bialystok E., Senman L. Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation // Child Development. 2004. Vol. 75. № 2. P. 562–569.
- ¹⁴ DeLoache J.S. Symbolic functioning in very young children: understanding of pictures and models // Child development. 1991. Vol. 62. № 4. P. 736–752; *Idem*. Symbolic development // Blackwell Handbook of Child Cognitive Development / Ed. by U. Goswami. Maiden, MA: Blackwell, 2002. P. 206–226.
- ¹⁵ Островерх О.С. Образно-символическое опосредствование действий по сохранению величины у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск: Ин-т пед. инноваций РАО, 1998. 26 с.
- ¹⁶ Бурлакова И.А. Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте. М., 2008. 245 с.
- ¹⁷ Веракса А.Н. Символ как средство познавательной деятельности // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 62–70.
- ¹⁸ Лаврентьева Ю.Ф. Индивидуальные особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 17 с.

- ¹⁹ *Лебедева Т.А.* Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольника // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 61–70.
- ²⁰ *Ступак Л.В.* Игра и кукла в развитии речи ребенка // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. 2013. № 5. С. 55–62.
- ²¹ *Хименес Б., Бония С., Соловьева Ю.* Оценка символической функции у мексиканских детей дошкольного возраста // Клиническая и специальная психология. 2013. № 1. С. 84–102.
- ²² *Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая, Е.В. Воробьева, Е.В. Глядешина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников; Под ред. Е.Е. Крашенинникова.* Уфа, 2005. 116 с.
- ²³ *Лосев А.Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976. 320 с.
- ²⁴ *Пижае Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. С. 429–431.
- ²⁵ *Выготский Л.С.* Указ. соч.
- ²⁶ *Эльконин Д.Б.* Роль знакового опосредствования...
- ²⁷ *Запорожец А.В.* Указ. соч.
- ²⁸ *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999. С. 412–416.
- ²⁹ *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. С. 78.
- ³⁰ *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 573 с.
- ³¹ *Зинченко В.П.* Живое слово-понятие: рассудок и разум // Теоретические проблемы развивающего образования: Сб. ст. / Науч. ред. Т.М. Савельева. Минск: Полибиг, 2002. С. 47–56.
- ³² *Леонтьев Д.А.* Указ. соч.
- ³³ *Кулагина Н.В.* Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 3–10; *Она же.* Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999. 296 с.
- ³⁴ *Фрейд З.* Психология бессознательного. СПб., 2005. 224 с.
- ³⁵ *Юнг К.Г.* Либидо, его метаморфозы и символы. СПб.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1994. С. 258.
- ³⁶ *Лакан Ж.* Четыре основных понятия психоанализа. Семинары: Кн. XI (1964). М., 2004. 304 с.
- ³⁷ *Юнг К.Г.* Указ. соч. С. 8.
- ³⁸ *Веракса А.Н.* Символическое опосредствование в познавательной деятельности. М.: МГУ, 2010. 151 с.
- ³⁹ *Стожарова М.Ю.* Формирование школьной зрелости дошкольников. М.: ФЛИНТА, 2011. С. 28.
- ⁴⁰ Диалектическая психология... С. 30–34.
- ⁴¹ Там же. С. 33–34.

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО УСИЛЕНИЯ ЭКСПРЕССИИ ОТДЕЛЬНОЙ ЭМОЦИИ В УСЛОВИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МНОГОЗНАЧНОСТИ СТИМУЛА

Теории лицевой обратной связи проверяют гипотезы о том, что искусственное усиление телесных проявлений ведет к усилению субъективного переживания эмоций, экспрессии которых эти телесные проявления соответствуют. Обычно в таких исследованиях используют достаточно однозначные стимулы, которые оцениваются более или менее эмоционально в зависимости от того, усиливается или затрудняется соответствующая экспрессия. Например, в исследовании, создающем искусственную улыбку, оценивается веселый мультяшный персонаж, при моделировании горделивой позы оцениваются результаты по тесту достижений. Нас интересовало, приведет ли искусственное усиление экспрессии к усилению соответствующего ей переживания в случае стимула, вызывающего несколько равных по силе эмоций. В первом эксперименте испытуемые прослушивали сообщения о терактах, провоцировавшие страх, гнев и печаль, соблюдая позу и выражение лица, соответствующие одной из этих эмоций, и оценивали эмоциональное переживание, вызванное сообщением. Во втором эксперименте во время прослушивания сообщения испытуемые слышали резкий громкий звук, повышавший уровень возбуждения (заставлял их вздрогнуть). В третьем исследовании сравнивалось переживание у людей, которых теракты коснулись лично, с теми, кого они не коснулись. Во всех трех исследованиях переживание изменялось вне связи с подкрепляемой экспрессией или даже ослабевало в ее присутствии. Результаты не подкрепляют или прямо противоречат положениям теорий обратной связи.

Ключевые слова: экспрессия, теории лицевой обратной связи, переживание эмоций, страх, гнев, печаль.

Отождествление субъективного переживания с процессами ощущения телесных реакций исторически возникло как более раннее объяснение природы субъективного переживания и развернуто зафиксировано в теории У. Джемса¹. Согласно его

представлениям субъективное переживание – это отражение в сознании человека его телесных реакций, вызванных эмоциогенным стимулом. Например, бегание субъективно переживается как страх, плач – как печаль, улыбка – как радость.

Аналогичным образом почти полвека спустя теории лицевой обратной связи полагают, что субъективное переживание – это ощущение обратной связи от мышц (в первую очередь лицевых), выражающих эмоции². У. Джемс не занимался эмпирической проверкой своей теории, а что касается теорий обратной связи, то их сторонники проводили исследования в двух направлениях³. Первое направление объединяет исследования, проверяющие, влияет ли поощрение (усиление) или подавление эмоциональной экспрессии на интенсивность субъективного переживания, выявляемого с помощью самоотчетов. Второе направление исследований проверяет то, возможно ли вызвать определенное переживание с помощью активации соответствующей экспрессии.

В рамках первого направления типичное исследование строится следующим образом. У испытуемых различными способами вызывается переживание определенной эмоции. Например, демонстрацией фильма⁴, или просьбой исследователя припомнить определенную эмоционально значимую ситуацию из жизни испытуемого⁵, или компьютерной презентацией⁶. Исследователи показали, что при подавлении экспрессии испытуемые сообщали о более слабом субъективном переживании по сравнению с ситуацией, когда экспрессия допускалась.

Также в исследовании использовались более специфические воздействия на испытуемых с целью вызвать у них эмоциональное состояние. Например, испытуемым сообщались результаты по тесту достижений, все результаты были чуть выше среднего, при этом испытуемые находились либо в сутуленной позе (соответствующей огорчению), либо с выпрямленной спиной (соответствующей гордости). Исследователи показали, что испытуемые, находившиеся в сутуленной позе, оценивали свои достижения ниже, чем «горделивые» испытуемые⁷.

В исследовании Ульфа Димберга испытуемых обучали специальной технике напряжения скуловых мышц (возникающего обычно при улыбке) и мышц, обеспечивающих наморщивание бровей (связанное с негативными переживаниями осуждения, недовольства). После этого испытуемым демонстрировали различные эмоциогенные стимулы. Авторы показали, что использование техники напряжения мышц приводит к усилению тех эмоций, в выражении

которых такое напряжение задействовано. Однако само по себе напряжение этих мышц переживания эмоций не вызывает⁸.

В трех экспериментах Кацуо Мори и Хидеко Мори из Токио сравнивали две группы испытуемых. В одной группе брови испытуемых фиксировались с помощью специальной клейкой повязки в нахмуренном положении. В контрольной группе также использовалась клейкая повязка, но она наклеивалась так, чтобы не создавать экспрессивного эффекта. Далее испытуемым предъявлялись нейтральные стимулы, предваряемые приятным, неприятным или нейтральным праймом. Эффект негативного прайминга оказался выше в группе с искусственно нахмуренными бровями, тогда как при позитивном и нейтральном предваряющих воздействиях значимых отличий в ранжировании стимулов в двух группах не выявилось⁹. Во втором эксперименте с помощью той же клейкой повязки у испытуемых фиксировались скулы таким образом, что скулы либо приподнимались, либо опускались. После этого испытуемых просили оценить их эмоциональное состояние по набору шкал. Выяснилось, что испытуемые с приподнятыми скулами существенно выше оценивали себя как счастливых¹⁰. В третьем эксперименте испытуемым на лицо около слезных каналов обоих глаз наносили капли воды. После этого испытуемых просили оценить их субъективное состояние по набору шкал. Количество испытуемых, сообщивших о переживании печали, было существенно выше, чем сообщивших о переживании благополучия¹¹.

В трех экспериментах Гарольда Сигала и Марка Джонсона авторы показывают, что люди, которые спят уткнувшись лицом в подушку, оценивают свое настроение по утрам более негативно. В последующих экспериментах испытуемые воспринимали нейтральную музыку и отрывки текста в положении лежа лицом в подушку или же не соприкасаясь лицом с подушкой. Результаты показали, что чем больше лицо контактировало с подушкой, тем негативнее были оценки музыки и текстов. Авторы интерпретируют эти данные в соответствии с теориями лицевой обратной связи, потому что с их точки зрения, контакт лица с подушкой 1) препятствует напряжению скуловых мышц, соответствующих улыбке, и более способствует активации таких паттернов лицевых мышц, которые чаще задействованы в негативной экспрессии; 2) испытуемые лежали на левом боку, так что часть лица была свободна, а часть фиксировалась контактом с подушкой, что способствовало асимметричной экспрессии, которая чаще сопровождает негативные эмоции по сравнению с позитивными¹².

В исследовании Роберта Соуссигнана у испытуемых провоцировалось напряжение скуловых мышц, характерное для обычной

улыбки и улыбки Дюшенна. Для этого испытуемых просили сжимать зубами карандаш таким образом, чтобы активизировать или подавлять активность скуловых мышц. При этом моделировалась более слабая, более интенсивная обычная улыбка и улыбка Дюшенна. Контрольным условием была спонтанная улыбка, возникающая при просмотре видеофрагментов, вызывающих позитивные и негативные переживания. Испытуемые, у которых провоцировалось напряжение мышц, характерное для улыбки Дюшенна, сообщали о более позитивном субъективном переживании во время просмотра приятных видеофрагментов и мультфильмов по сравнению с теми, у кого провоцировалось напряжение мышц лица, характерное для обычной улыбки¹³.

Исследования, отнесенные нами вслед за Леонардом Берковицем и Эдди Хармоном-Джонсом ко второму направлению, предполагают, что существует возможность спровоцировать у испытуемых определенные переживания, манипулируя их экспрессией¹⁴. Структура исследования в данном случае предполагает воздействие, которое активирует мышцы испытуемого таким образом, как это происходит при экспрессии определенной эмоции, но без задействования эмоциогенных стимулов. Если в результате такого воздействия испытуемые сообщают об интенсификации соответствующего субъективного переживания, исследователи делают вывод, что это переживание вызвано ощущением активации экспрессивных мышц.

Так, итальянский исследователь Даниэль Марцоли с коллегами показали, что паттерн напряжений мышц лица человека, выходящего против яркого солнца, соответствует экспрессии гнева. Авторы сравнили самооценки испытуемых, выходящих против яркого солнца с открытым лицом и в солнцезащитных очках или спиной к солнцу, и показали, что первые оценивают себя как более агрессивных. Но длится этот эффект совсем недолго, поскольку ощущение собственной агрессивности не нарастает, а даже снижается в течение прогулки¹⁵.

Кристина Бермейтингер вызывала у испытуемых переживание удивления следующим образом. Испытуемые выполняли якобы обучающее задание, в ходе которого они должны были быстро и точно нажимать одну из четырех клавиш на клавиатуре компьютера в ответ на изображение буквы на экране. Последовательность букв была одной и той же и повторялась четыре раза. После этого последовательность нарушалась. При этом в условиях интенсификации экспрессии удивления у испытуемых с помощью пластыря фиксировались брови и крылья носа, и в инструкции их просили держать рот полуоткрытым. В условиях отсутствия удивления пла-

стырь наклеивался примерно на те же места лица, но таким образом, чтобы препятствовать активации мышц, участвующих в экспрессии удивления. Испытуемые в условии интенсификации удивления реагировали на неожиданную букву дольше, чем обычно. Те, кто не демонстрировал удивления, реагировали с обычной для них скоростью. Исследователи интерпретировали эти результаты в пользу теории обратной связи, мотивируя это тем, что при осознании расхождения между актуальной ситуацией и ожиданиями, сформированными в процедуре имплицитного научения, удивление ведет к ослаблению фоновой активности после столкновения с таким расхождением¹⁶.

Перечисленные исследования имеют существенное ограничение, состоящее в том, что исследовалась только одна модальность эмоции (веселье, гнев, гордость и т. д.). Однако вне условий эксперимента эмоционально значимые стимулы, как правило, содержат возможности для разных эмоций. Например, сообщение о результатах тестирования может вызвать гнев в адрес составителей теста, или печаль по поводу собственной успешности, или страх за свое положение в учебном заведении.

Исходя из логики теорий лицевой обратной связи, в эмоционально многозначной ситуации результирующим переживанием должно быть то, проявления которого выражены в наибольшей степени. Соответственно, подкрепление телесной и лицевой экспрессии, сходной с экспрессией определенного переживания (как в приведенных выше экспериментах), будет способствовать тому, что испытуемый сильнее будет переживать именно ту эмоцию, экспрессия которой подкреплялась. Например, если человек прослушивает сообщение о террористическом акте, крепко сжимая что-то в кулаке, он скорее почувствует гнев, чем печаль или страх, а если во время прослушивания он находится в поникшей позе – то будет чувствовать скорее печаль, чем страх и гнев. С целью проверки этого предположения было проведено следующее исследование.

Эксперимент 1

Влияние экспрессии лица и позы на субъективное переживание Процедура исследования

Испытуемым предлагалось прослушать два псевдоновостных текста, посвященных террористическим актам, произошедшим в 2010 г. в московском метро (текст Метро), в аэропорту Домодедово (текст Домодедово).

Тексты были подобраны таким образом, чтобы они содержали информацию, наталкивающую на три возможные оценки описываемых событий, соответствующие гневу, печали и страху. Для инициирования оценки, соответствующей страху, тексты содержали описание неожиданных и труднопреодолимых угроз жизни и здоровью в момент теракта. Для инициирования оценки, соответствующей печали, тексты содержали описание реально нанесенного ущерба жизни и здоровью людей и мер компенсации для близких и пострадавших. Для инициирования оценки гнева описывались действия, предпринятые террористами для того, чтобы нанести максимальный и неизбежный ущерб максимальному количеству случайных людей. Тексты представляли собой выжимки из новостных статей по материалам Википедии и агентств Росбалт и Интерфакс, информацию с сайтов NEWSmsk.com, gosbalt.ru. Они были надиктованы исследователем и записаны в звуковой файл для однообразия предъявления. При этом уравнивалась скорость речи, продолжительность звучания, интонация голоса, а также по возможности уравнивалась информация об ущербе, компенсациях пострадавшим, злонамеренных действиях террористов и реакции властей в обеих ситуациях. Продолжительность звучания текста около двух минут.

Испытуемым сообщалось, что изучается влияние разнотипных помех и неудобств на восприятие информации новостного характера. Для этого им будут созданы неудобства физического характера, связанные с заданием, которое необходимо выполнять во время прослушивания текста. Одно задание будет с неудобствами динамического характера, другое – статического, третье – контрольное. В качестве цели исследования испытуемым сообщалось, что исследователей интересует, насколько полно воспринимается информация в зависимости от наличия и типа помехи.

Поза и лицевая экспрессия испытуемых варьировались с помощью следующих инструкций (взятых из процитированных выше экспериментов):

Инструкция 1 (Экспрессия подавленности): сесть на край стула, положить локти на колени, все мышцы максимально расслабить. Карандаш или ручку до конца звучания текста удерживать губами, не прикасаясь зубами, без усилия. После окончания прослушивания текста взять карандаш в левую руку (для ощущения неловкости), не меняя остальной позы, и сделать отметки на бланке.

Инструкция 2 (Э. страха): опереться спиной в спинку стула, сжать между коленями и локтями прижать к корпусу тонкие фломастеры, широко открыть глаза – мышцы спины, рук, ног и век должны быть постоянно напряжены, но умеренно (чтобы чувство-

вались, но без усилия). По окончании прослушивания текста заполнить бланк правой рукой.

Инструкция 3 (Э. гнева): сесть глубоко на стуле, одну ногу поставить на носок и ритмично качать каблук или носком обуви сверху вниз, не касаясь пола, с усилием сжать в кулаках фломастеры, положить кулаки на стол, упереть локти о поверхность стола (давить локтями и кулаками на стол), плотно сжать губы (но не с помощью зубов, а за счет мышечного усилия), по окончании прослушивания взять карандаш правой рукой и сделать отметки.

Исследование проводилось в группах по два-четыре человека. Каждый испытуемый прослушивал все тексты, выполняя при этом разные инструкции. Влияние последовательности инструкций, частота предъявления каждого текста и сочетание с каждой инструкцией устранялись с помощью уравнивания.

После прослушивания испытуемые оценивали каждый текст по набору десятибалльных шкал. По две шкалы нацелены на оценку поведенческих признаков страха, гнева и печали (см. табл. 1).

В дополнение к ним использовались шестибалльные шкалы для самооценки широкого набора эмоций, в которые входили: возмущение, гнев, расслабленность, удивление, презрение, стыд, тревога, отвращение, интерес, недовольство, страдание, радость, страх, спокойствие, вина, напряжение, печаль, веселье. В этом наборе были отдельные шкалы как исследуемых эмоций, так и нерелевантных. Это позволило проконтролировать изменение других эмоций, экспериментальное воздействие на которые не планировалось.

Поскольку исследование строилось по внутрисубъектному плану, индивидуальные особенности испытуемых не могли повлиять на результаты, тем не менее фиксировалось, оказывались ли они сами или их близкие люди в ситуации террористического акта в момент его совершения, наличие страхов авиаперелетов и каким видом транспорта они ежедневно пользуются (метро, наземный или тот и другой).

Испытуемые: люди в возрасте от 17 до 25 лет ($m = 19,8$), в том числе студенты первого–третьего курсов Института психологии РГГУ, дневного, вечернего и второго высшего отделений, 68 девушек и 16 юношей.

Результаты

Прежде чем приступить к проверке гипотез, мы оценили среднюю интенсивность эмоций, вызываемых текстами. Выяснилось, что все тексты вызывали слабый и умеренный отклик по шкалам эмоциональной самооценки – средние значения не превысили

3,3 балла по шкале от 1 до 6. Наиболее выраженными эмоциями по этим шкалам оказались:

- гнев и его производные – возмущение ($m = 3,1$) и презрение ($m = 2,2$);
- печаль ($m = 3,1$) и страдание ($m = 1,6$);
- страх ($m = 1,8$) и тревога ($m = 2,3$),
- а также два менее дифференцированных переживания – недовольство ($m = 3,0$) и напряжение ($m = 2,5$).

Средняя выраженность других эмоций – удивления, стыда, отвращения, радости, вины, веселья, а также чувства расслабления не превышает 0,8. Это означает, что тексты в первую очередь вызвали у испытуемых те эмоции, которые закладывал исследователь.

По шкалам, выражающим поведенческие признаки эмоций, разброс средних значений был выше – от 2,0 до 9,0 по 10-балльной шкале (см. табл. 1).

Таблица 1

Средняя выраженность поведения избегания (страх), интенции к наказанию (гнев) и сочувствия (печаль) по оценкам испытуемыми текстов (без учета влияния позы)

Поведенческие признаки	Ср. выраженность
Страх: оцените, какой вид транспорта предпочтительнее (1 – упоминавшийся в ситуации теракта; 10 – альтернативный)	2,0
оцените степень вашей уверенности в безопасности пользования транспортом, упоминавшимся в связи с терактом (1 – не опаснее, чем везде; 10 – крайне опасно)	4,1
Гнева: насколько достаточны меры наказания, примененные властями к работникам служб безопасности, не предотвратившим теракт (1 – чрезмерны; 10 – крайне недостаточны);	7,2
насколько достаточны меры наказания террористов в нашей стране (1 – крайне недостаточны; 10 – чрезмерны)	4,1
Печали: насколько достаточны компенсации пострадавшим и их семьям (1 – выплаты могли бы быть меньше; 10 – выплаты должны быть больше);	8,6
насколько эти лица нуждаются в помощи (1 – не нуждаются; 10 – крайне нуждаются)	9,0

Несмотря на усилия по уравниванию информации в текстах, полностью уравнять их не удалось, но влияние различий в содержании текстов можно проконтролировать путем оценки значимости различий средних оценок разных текстов, прослушанных испытуемыми в одних и тех же позах (критерий Манна–Уитни). В результате выявились некоторые различия в ответах, обусловленные различием в содержании текстов (см. табл. 2, строки, выделенные жирным шрифтом).

В табл. 2 показаны все значимые различия (критерий Вилкоксона) по эмоциональным шкалам между текстами Домодедово и Метро, прослушанными в позах, соответствующих экспрессии страха, печали и гнева.

Таблица 2

Средние значения оценок испытуемыми ($n = 84$) своего эмоционального отношения к текстам Метро и Домодедово в позах, соответствующих экспрессии страха, гнева и печали, и уровень значимости различий (критерий Вилкоксона)

Шкала оценки субъективного переживания	Поза «печаль»	Поза «страх»	$P =$
Косвенная оценка гнева (насколько достаточны меры наказания террористов?)	6,75	8,25	0,006
спокойствие	1,5	0,86	0,005
вина	0,5	0,25	0,038
напряжение	1,86	2,36	0,029
гнев	1,68	0,036	0,038
	Поза «печаль»	Поза «гнев»	$P =$
Косвенная оценка гнева (насколько достаточны меры наказания террористов? (1 – чрезмерны, 10 – крайне недостаточны))	7,72	5,83	0,001
тревога	3,17	2,5	0,031
страх	2,23	2,0	0,024
спокойствие	0,72	1,33	0,042
	Поза «страх»	Поза «гнев»	$P =$
Косвенная оценка страха (достаточны ли меры, принятые властями по предотвращению терактов после описанных событий?)	8,19	8,70	0,007
Косвенная оценка гнева (насколько достаточны меры наказания террористов?)	6,37	7,70	0,045

Продолжение табл. 2

Шкала оценки субъективного переживания	Поза «печаль»	Поза «страх»	$P =$
Косвенная оценка печали (насколько достаточны компенсации, выплаченные пострадавшим и их семьям?)	8,15	9,04	0,015
стыд	1,22	0,59	0,015
страх	1,41	1,78	0,028

Примечание. Оценки, выделенные жирным шрифтом, различаются из-за влияния позы, но не различаются вследствие отношения испытуемых к содержанию текста. Курсивом выделены значимые различия, совпадающие по эмоциональной модальности с экспрессией, создаваемой одной из поз в сравниваемой паре.

Из анализа результатов, представленных в табл. 2, мы видим, что:

1) большинство значимых различий связаны с различием в содержании текстов Метро и Домодедово (см. строки, не выделенные шрифтом);

2) большинство значимых различий между текстами по вызываемому ими субъективному переживанию не совпадают по модальности переживания с экспрессией позы, в которой прослушивался текст (см. строки, не выделенные курсивом). Чаще всего по модальности совпадали субъективное переживание и экспрессия позы в случае гнева и страха, значимое изменение в переживании печали ни разу не совпало с принятием позы, соответствующей экспрессии печали;

3) в тех случаях, когда модальность субъективного переживания совпадает по модальности с экспрессией позы, не всегда совпадает направление изменений (см. строки, выделенные курсивом). Так, при сравнении поз, выражающих страх и гнев, субъективное переживание страха, вызванного текстом, в среднем значимо ниже, когда испытуемые, выполняя задание, принимали позу, копирующую экспрессию страха, что прямо противоречит гипотезе обратной связи. Только оценки субъективного переживания гнева существенно увеличиваются, когда испытуемые принимают позу, копирующую экспрессию гнева, по сравнению с другими позами, что свидетельствует в пользу гипотезы.

Также из числа испытуемых были выделены три разные группы испытуемых, которые слушали один и тот же текст в позах, соответствующих экспрессии страха, гнева и печали. Значимых различий по критерию Манна-Уитни выявить не удалось.

Некоторые испытуемые по собственной инициативе сообщали, что поза страха вызывает у них ощущение страха, а поза гнева – ощущение, сходное со злостью. Тем не менее в самооценке переживаний, вызванных текстами, влияния этих поз не проявилось.

Обсуждение результатов

Исходя из теорий обратной связи, мы предполагали, что экспрессия позы испытуемых усилит субъективное переживание той эмоции, с проявлениями которой она совпадает. При этом были задействованы экспрессивные возможности лица, позы и жестов, наиболее типичные для выражения каждой из трех эмоций – гнева, печали и страха. Совокупность полученных результатов свидетельствует против гипотезы исследования.

Об этом говорят следующие факты. Большинство изменений в эмоциональной оценке текстов могут быть объяснены различиями в содержании текстов и не связаны с экспрессией поз, в которых тексты были прослушаны. В тех случаях, когда изменения в эмоциональной оценке текста соответствуют экспрессии одной из поз, не всегда наблюдается совпадение в направлении изменений, так субъективное переживание страха слабее в позе, соответствующей экспрессии страха, и ощущается сильнее при телесной экспрессии гнева.

Только два значимых различия свидетельствуют в пользу гипотезы. Оба указывают на усиление гнева в позе, копирующей проявления гнева, по сравнению с позами, копирующими экспрессию страха и печали. Интересно, что гнев – стеническая эмоция, тогда как страх и печаль – астенические, связанные с понижением тонуса активности.

В итоге результаты исследования противоречат основным постулатам теорий лицевой обратной связи. По-видимому, ограничение этих теорий состоит в том, что эффект усиления переживания эмоции путем усиления соответствующих ей телесных проявлений снижается в случае, когда стимул в равной степени располагает к разным эмоциям.

Эксперимент 2

Влияние позы и физиологического возбуждения

Автор двухфакторной теории эмоций С. Шехтер иначе объяснял вклад физиологических процессов в возникновение субъективного переживания эмоций. Основную роль в своем объяснении он отводит возникновению физиологического возбуждения в от-

вет на воздействие определенных стимулов. Для возникновения эмоционального переживания важны не конкретные телесные реакции, такие как ощущение от экспрессивных мышц, а изменение уровня физиологического возбуждения и эмоциональная оценка этого возбуждения. Знаменитый эксперимент с введением адреналина положил начало многочисленным исследованиям, в которых авторы различными способами создавали у испытуемых повышенный уровень физиологического возбуждения и провоцировали определенную когнитивную оценку этого возбуждения. Целью этих исследований было показать, что под действием когнитивной оценки (1) неэмоциональное по своему источнику возбуждение может переживаться как эмоция; (2) возбуждение, вызванное эмоцией одной модальности, может переживаться как эмоция другой модальности; (3) можно избежать эмоционального переживания, если объяснять изменившийся уровень возбуждения неэмоциональными причинами¹⁷.

Данные, собранные в этих многочисленных экспериментах, не всегда подкрепляют положения двухфакторной теории эмоций, но и не опровергают ее. Неоднозначность этих данных навела на мысль, что теории лицевой обратной связи и двухфакторная теория эмоций могут усилить друг друга в том, что касается объяснения роли телесных, физиологических процессов в возникновении субъективного переживания эмоции.

Так возникла гипотеза второго эксперимента: телесная экспрессия, соответствующая проявлениям эмоции определенной модальности, усилит субъективное переживание этой эмоции только при повышенном уровне возбуждения испытуемых.

Процедура исследования соответствует процедуре предыдущего эксперимента с некоторыми изменениями. Испытуемые прослушивали те же самые тексты, выполняя при этом те же самые задания, которые должны были создать у них телесные изменения и экспрессию, соответствующие проявлениям эмоций гнева, страха и печали. После прослушивания каждого текста они заполняли аналогичный опросный бланк для оценки эмоционального отношения к тексту.

Отличие состояло в том, что тексты испытуемые прослушивали через наушники. Для создания повышенного возбуждения в начале второй минуты звучания текста речь внезапно в середине фразы прерывалась четырехсекундным резким звуковым сигналом (звук разбившегося стекла и лающий рев атакующей крупной собаки). Звук был более громким, чем звучание основного текста. Этот прием используется в психологии для создания повышенного уровня

возбуждения у испытуемых уже давно¹⁸. Последовательность заданий на создание телесной экспрессии и оба звука сочетались с текстами Метро и Домодедово уравненное количество раз в случайной последовательности.

Испытуемые: студенты первого–третьего курсов дневного отделения и первого курса магистратуры Института психологии РГГУ, 15 юношей и 51 девушка, средний возраст 19,9.

Результаты

Для того чтобы оценить эффективность уравнивания содержания текстов, мы сравнили оценки текстов испытуемыми без учета позы и порядка предъявления текстов. Средние по подавляющему большинству эмоциональных шкал выше в тексте Домодедово. Различия средних достигают статистической значимости по t -критерию Стьюдента по шкалам: презрение ($t = -2,49, p = 0,014$), недовольство ($t = -2,86, p = 0,005$), радость ($t = -2,75, p = 0,007$), напряжение ($t = -2,22, p = 0,030$). После прослушивания текста Метро испытуемые существенно чаще оценивают меры компенсации пострадавшим как недостаточные (поведенческий признак печали, $t = 2,06, p = 0,040$).

В таблице 3 представлены результаты, непосредственно проверяющие гипотезы исследования.

Таблица 3

Средние оценки испытуемыми переживаний в связи с телесной экспрессией, характерной для печали, страха и гнева, и значимость различий между средними по критерию Вилкоксона

Шкала	Поза «страх»	Поза «гнев»	Поза «печаль»	$P(n)$
Предпочитаемый вид транспорта (10 – максимальное избегание транспорта из текста о теракте, страх по поведению)	3,90	7,21		0,02 (19)
Мера наказания за непредотвращение теракта (10 – самая строгая, гнев по поведению)	8,89		8,73	0,02 (29)
Мера наказания террористов (10 – самая строгая, гнев по поведению)	2,34		3,00	0,02 (29)
Достаточность компенсаций (10 – крайне недостаточны, печаль по поведению)	7,42	8,74		0,01 (19)

Продолжение табл. 3

Шкала	Поза «страх»	Поза «гнев»	Поза «печаль»	<i>P</i> (<i>n</i>)
Печаль	3,39 2,26	7,21	3,15	0,03 (29) 0,05 (19)
Отвращение	2,38		2,42	0,02 (29)
Интерес	2,58	1,42		0,001 (19)
Напряжение		3,10	2,22	0,05 (18)

Примечание. В таблице указаны только те шкалы, по которым обнаружены значимые различия. Курсивом выделены результаты, противоречащие гипотезе.

Эти результаты не подтверждают гипотез. Эмоциональные оценки текстов вообще не соответствуют той эмоции, экспрессию которой поддерживала поза. В двух случаях такое соответствие выявилось, но оно оказалось прямо противоположно тому, что предполагалось в гипотезе: поза «гнев» сопровождается гораздо более высокой оценкой субъективного переживания страха, чем поза «страх», а также поза «страх» сопровождается значимо бóльшим переживанием печали, чем поза «печаль».

Обсуждение результатов

Получив в предыдущем исследовании результаты, противоречащие теориям лицевой обратной связи, мы предположили, что подкрепление эффекта тесной экспрессии искусственным повышением уровня возбуждения приведет к усилению субъективного переживания эмоции, соответствующей экспрессии. В этом случае результаты отвечали бы данным теорий лицевой обратной связи. Мы полагали, что в случае неоднозначных эмоциогенных стимулов телесные реакции следует подкрепить возбуждением, поскольку переживание большинства эмоций сопровождается изменением уровня возбуждения. Однако эти ожидания не оправдались. В отличие от предыдущего эксперимента, в этом эксперименте не было получено ни одного результата, который бы мог подкрепить гипотезу, вытекающую из теорий обратной связи. Как будто введение дополнительного возбуждения привело к получению результатов, еще более противоречащих прогнозам этих теорий.

Влияние опыта присутствия в ситуациях терактов

В ходе исследования контролировалось влияние личного опыта – попадания в ситуации террористической угрозы на отношение к сообщениям. Из 84 испытуемых 10 сообщили, что они или их близкие люди (чаще всего родители) оказались так или иначе затронуты ситуациями террористических актов (оказались в метро, когда оно было перекрыто после взрывов, не смогли улететь из Домодедово).

У испытуемых, имеющих близкий опыт жертв терактов, проверялось различие в реагировании на тексты в разных позах с помощью критерия Вилкоксона. Все выявленные значимые различия повторяли различия, полученные при сравнении оценок текстов без влияния позы. Поэтому все они были интерпретированы как обусловленные влиянием текстов.

Далее эти испытуемые сравнивались с испытуемыми, не сообщившими об опыте личной затронутости терактом. Интересовало только влияние опыта, поэтому группы уравнивались так, чтобы исключить влияние позы.

Выяснилось, что испытуемые, затронутые терактами, демонстрируют значимо меньше поведенческих проявлений печали и страха (Вилкоксон, $p = 0,011$; $p = 0,043$), но более выраженные напряжение и беспокойство (Вилкоксон, $p = 0,043$; $p = 0,029$) по сравнению с теми, кого лично ситуации терактов не затронули. Только при прослушивании текста Метро испытуемые, побывавшие в ситуации террористической угрозы, демонстрировали существенно более высокую мотивацию к наказанию террористов (т. е. поведенческие признаки гнева, $p = 0,032$).

Выводы

Результаты исследования говорят о том, что первоначальная гипотеза не подтвердилась. Телесная экспрессия, вызываемая неэмоциональными причинами, не способствует усилению субъективного переживания той эмоции, проявлениям которой она соответствует, даже при повышенном уровне возбуждения. По крайней мере, этот вывод справедлив в отношении слабых эмоциональных откликов. Фактор непосредственной затронутости некоторых испытуемых фактом теракта в силу того, что они сами или их самые близкие люди находились в это время в метро или аэропорту Домодедово, также не способствовал усилению влияния телесной экспрессии на субъективное переживание соответствующей ей эмоции.

- ¹ *Джемс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991.
- ² *Zajonc R.B., Murphy S.T., Inglehart M.* Feeling and facial efference: Implications of the vascular theory of emotion // *Psychological Review*. 1989. Vol. 96. № 3. P. 395–416; *Laird J.D.* The real role of facial response in the experience of emotion: A reply to Tourangeau and Ellsworth, and others // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 47. № 4. P. 909–917; *Rutledge L.L., Hupka R.B.* The facial feedback hypothesis: Methodological concerns and new supporting evidence // *Motivation and Emotion*. 1985. Vol. 9. P. 219–240; *Кравченко Ю.Е.* Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М.: Форум, 2012; *Лафренье П.* Эмоции детей и подростков. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
- ³ *Berkowitz L., Harmon-Jones E.* Toward an Understanding of the Determinants of Anger // *Emotion*. 2004. Vol. 4. № 2. P. 107–130.
- ⁴ *Strack F., Martin L.L., Stepper S.* Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54. № 5. P. 768–777.
- ⁵ *Laird J.D.* Op. cit.
- ⁶ *Bermeitinger C., Machmer A.M., Schramm J., Mertens D., Wilborn L., Bonin L., Femppel H., Koch F.* Facial Feedback in Implicit Sequence Learning // *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*. 2013. Vol. 13. № 2. P. 145–162.
- ⁷ *Stepper S., Strack F.* Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 64. № 2. P. 211–220.
- ⁸ *Dimberg U., Söderqvist S.* The voluntary facial action technique: A method to test the facial feedback hypothesis // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2011. Vol. 35. № 1. P. 17–33.
- ⁹ *Mori K., Mori H.* Examination of the passive facial feedback hypothesis using an implicit measure: With a furrowed brow, neutral objects with pleasant primes look less appealing // *Perceptual and Motor Skills*. 2010. Vol. 111. № 3. P. 785–789.
- ¹⁰ *Mori K., Mori H.* Another test of the passive facial feedback hypothesis: When your face smiles, you feel happy // *Ibid*. 2009. Vol. 109. № 1. P. 76–78.
- ¹¹ *Mori K., Mori H.* A test of the passive facial feedback hypothesis: We feel sorry because we cry // *Ibid*. 2007. Vol. 105. № 3. P. 1242–1244.
- ¹² *Sigall H., Johnson M.* The Relationship Between Facial Contact With a Pillow and Mood // *Journal of Applied Social Psychology*. 2006. Vol. 36. № 2. P. 505–526.
- ¹³ *Soussignan R.* Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial feedback hypothesis // *Emotion*. 2002. Vol. 2. № 1. P. 52–74.
- ¹⁴ *Berkowitz L., Harmon-Jones E.* Op. cit.

- ¹⁵ *Marzoli D., Custodero M., Pagliara A., Tommasi L.* Sun-induced frowning fosters aggressive feelings // *Cognition and Emotion*. 2013. Vol. 27. № 8. P. 1513–1521.
- ¹⁶ *Bermeitinger C., Machmer A.M., Schramm J., Mertens D., Wilborn L., Bonin L., Fempel H., Koch F.* Op. cit.
- ¹⁷ *Reisenzein R.* The Schachter theory of emotion: Two decades later // *Psychological Bulletin*. 1983. Vol. 94. P. 239–264.
- ¹⁸ *Ross J., Rodin J., Zimbardo P.G.* Toward an attribution therapy: The reduction of fear through induced cognitive-emotional misattribution // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1969. Vol. 12. P. 278–288.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕДМЕТНОСТЬ РАБОТЫ С КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена анализу возможностей и необходимости выделения специального психологического предмета работы с качеством в образовании. Показана продуктивность обращения к различным трактовкам категории идеального (*ideelle, ideell, ideale*) в анализе понятия качества как соответствия норме, которая в природных явлениях возникает в их повторяемости, а в социальных – обнаруживается и создается в общественной деятельности. Выявлены тенденции развития социальных практик работы с качеством в различных сферах, включая образование: развертывание от конечных звеньев деятельности к начальным, выполнение функции обратной связи и т. д. Показано, что психологическая предметность в работе с качеством в образовании связана с ориентацией на развитие (норм качества, деятельностей и субъектов образования).

Ключевые слова: качество образования, психология образования, развитие, социальные практики, развивающее образование, потребность, цикл деятельности.

В задачах, которые в современных условиях ставит общество перед системой образования, все чаще речь идет о его качестве. Качество призывают повышать, его измеряют, оценивают, контролируют, им управляют – это далеко не полный перечень задач и действий, которые разворачиваются в современной образовательной практике в отношении качества образования. Эти задачи и действия различны в своей специфике, но возможно их рассмотрение с более общей позиции, фокусирующейся в первую очередь на том общем предмете, который и определяет их содержание, – качестве образования. Чтобы подчеркнуть действенный, а не статичный контекст анализа, мы используем обобщение «работа

с качеством», под которой понимаем широкий спектр действий, осуществляющихся в практике современного образования.

В странах Западной Европы и Америки проблемы качества образования начали разрабатываться раньше, чем на постсоветском пространстве. Однако в последнее время без упоминания требований в отношении качества образования не обходится, наверное, ни один более-менее серьезный отечественный программный документ в этой сфере. При переходе от уровня программных заявлений к реальной образовательной деятельности проблематика качества проявляется главным образом в двух аспектах – в изменении способов, содержания и форм оценивания результатов обучения, а также во внедрении систем управления качеством в образовательные учреждения. И в том, и в другом случае психологи если и принимают участие в решении задач, связанных с проблемами качества образования, то определяется это скорее случайными факторами, отражающими особенности ситуации в конкретном образовательном учреждении, чем какими-то общими для психологии образования в целом тенденциями. Может быть, такая ситуация вполне согласуется с задачами и содержанием психологии образования и внедрение психологов в какую-то специфичную деятельность, связанную с качеством, не является необходимым? Очевидно, что ответ на этот вопрос прямо зависит от понимания задач и предмета психологии образования в целом.

М.А. Степанова, опираясь на идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и других психологов и философов, приходит к выводу, что «задачи психологии образования должны определяться не в зависимости от профессиональных предпочтений и умений психологов, а в первую очередь задачами образования вообще»¹. Согласившись с этой позицией, следует признать и необходимость участия психологов в решении тех задач современного образования, которые связаны с его качеством. Однако очевидно, что такое участие требует понимания той специфичной именно для психологии предметности, которая определяется, с одной стороны, задачами и проблемами образования в целом, а с другой – спецификой психологии образования. Попытка определить такую предметность и предпринята в данной статье с опорой на анализ качества как философского понятия и социальных практик работы с качеством в современном обществе.

Категория качества в философии

Широкая популярность какого-либо концепта в науке и практике не может быть объяснена случайностью, а всегда выражает поиск ответов на актуальные запросы изменяющегося общества.

В обыденном сознании качество понимается обычно либо как элемент описания какого-либо события, явления, предмета (например, качества личности), либо как оценочная характеристика (качество товара, услуги; качество образования). Аналогичные линии присутствуют и в философском анализе категории качества².

При обращении к понятию качества образования в педагогических работах две обозначенные трактовки рассматриваются как независимые друг от друга. При этом нам не удалось обнаружить каких-либо попыток диалектического анализа данного понятия, в которых эти трактовки рассматривались бы не как рядоположные, а как взаимосвязанные.

В философской системе Гегеля качество вводится как первая категория, своего рода отправная точка всех дальнейших диалектических построений, явно выражающая первую из названных выше трактовок: «Качество есть вообще тождественная с бытием, непосредственная определенность... Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть»³. Подобная линия понимания качества как исходной точки познания прослеживается начиная с античности. Так, еще Аристотель писал: «Качеством я называю то, благодаря чему предметы называются такими-то»⁴, и далее, в завершение обзора того, что может считаться качеством: «В самом деле, одно сходно с другим лишь постольку, поскольку оно есть нечто качественно определенное; поэтому особенностью качества будет то, что о сходном и несходном говорится лишь в отношении его»⁵.

Несмотря на то что качество рассматривается как одна из исходных и поэтому содержательно наиболее бедных философских категорий, можно полагать, что и в ней уже содержится имплицитно единство реального и идеального. В своем анализе мы основываемся на понимании идеального, которое разрабатывалось в отечественной философии Э.В. Ильенковым, М.А. Лифшицем и другими авторами. Следует отметить, что мы разделяем точку зрения, обоснованную М.А. Лифшицем, что идеальное имманентно бытию на всех уровнях его развития⁶. И если идеальное в природе может быть понято как чистые формы «самой действительности, к которым как к некоей относительной завершенности и совершенности, как к некоей потенциальной целостности, тотальности, стремится природное бытие в процессе своего становления и развития, причем независимо от стадии этого развития, независимо от того, развивается дочеловеческая или человеческая природа»⁷, то «природное», порожденное вне практической деятельности человека, качество вещи или явления и может быть понято как момент

первоначального единства реального и идеального. Причем идеального как возможности (*ideell*), а не совершенного явления этих самых пределов, которыми являются «идеальный газ, идеальный кристалл – реальные абстракции, к которым можно приближаться также, как приближается к окружности многоугольник с бесконечно растущим числом сторон»⁸.

Определенность, возможность дать название (по Аристотелю и Гегелю) как атрибутивные характеристики качества как раз и указывают на такое единство, в котором необходимо присутствуют моменты как реального (называемое, неопределенное бытие), так и идеального (имя, определенность). Прямой перенос такого понимания качества на объекты более сложные, чем относящиеся к природному миру, безусловно, невозможен. Но если Гегель вообще ограничивал применимость категории качества природным миром: «...качество есть по существу лишь категория конечного, которая поэтому и находит свое подлинное место лишь в царстве природы, а не в мире духа»⁹, то в современной ситуации отказаться от ее анализа применительно к самым разным предметам социальной жизни уже невозможно.

Следует отметить, что в некоторой интенции оценочность как выражение «блага» может быть обнаружена везде, где есть качественная определенность, как писал М.А. Лифшиц: «Таким образом, при всей критике идеализма, равно опасного у Платона, Аристотеля и Гегеля, нельзя не согласиться с ними в том, что в мире, отражением которого является наша мысль, есть некое “расположение” к положительному. Это и хотел сказать Платон, утверждая, что бытие обусловлено благом. Разумеется, в онтологическом смысле этого слова, не только в смысле полезности для человека или в смысле общественного и нравственного добра. Есть порог реальности, который должно перешагнуть всякое определенное бытие, поскольку оно не является чистой абстракцией, то есть небытием. Этого оно достигает в процессе повторения, воспроизводства, равенства самому себе, создающего *норму данного качества* (курсив мой. – О. М.), или рода, или, если хотите, “таксономической категории”. До этого порога нечто физически существует, но оно еще не имеет конкретности истинного бытия, имеющего “добро” объективного мира на реализацию, адекватную своей норме»¹⁰.

При переходе к уровню социальной жизни и общественно-го производства идеальное проявляется уже в разных аспектах: и как мыслимое (*ideelle*), и как возможность (*ideell*), и как движение к совершенной форме (*ideale*). Качественная определенность

предметов и явлений обуславливается уже не только их повторением и равенством самому себе, но и соответствием норме, которая может выражаться и выражается в специфически идеальных формах – проектах, требованиях, моделях, для фиксации которых используются доступные знаковые системы, а также в более или менее четких и ясных ожиданиях, запросах, представлениях, существующих в индивидуальном и общественном сознании. Но нормы, определяющие тот или иной предмет общественной практики человека, также возникают не произвольно, а являются отражением объективных закономерностей развития и функционирования человека и общества, которые и проявляются как индивидуальные и общественные потребности. Как отмечал К. Маркс, «и если ясно, что производство доставляет потреблению предмет в его внешней форме, то столь же ясно, что потребление *полагает* предмет производства *идеально* (ideal), как внутренний образ, как потребность, как влечение и как цель»¹¹.

Если обратиться к различным определениям качества как оценочной категории, то можно обнаружить некоторую двойственность. В словарях, как правило, даются определения, «отсылающие» к удовлетворению потребностей: «к[ачество] вещи непосредственно фиксируется как ее полезность, как способность удовлетворять ту или иную общественно-человеческую потребность»¹². В то же время при операционализации этого термина в него вносятся некоторые коррективы: под качеством понимается уже «степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям»¹³, а требования определяются как «потребность или ожидание, которое установлено, обычно предполагается или является обязательным»¹⁴. Такая редукция возможности удовлетворять потребности к соответствию установленным требованиям вполне объяснима с точки зрения практики, так как возможность удовлетворять потребности слишком сложно поддается оцениванию, тем более точному.

Интенсивность обращения к концепту «качество» постоянно возрастает, причем в сферу его применимости вовлекаются все более широкие гуманитарные категории – речь идет уже не только о качестве продукции, но и о качестве образования, социального обслуживания, здравоохранения и т. п., и в целом – о качестве жизни. В относительно стабильных социокультурных условиях качественная определенность предметов производства и явлений общественной жизни обеспечивалась нерелексивными социальными процессами, находящими свое выражение в логике производства, социальных практик и «естественного» развития языка

и других знаково-символических систем. Можно предположить, что интенсивное обращение к концепту качества в какой-либо сфере свидетельствует о ее дестабилизации, утрате очевидности функций этой сферы или производимых в ней предметов по отношению к социальным системам более высокого уровня организации.

На ключевую роль процессов потребления в становлении деятельности обращает внимание В.К. Шабельников, в работах которого подробно рассматриваются проблемы социобиосферной детерминации психики: «Пока природные социобиосферные механизмы успешно управляют человеком, оставаясь в гальперинском “первом типе” стабильных ситуаций, они и не отражаются людьми, не входят в содержание образов. Люди в этих случаях психически ориентируются лишь внутри действий – отражают отдельные объекты, препятствия и частичные шаги действия. За пределами восприятия и понимания оказываются при этом процессы формирования потребностей и мотивов, логика смысловой и целевой организации деятельности»¹⁵.

Дестабилизация условий жизнедеятельности приводит к тому, что «нормы качества», задающие определенность тех или иных предметов, перестают соответствовать потребностям, и для нахождения новых норм сознательной «переработке» должны подвергаться уже не только исполнительные звенья деятельности, но и ее мотивы, смыслы, целевые установки и требования. Если использовать категорию идеального, то можно сказать, что проблематизация качества какого-либо предмета или явления проявляется в нарастании противоречий между его мысленной формой (*ideelle*), выражающей задающие его определенность нормы и способы производства, деятельностьюными способностями и производительными силами, выражающими возможность его производства (*ideell*) и полагающими его идеально (*ideal*) потребностями.

Анализируя соотношение между различными формами идеального, В.А. Лазуткин делает вывод о том, что «формы *ideelle* и *ideale* теснейшим образом связаны друг с другом, движение этих форм есть собственно то, что можно было бы назвать процессом развития мысли»¹⁶. В свете проведенного выше анализа это приводит нас к выводу о том, что проблематизация качества какого-либо общественного предмета требует развития мысленных форм, ориентировки в целостной деятельности по его производству. А последнее, очевидно, относится к предмету не только философского, но и психологического анализа.

Психологический анализ социальных практик управления качеством

В последние десятилетия в рамках социальных, прежде всего управленческих, практик накоплен значительный опыт работы с проблемами качества. Анализ этих практик представляет для нас интерес не с точки зрения тех теоретических областей, которые заняты их разработкой и обоснованием, а как материал для поиска инвариантных закономерностей, отражающих динамику деятельности с позиции ее психической регуляции и общих тенденций социокультурного развития. Необходимость такого анализа основана на известном положении Л.С. Выготского о важности для развития психологической теории анализа тех общественных практик, которые «сознательно регулировали и организовывали психику»¹⁷. Следует отметить, что проблематика качества в большей мере разработана в сфере производства, – это дает основания для обращения к ней, несмотря на то что в фокусе нашего внимания находятся проблемы качества образования.

Первоначально внимание к проблеме качества было сфокусировано на этапе контроля, который является одним из завершающих в цикле деятельности. Позднее оценивание соответствия требованиям как основное содержание работы с качеством стало распространяться на предшествующие этапы – на сам процесс производства. В определенной мере революционным стало смещение фокуса в работе с проблематикой качества на этапы проектирования продукции и анализа запросов и ожиданий потребителей, так как в связи с этим сами «нормы качества», эталонные представления о том, какими должны быть те или иные предметы производства, стали предметом проблематизации и развития¹⁸.

Такое развертывание действий, фокусированных на проблеме качества, от завершающих этапов деятельности к ее началу, а также само содержание этих действий позволяет сделать вывод, что они реализуют в структуре деятельности прежде всего функции обратной связи, участвуя тем самым в ее стабилизации или развитии. Причем если действия, связанные с обеспечением качества, фокусируются только на завершающих этапах деятельности, то обратная связь «работает» на стабилизацию ее исполнительных звеньев относительно достаточно неизменной ориентировочной части. При смещении же фокуса на начальные звенья деятельности все более актуальной становится обратная связь, касающаяся не столько исполнительных, сколько ориентировочной части. Вместе с этим ориентировка все больше приближается к третьему типу

по П.Я. Гальперину, а работа с качеством из средства стабилизации деятельности становится средством ее развития.

Следует особо отметить, что в современных моделях управления качеством процессы производства и управления рассматриваются как циклические. Причем особыми «точками» структурирования этого цикла является анализ запросов потребителей и их удовлетворенности. То есть в этих моделях, отражающих наиболее успешные управленческие практики, явно выражено то, что *«деятельность развертывается как петля, начинаясь от точки ее потребления. Но эта начальная точка одновременно оказывается и финальной точкой процесса»*¹⁹.

Разрыв звеньев потребления и производства – одно из проявлений коллективного разделения труда, которое с возникновением товарно-денежных отношений и нарастанием порожденных ими противоречий привело к отчуждению человека от его продуктивной деятельности. Эта проблема, которая была в центре внимания философских поисков в учениях К. Маркса и его последователей, и в частности Э.В. Ильенкова, безусловно, не утратила своей актуальности.

Проблема отчуждения непосредственно связана с утратой или невозможностью выстраивания в чувственно-практической деятельности человека тех общественных отношений, связей, которые и образуют личность²⁰. Разрыв этих связей в их непосредственности был, вероятно, неизбежен в ходе социально-экономического развития человечества. Как неизбежным было и возникновение различных форм опосредования – денег, бюрократических систем управления и т. п. – и как следствие – различных форм отчуждения: с одной стороны, человека работающего, производящего от продуктов своей деятельности, но с другой – и человека потребляющего общественно произведенные продукты от процесса их производства. И с этой точки зрения важным нам представляется то, что современные модели менеджмента качества ориентируют организации на создание механизмов, способствующих преодолению этих форм отчуждения.

Мы далеки от идеализации как самих моделей менеджмента качества, так и их конкретных реализаций, оставив поиск их идеале широкой социальной практике, а идеал – наукам об управлении. Конечно, никакая локальная управленческая модель не может стать универсальным средством разрешения противоречий, которые нарастают в течение длительного периода общественного развития. Тем не менее ряд принципов менеджмента качества ориентируют руководство организаций на изменения, которые направлены на восстановление или усиление связей между отдельными звеньями деятельности, включая потребление. Так, принцип ориентации на

потребителей предполагает выстраивание связей между потреблением и производством, принцип вовлечения работников – связей между координацией деятельности и ее исполнением, принципы процессного подхода и системного подхода к менеджменту – связей между отдельными звеньями производства, принцип взаимовыгодных отношений с поставщиками – связей организации с внеорганизационной средой, обеспечивающей ее средствами и продуктами «потребления»²¹.

Следует особо отметить, что те связи, выстраиванию которых способствует широкое внедрение систем менеджмента качества, существенно отличаются от товарно-денежных отношений, так как они направлены не на обмен деятельностью, опредмеченными в форме товаров, услуг и их денежных эквивалентов, а на обмен представлениями, мнениями, оценками, входящими в ориентировочную составляющую этих деятельностей. На уровне конкретных способов «практикования» принципов менеджмента качества это выражается в организации взаимодействия между всеми заинтересованными в данном товаре или услуге сторонами.

В частности, взаимодействие с потребителями организуется с помощью разного рода опросов. Во внутриорганизационном взаимодействии опросы также используются, однако более важную роль здесь приобретает вовлечение сотрудников в оптимизацию деятельности. Одним из ключевых моментов в создании системы менеджмента качества является документирование и внутренний аудит всех основных видов деятельности, осуществляемых в организации. В некоторых случаях это может выливаться в усиление бюрократизации. Однако при успешной реализации всей системы принципов менеджмента качества эти механизмы могут рассматриваться как рефлексивные для организации в целом. Успешное внедрение систем менеджмента качества сопровождается расширением спектра социально-психологических методов, которые используются в управлении, – это и различные формы опросов, и методы организации коллективного взаимодействия, близкие по форме к оргдеятельностным играм и другим способам фасилитации групповой динамики, и различные технологии кадрового менеджмента.

Еще одной особенностью «работы с качеством» в социальных практиках является то, что само обращение к этой проблематике характерно главным образом для массового производства. Мы полагаем, что это связано с тем обстоятельством, что чем более уникальным и индивидуальным является производство какого-либо товара или услуги, тем более непосредственными, «живыми» остаются связи между звеньями производства и потребления, а

значит, и не возникает необходимости выстраивать их с помощью каких-либо специально проектируемых средств.

Разработка проблем качества во всех сферах производства и услуг ведет к универсализации и одновременной индивидуализации продукции. Для продуктов питания, например, это выражается в расширении ассортимента, его адресации все более узким группам потребителей. Для разного рода технических устройств – к расширению возможностей их настройки, той или иной «подгонки» к запросам конкретного потребителя.

Причем возможность максимально полезно использовать тот или иной общественно произведенный предмет все больше зависит не только от самого этого предмета, но и от способности потребителя делать обоснованный выбор, ориентируясь на собственные потребности, а затем и пользоваться этим предметом. То есть само потребление из «непосредственного» акта все больше превращается в развернутую и опосредованную деятельность. Некоторые из видов такой деятельности достаточно хорошо изучены в психологии, хотя и вне «потребительской» точки зрения. Например, любая деятельность по восприятию произведений искусства может рассматриваться как потребление – по крайней мере, включение высших (духовных) потребностей в их общую «номенклатуру» делает такую точку зрения вполне обоснованной.

Качество образования

Развитие подходов к пониманию качества образования соответствует общим тенденциям смещения фокуса с оценивания результатов на развитие полного цикла деятельности. В западной системе образования тенденция к такому смещению произошла значительно раньше, чем в отечественной. Так, известный английский исследователь проблем высшего образования Ronald Barnett еще в 1992 г. отметил три основных подхода к пониманию качества: объективистский, релятивистский и концепция развития²².

В рамках объективистского подхода наиболее важными в понимании качества являются возможность объективных измерений и сравнимость результатов оценки качества различных курсов, учреждений и т. п. Данные, полученные в ходе оценивания, являются показателями не только одного учебного заведения, но дают также сравнительную картину по отношению к другим вузам.

Этот подход предполагает анализ качества, связанный с характеристиками «входа» и «выхода» образовательной системы. Основ-

ными показателями «входа» системы являются профессиональный уровень преподавателей, степень технической оснащенности института, уровень знаний студентов, поступивших в институт, и другие «объективные» данные. Типичными индикаторами «выхода» – рейтинг студентов, возможность получения дальнейшего образования, трудоустройство и т. п.

Сущность релятивистского подхода может быть лучше отражена не в том, что он утверждает, а в том, что в нем отрицается. Основная идея этого подхода состоит в отсутствии абсолютных критериев, при использовании которых можно было бы оценить любые действия. Практические реализации релятивистского подхода связаны с оцениванием «соответствия цели».

Третье направление – концепция развития. Слово «развитие» является ключевым в данном подходе. Если релятивистский и объективистский подходы относятся к уровню внешней оценки качества образовательного процесса, то третий в противовес им – к уровню внутренней оценки деятельности высшего учебного заведения (преподавательский состав и студенты, обучающиеся в данном институте или университете). Это, однако, не означает, что третья концепция исключает внешнюю оценку качества.

Если предыдущие подходы оценивают прошлый опыт работы высшего учебного учреждения, то третий ориентирован на усовершенствование качества образовательного процесса в настоящий период времени, т. е. имеет созидательный характер.

Измерения на основе объективистской и релятивистской концепций оценивают качество работы образовательных учреждений в целом или управленческую политику института или используются как инструмент в процедурах распределения национальных ресурсов. В основе концепции развития лежит деятельность по усовершенствованию учебных программ.

Рассмотренные подходы не являются альтернативными, они скорее выражают все те же общие тенденции развития представлений о качестве в социальной практике, которые были проанализированы выше. В рамках объективистского подхода идеальные формы, отражающие нормы качества образования, рассматриваются как стабильные, не подлежащие рефлексивному осмыслению, а механизмы работы с качеством направлены на стабилизацию деятельности на основе оценивания соответствия заданным показателям.

В релятивистском подходе уже присутствует проблематизация идеальных представлений о качестве, однако она имеет скорее социальный, чем психологический характер: нормы задаются на уровне целей образовательной системы, определение которых не

требует участия субъектов образования. Работа с качеством при этом подходе остается в рамках задач стабилизации деятельности через обратную связь на основе оценивания соответствия критериям, которые определены как целевые.

И только концепция развития, как это следует уже из ее названия, отражает ориентацию на усиление качества через развитие образовательной системы. Концепция развития подразумевает и определенную проблематизацию норм качества, и широкое вовлечение в работу с качеством преподавателей и студентов, и фокусировку на улучшениях в деятельности.

Проблематика, соответствующая этим трем подходам к пониманию качества, продолжает оставаться актуальной и в настоящее время. Анализ публикаций журнала «Quality in High Education» показывает, что тематика развития представлена в нем достаточно широко, причем как в контексте развития систем качества, так и в контексте поиска различных форм поддержки улучшений в процессах преподавания и учения, а также профессионального развития студентов. В то же время, несмотря на достижения в этой сфере, в обзоре, посвященном 15-летию журнала, сделаны выводы и о том, что улучшения в преподавании и учении все еще остаются достаточно незначительными и неоднородными, а новые идеи часто встречают сопротивление у академического сообщества и руководства образовательных учреждений²³.

Работа с качеством и психология в образовании

В практике отечественного образования проблемы качества и до настоящего времени преимущественно рассматриваются с точки зрения объективистского подхода. В частности, это выражается в широкомасштабном использовании разного рода тестовых систем оценивания результатов обучения, а также в формализованном внедрении систем менеджмента качества²⁴. В рамках такого подхода психологическая составляющая работы с качеством может состоять разве что в диагностике каких-либо психологических особенностей, отнесенных к показателям результативности обучения.

В числе редких случаев обращения психологов к проблеме качества образования можно отметить работу М.Р. Битяновой, в которой она делает вывод о том, что «качество обретает конкретное выражение только в рамках определенных требований к образованию. Оно вторично по отношению к целям той или иной системы и способам достижения целей»²⁵. Такое понимание качества прямо

соотносимо с отмеченным выше релятивистским подходом. Следует отметить, что последующие выводы М.Р. Битяновой о показателях качества образования, которые могут быть выработаны на основе антропологического подхода, вполне согласуются с нашим анализом, несмотря на различные пути их обоснования.

Психологическая составляющая в обеспечении качества с точки зрения релятивистского подхода полностью определяется принятыми целевыми установками. Но специфичным психологическим предметом работы с качеством и в рамках данного подхода остается оценивание – правда, в отличие от объективистского, не единых показателей, претендующих на универсальность, а тех, которые определены на уровне образовательной системы как целевые.

Если цели образования строятся на антропологических основаниях, в русле теорий, ориентированных на развитие, личностное становление, самоопределение учащихся, то в обеспечении, совершенствовании качества образования могут быть широко востребованы методы психологического сопровождения участников образовательного процесса. Однако если проблематизация самих целевых установок, идеальных образов качественного образования не происходит, то они вряд ли могут рассматриваться как соответствующие специфичному психологическому предмету в работе по обеспечению качества образования.

Явно и развернуто психологическая предметность может быть построена и обнаружена в рамках подходов, соотносимых с концепцией развития. Следует отметить, что в управленческих и педагогических работах, тяготеющих к такому подходу, развитие рассматривается, как правило, в контексте улучшения образовательных систем, учебных курсов, деятельности учения и преподавания. И такие контексты, несомненно, нужны и важны. Но при этом вне фокуса внимания остается развитие субъектов образовательной деятельности – что, впрочем, совершенно закономерно для управленческих и педагогических разработок.

Граница между предметом педагогики и психологии в образовании вряд ли может быть проведена четко и однозначно. М.А. Степанова, опираясь на концепцию П.Я. Гальперина, связывает предмет психологии образования с ориентировкой в собственной деятельности как учащихся, так и учителей, отмечая также различия между позициями педагога и психолога в образовании: «Если первый работает со всеми учениками, то второй – с теми, кому самостоятельно полученной ориентировки недостаточно, и за дополнительными сведениями он готов обратиться к психологу. Подобная информация выступает для ученика некоторым основанием, ори-

ентиром для принятия соответствующих решений, например, при выборе будущего профиля обучения»²⁶.

Представления о «нормах качества» в образовании, способах, возможностях и ограничениях их достижения, требования к образованию, отражающие индивидуальные и общественные потребности, – все это относится к ориентировке в образовательной деятельности и в силу этого должно входить в предмет психологии образования.

Специфичное для работы с качеством содержание можно выделить и во всех частных разделах психологии образования, которые предлагает рассматривать как ее составляющие С.Д. Поляков²⁷. В рамках психологии управления образованием такое содержание составляют, главным образом, следующие задачи: прояснение и согласование запросов и требований на основе индивидуальных и общественных потребностей, организация обратной связи от всех заинтересованных сторон, поддержка организационного развития и профессионального становления педагогов и т. п. В педагогической психологии основные специфичные для работы с качеством задачи связаны с поддержкой изменений в самом образовательном процессе, направленных на повышение его качества. В индивидуальной психологии образования основным предметом, связанным с проблемами качества, является поиск тех индивидуальных психологических особенностей, которые способствуют или препятствуют качественному осуществлению учения и обучения, а также проектирование и осуществление индивидуальной психологической поддержки субъектам образования. В социальной психологии образования с обеспечением качества соотносимы задачи по выявлению и гармонизации представлений о качественном образовании, присущих различным группам учащихся, педагогов и других заинтересованных сторон, поддержке процессов становления и развития образовательных общностей и т. п.

Таким образом, исходя из предыдущего анализа и опираясь в целом на методологию культурно-исторической теории, мы можем определить психологическую предметность работы с качеством в образовании как *изучение и «оформление» с помощью культурных средств механизмов развития идеальных форм образования и реализующих их деятельностей.*

Изучение таких механизмов представляется важным с той точки зрения, что они, несомненно, существуют в реальной образовательной практике независимо от того, проводится или нет какая-то специальным образом организованная работа, направленная на обеспечение и повышение качества. В то же время, как уже было

отмечено выше, сама постановка задач, связанных с качеством образования, свидетельствует о том, что такие стихийно складывающиеся механизмы оказываются недостаточно эффективны в условиях динамично меняющегося социума.

Развитие самой идеи образования, «нормы качества», задающей определенность образования как специфичной социальной сферы, требует в современных условиях постоянного соотношения его ценностей и смыслов, целевых установок, требований и ожиданий в отношении содержания и способов образовательной деятельности с потребностями не только абстрактного общества в целом, но и конкретных учащихся и других заинтересованных в нем людей – родителей, учителей и преподавателей, потенциальных работодателей.

В то же время образовательные потребности, будучи достаточно сложными и многогранными, далеко не всегда находят адекватное отражение в сознании. Поэтому простой опрос по типу социологического о пожеланиях заинтересованных в образовании людей или их удовлетворенности далеко не всегда может способствовать развитию идеи образования. Для этого требуется более содержательная работа, направленная на понимание собственных образовательных потребностей, их соотношение с запросами и требованиями общества, возможностями и ограничениями – как собственными, так и доступных образовательных систем. Одним из примеров психологического «оформления» подобной работы в отечественном образовании может являться практика профориентационного консультирования, построенная на основе теоретических и методических работ прежде всего Н.С. Пряжникова и Е.А. Климова, направленная на активизацию субъектной позиции учащихся²⁸.

Осознание собственных образовательных потребностей, способность выбрать наиболее подходящую для их удовлетворения образовательную систему, умение вступать в учебное взаимодействие, пользоваться образовательными ресурсами, оценивать свои учебные достижения – это лишь отдельные характеристики учебной деятельности как деятельности по «потреблению» образовательных услуг. Во многом они соотносимы с тем пониманием учебной деятельности и субъектности учащегося в ней, которое разрабатывается в рамках развивающего обучения в школе В.В. Давыдова²⁹. Однако и это соотношение тоже лишь частично, так как формирование учебной деятельности в развивающем обучении в большей мере направлено на ориентировочно-исполнительные звенья деятельности. В то время как для обеспечения качества образования особую роль играет именно «звено потребления». Но и в рамках развивающего обу-

чения Г.А. Цукерман обращается к проблеме обоснованного выбора учащимися или их родителями образовательной системы, отмечая при этом: «...стало очевидным, что различные психолого-педагогические школы намереваются вести ребенка из одной и той же точки актуального развития в разные стороны, используя для этого свои специфические образовательные технологии»³⁰.

Выводы

1. Интенсивное обращение к проблематике качества в образовании, как и в других сферах общественной практики, свидетельствует об их дестабилизации, нарастании противоречий внутри идеальных форм, отражающих их сущность.

2. Действия, направленные на снятие этих противоречий и повышение качества, разворачиваются от завершающих этапов деятельности к охвату ее полного цикла, включая звено потребления, осуществляя при этом функции обратной связи, которая может работать как на стабилизацию деятельности, так и на ее развитие. В успешных практиках управления качеством такие действия способствуют усилению связей между отдельными звеньями деятельности.

3. В отечественной образовательной практике более распространенными остаются подходы к обеспечению качества, которые фокусируются на измерении, оценивании результатов, а не развитии норм качества. В рамках таких подходов нет необходимости в выделении специального предмета работы с качеством в психологии образования.

4. При ориентации в обеспечении качества на идеи развития психологическая предметность работы с качеством в образовании может быть определена как изучение и «оформление» с помощью культурных средств механизмов развития идеальных форм образования и реализующих их видов деятельности.

Примечания

¹ Степанова М.А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи // Вопросы философии. 2010. № 6. С. 67–79.

² См.: Философская энциклопедия: В 5 т. М.: Большая советская энциклопедия, 1960–1970. Т. 2. С. 483–484.

³ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. С. 228.

- ⁴ *Аристотель*. Соч.: В 4 т. Т. 2 / Ред. З.Н. Михкеладзе. М.: Мысль, 1978. С. 72.
- ⁵ Там же. С. 78.
- ⁶ См.: *Лифшиц М.А.* Об идеальном и реальном // Вопросы философии. 1984. № 10. С. 120–145.
- ⁷ *Лазуткин В.А.* Становление «идеального»: онтологический и гносеологический аспекты: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2005. С. 93.
- ⁸ *Лифшиц М.А.* Указ. соч. С. 124.
- ⁹ *Гегель Г.В.Ф.* Указ. соч. С. 228.
- ¹⁰ *Лифшиц М.А.* Указ. соч. С. 130.
- ¹¹ Цит. по: *Лазуткин В.А.* Указ. соч. С. 161.
- ¹² *Философская энциклопедия*. С. 484.
- ¹³ ГОСТ Р ИСО 9000–2008. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Стандартинформ, 2009. С. 6.
- ¹⁴ Там же.
- ¹⁵ *Шабельников В.К.* Психология души. М.: Академия, 2003. С. 130.
- ¹⁶ *Лазуткин В.А.* Указ. соч. С. 163.
- ¹⁷ *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 139.
- ¹⁸ См.: *Всеобщее управление на основе качества / Ю.С. Карабасов, А.И. Кочетов, В.П. Соловьев, Л.А. Дубровина*. М.: МИСиС, 2003.
- ¹⁹ *Шабельников В.К.* Указ. соч. С. 132.
- ²⁰ См.: *Э.В. Ильенков*. Что же такое личность? // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 387–414.
- ²¹ ГОСТ Р ИСО 9000–2008. С. IV.
- ²² *Barnett R.* Improving higher education: total quality care. Buckingham: Open University Press; SRHE, 1992.
- ²³ *Harvey L., Williams J.* Fifteen Years of *Quality in Higher Education* (Part Two) // *Quality in Higher Education*. 2010. Vol. 16. № 2. P. 107.
- ²⁴ См.: *Форрат Н.В.* Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // *Вопр. образования*. 2009. № 2. С. 121–138.
- ²⁵ *Битянова М.Р.* Антропологический подход в определении понятия и критериев качества образования // *Национальный психологический журнал*. 2007. № 1 (2). С. 117.
- ²⁶ *Степанова М.А.* Указ. соч.
- ²⁷ *Поляков С.Д.* О предмете психологии образования // *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С. 61–70.
- ²⁸ См.: *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004; *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001.
- ²⁹ См.: *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопросы психологии*. 1992. № 3–4. С. 14–19.
- ³⁰ *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Там же. 1998. № 5. С. 69.

Психологический портрет первокурсника

Е.Л. Бережковская, Т.С. Новикова,
И.А. Перельгина, А.М. Прихожан

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье рассказано о разработке и апробации методики для изучения мотивационной сферы. Методика разработана на основе модели мотивационной сферы, предложенной А. Маслоу. Проводится сравнение результатов новой методики с результатами уже известной. Обсуждается вопрос о важности изучения мотивационной сферы студентов в целом, а не только относительно учения и будущей профессии. Приводятся и обсуждаются полученные с помощью новой методики эмпирические данные о мотивации у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: мотивация, потребность, пирамида, уровень, самоактуализация, принятие, признание, физиологические потребности, потребность в безопасности.

Постановка проблемы

Проблема эффективности профессионального образования стоит сегодня очень остро. Большинство вузовских педагогов отмечает ставшую стабильной отрицательную динамику в уровне подготовленности абитуриентов. Широкий резонанс получили результаты диктантов, проводящихся уже на протяжении нескольких лет на факультете журналистики МГУ, в которых участвуют только что поступившие туда первокурсники.

Каждый год преподаватели, проводящие и проверяющие эти работы, изумляются и ужасаются тому, с чем им приходится сталкиваться. Всякий раз они заявляют, что такого слабого первого курса у них еще никогда не было. При этом постулируется, что на первый курс были зачислены абитуриенты с не просто высокими,

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 12-06-00766).

© Бережковская Е.Л., Новикова Т.С., Перельгина И.А., Прихожан А.М., 2014

а очень высокими баллами ЕГЭ по русскому языку. Аналогичные контрольные работы проводятся и другими вузами, как московскими, так и региональными, и сообщения об их результатах тоже повергают преподавателей в почти шоковое состояние. Примеры написания некоторыми студентами совсем не трудных русских слов порой пересказывают друг другу в качестве анекдотов или загадывают, как загадки. Иногда по написанию почти невозможно догадаться, какое слово имел в виду писавший диктант или контрольную работу первокурсник.

Предполагать, что такие результаты объясняются исключительно масштабными злоупотреблениями в деле итогового контроля школьного обучения, вряд ли правомерно. Ведь описанное явление носит поистине массовый характер, и не может быть, чтобы все высокие баллы за выпускные школьные экзамены были сфальсифицированными. Поэтому возникает мысль о том, что реальная осмысленная деятельность студента в контексте освоения им учебных дисциплин вряд ли имеет прямую связь с результатами контрольных измерений, сколь бы объективными они ни были.

Есть основания полагать, что в процессе современного массового школьного обучения, с его характерными особенностями, большинство учащихся по преимуществу не выстраивают что-либо произвольно и самостоятельно, а лишь реагируют на предъявляемые им задания усвоенными учебными действиями. Конкретные способы действий в этом случае очень плохо поддаются переносу на другой материал, и даже непривычная форма вопроса или новая формулировка уже знакомого задания могут полностью разрушить, казалось бы, вполне освоенное умение и даже закрепленный навык.

Дело с диктантами, судя по всему, объясняется очень просто: во-первых, тексты для них вузовские преподаватели берут не из числа использующихся при подготовке к ЕГЭ, а отличающиеся от них по стилю (а значит, и по синтаксису) и набору лексических единиц. Во-вторых, поступившие на желанный факультет первокурсники уже давно, по меньшей мере, несколько недель назад, выбросили из головы все орфограммы и правила, которые напряженно держали в поле внимания в период подготовки к экзаменам и их проведения. Они, как кажется ребятам, больше не нужны, поскольку в вузе начнется свой материал, который и надо будет осваивать. Это, конечно, показывает цену тому качеству усвоения знаний и умений, которое происходит при подготовке к ЕГЭ.

Данная проблема особенно ярко выступает именно в сфере владения русским языком и, конкретно, его письменностью, поскольку

ку независимо от направления образовательной программы писать по-русски приходится всем. В частности, на психологических факультетах уже в сентябре-октябре первого года обучения обычно проводятся контрольные, где требуется давать письменные ответы на вопросы. Впечатления преподавателей психологии от проверки таких работ очень похожи на то, о чем говорят журналисты. Но, думается, проблема эта имеет меж- или даже наддисциплинарный характер, поскольку и преподаватели естественно-научных дисциплин часто бывают поражены высказываемыми первокурсниками представлениями о строении и функционировании человеческого тела и других природных объектов, и математики нередко оказываются в ужасе от уровня знаний, с которым приходят к ним первокурсники, и историки изумляются глубокому невежеству значительной части своей аудитории.

Оговоримся сразу, что имеем в виду далеко не всех первокурсников, а также не все образовательные программы. Не слишком часто, но встречаются вполне готовые к вузовскому обучению абитуриенты, которые, как правило, есть в каждой группе. Это либо выпускники школ, где много внимания уделяется реальному образованию, а не подготовке к ЕГЭ, либо дети из семей, разумно и деятельно подходящих к данному вопросу.

Так, за последние полтора-два десятилетия возросло количество старшеклассников, предпочитающих обычной массовой школе экстернат, где путем интенсификации учебного процесса и повышения доли самостоятельной работы учащихся удастся существенно сократить время, уходящее на освоение школьной программы. В результате создаются условия для более углубленных самостоятельных занятий по выбору учащихся.

В более привилегированном положении оказались факультеты и специальности, проводящие собственные, дополнительные приемные испытания и творческие конкурсы. Хотя в том, что касается русского, математики, естественно-научных и гуманитарных дисциплин, баллы по которым учитываются при поступлении, их положение ничуть не отличается от других: школа всех готовит к экзаменам примерно одинаково. Однако сам по себе творческий конкурс подразумевает, что у абитуриента в принципе есть какие-то собственные достижения, несводимые к механическому выполнению заданий по изученным алгоритмам. Вместе с тем такие абитуриенты, как и специальности, на которые они поступают, все-таки составляют меньшинство.

Сторонники и противники ЕГЭ приводят много аргументов как за эту форму контроля, так и против нее. Как и все на свете, данный

вид экзаменов действительно имеет и свои неоспоримые преимущества, и достаточно серьезные недостатки, которые мы не намерены подробно обсуждать в этой статье. Хочется только сказать, что устная сдача экзамена перед комиссией из нескольких преподавателей, не всегда хорошо знакомых, вряд ли существенно комфортнее для выпускника, чем спокойная индивидуальная работа над бланками ЕГЭ. Многие «стонущие» по поводу ЕГЭ школьники просто никогда не пробовали всерьез, неформально сдавать устный экзамен. А их родители, как правило, оканчивали школу как раз в тот период, когда формализм школьной отчетности дошел до совершенно немыслимых масштабов, что и побудило органы образования и педагогическую общественность обратиться к идее ЕГЭ.

Представляется, что корни проблемы неготовности студентов к неформальной, эффективной, гораздо более самостоятельной, чем в школе, учебной работе вряд ли удастся выявить, занимаясь только совершенствованием выпускных школьных экзаменов. Вуз должен сам о себе заботиться, а это требует понимания того, что именно надо делать для выправления положения с первокурсниками.

Высокие баллы ЕГЭ говорят о том, что приобретать конкретные знания и умения ребята способны, только знания эти получаются нестойкими. Это свидетельствует об известной отчужденности, неактуальности лично для юношей и девушек того учебного материала, который они осваивают, а также об их привычке относиться к учебному процессу формально. Иными словами, вряд ли выпускники средней школы приходят в вуз с высоким уровнем развития учебной деятельности. Собственно, массовая школа ее и не требует, особенно в старших классах.

В начальной школе формирование учебной деятельности, в частности понимания того, что такое учебная задача, а также способности ее принимать, является актуальным в связи с переходом ребенка на новую ступень не только в познавательном, но и в социальном плане. Но к середине подросткового возраста у большинства школьников уже происходит формирование произвольных внимания, памяти и мышления, позволяющих им плохо или хорошо, но выполнять задания учителей. Эти высшие психические функции, конечно, не у всех ребят развиты на оптимальном уровне. Но именно этот сложившийся в подростковом возрасте характер их протекания и будет, судя по всему, «рабочим» либо на протяжении многих лет, либо до момента, когда какая-то новая сильная мотивация даст толчок к прорыву в их развитии.

В процессе школьного обучения у каждого из ребят складывается собственный стиль поведения и привычный образ действий в

учебном процессе. Этот стиль и образ действий, в частности, включает и тот уровень напряжения усилий, который данный ребенок готов приложить и обычно прилагает для удовлетворения предъявляемых к нему требований. «Обязательный» уровень приложения усилий бывает разным у разных детей, но каждый из них внутри себя считает, что если усилия, примерно соответствующие обычно приносящим удовлетворительный результат, приложены, то он сделал свое дело и совесть у него может быть чиста.

В то же время для любого школьника выявляется и мера соответствия требованиям, предъявляемым взрослыми, ради достижения которой он порой готов прикладывать даже большие усилия, чем привык. Все это определяется как реакциями его родителей на успехи и неудачи, так и отношениями, складывающимися с разными учителями. Так, если учитель даст понять, что считает ребенка «сильным», последний подчас неожиданно для себя может существенно продвинуться в его предмете. Конечно, это возможно лишь тогда, когда «аванс» учителя находится в хотя бы относительном соответствии с возможностями ученика, вероятно, пока не реализованными.

Эти и подобные им факторы, регулирующие активность школьника, могут соотноситься с наличием в его арсенале полноценной учебной деятельности весьма косвенно, поскольку сам характер школьного обучения по большей части является репродуктивным. Учащемуся нет нужды становиться полноценным субъектом учебной деятельности, т. е. активно стремиться изменить себя и приобретать новые знания и умения в свое личное пользование, поскольку никакого «личного» пользования школьными знаниями в его жизни, как правило, нет. Школьные знания и умения нужны только в ситуации обучения, чтобы успешно выполнять задания и соответствовать требованиям в той мере, которой от него ждут и к которой сам он привык.

С профессиональной подготовкой такое отношение к учебе никак не сочетается. Будущий профессионал с самого первого семестра обучения должен учиться лично для себя, а не для того, чтобы получить галочку в преподавательском журнале или отметку о сдаче зачета или экзамена. Мало кто из первокурсников это осознает¹.

В начале обучения, на младших курсах, приобретаемые знания призваны составить основу для последующего освоения профессиональных дисциплин. Потом, на более продвинутых этапах, учебные курсы уже вплотную касаются будущей профессиональной деятельности. Иными словами, студент с самого начала должен быть мотивирован к процессу обучения не формальными соображениями, а чувством ответственности, осознанием целесообразности учения и важности всего того, чему его учат². Тогда он будет стре-

миться взять от учебного процесса как можно больше. Как правило, такое стремление у первокурсников, к сожалению, отсутствует, да и к старшим курсам оно проявляется далеко не у всех студентов.

Для того чтобы целенаправленно и сознательно выстроить стратегию образовательного процесса, формирующего нужные для эффективного обучения личностные качества, надо сначала разобраться в той сфере личности первокурсника, от которой зависят его стремления, побуждения и намерения, т. е. в мотивационной. Именно ей посвящено исследование, о котором пойдет речь в нашей статье.

Исследований мотивации учения у студентов, в том числе на младших курсах, немало в современной психологии. На эту тему пишутся дипломы и диссертации, выходят научные и публицистические статьи. Но в этих работах речь идет по преимуществу именно об учебной мотивации, а нас, в контексте решения поставленных задач, интересует мотивационная сфера студентов в целом. Важно знать, что для них является значимым, к чему они стремятся, на что ориентированы.

При этом хотелось бы избежать результатов психодиагностических процедур в виде деклараций «знаемых» ценностей: здоровье, любовь, материальный достаток. Такие результаты, слегка варьирующиеся в плане порядка называния этих и еще нескольких категорий, имеются в изобилии, но вносят мало ясности. Ведь вполне понятно, что основная часть поступков, реакций, выборов молодых людей диктуется вовсе не заботой о здоровье, и чаще всего не любовью как таковой, и даже не стремлением стать состоятельным. Если бы в реальности все было так, как получается в подобных исследованиях, большинство родителей и преподавателей были бы очень довольны. Ребята не курили бы и не пили алкогольных напитков, не говоря о зависимостях от более серьезных допингов, они соблюдали бы режим работы и отдыха, усердно учились, серьезно относились к интимным отношениям. Но ничего подобного, во всяком случае в массовом порядке, не наблюдается: напротив, год от года только нарастают проблемы с молодежью по всем перечисленным и еще некоторым направлениям.

В этом плане нам ближе представления о мотивационно-потребностной сфере личности, как они понимаются в гуманистической психологии – например, в концепции А. Маслоу³ или в представлениях Д.А. Леонтьева. Там речь, скорее, идет о том, чтобы разобраться в более фундаментальных основах человеческих мотиваций, и нам хотелось бы именно этого.

Изучение мотивации и потребностей в таком аспекте представляет существенную трудность. Дело в том, что существует дефицит

методик, дающих показатели не какой-то одной конкретной мотивации (чаще всего учения или труда), а всей данной сферы в целом.

Из известных нам приведем методику И.А. Акиндиновой «Иерархия потребностей», построенную на основе модели, прототипом которой стала пирамида потребностей А. Маслоу⁴. Правда, уровни, выделяемые И.А. Акиндиновой, довольно существенно отличаются от тех, которые есть у А. Маслоу, поскольку методика, как и большинство других, разрабатывалась под конкретную цель: применительно к мотивации труда в рабочем коллективе. У И.А. Акиндиновой «пирамида» применительно к мотивации труда выглядит так:

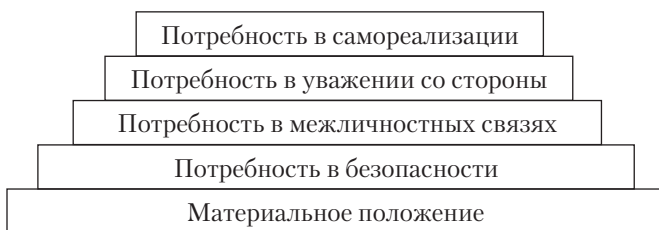


Рис. 1. Иерархия потребностей в методике И.А. Акиндиновой

Вполне понятно, что здесь в уровни потребностной сферы вкладывается существенно иное содержание по сравнению с моделью Маслоу. Что касается студентов-первокурсников, то для них замена уровня физиологических потребностей на материальное положение явно не является адекватной, как и замена любви и принятия потребностью в межличностных связях. И конечно, самореализация в профессиональной деятельности – это совсем не то же самое, что самоактуализирующаяся личность у Маслоу, а лишь ее частный случай, не очень близкий студентам.

Эта методика, как нам представляется, дает более или менее целостную иерархическую картину. Она представляет собой 15 утверждений мотивационного содержания (выборы начинаются словами «я хочу»), каждое из которых подвергается процедуре попарного сравнения с каждым из остальных, после чего подсчитывается количество выборов утверждений, относящихся к каждому из уровней пирамиды потребностей. Вместе с тем она не могла нас удовлетворить, поскольку мы хотели исследовать мотивационную сферу юношей и девушек, еще не начавших самостоятельно работать, и не применительно к трудовой деятельности, а в целом.

Методика «Пирамида»

Поскольку готовой методики, отвечающей нашей постановке проблемы, мы не нашли, была выдвинута задача сконструировать собственную исследовательскую методику на основе потребностной модели А. Маслоу, которую условно назвали «Пирамида».

Наша методика представляет собой бланк с 50-ю утверждениями, где на каждый из уровней модели А. Маслоу их приходится по десять. При этом пять утверждений, относящихся к каждому из уровней, сформулированы как положительные, а пять – как отрицательные.

Например, утверждение *«Я люблю оставаться один в квартире на весь вечер и на ночь»* относится ко второму уровню «пирамиды» (безопасность), но положительный ответ на него означает, что для респондента обеспечение безопасности не является значимым мотивирующим фактором. А утверждение, относящееся к тому же уровню, *«В незнакомые места я больше люблю ходить с кем-нибудь, а не один»* сформулировано так, что положительный ответ на него как раз показывает значимость безопасности для респондента.

Утверждения составлены таким образом, чтобы для каждого из уровней мотивации и потребностей учитывались разные сферы жизнедеятельности респондента. Так, приведенные выше два утверждения, относящиеся ко второму уровню «пирамиды», разнятся не только по положительному или отрицательному знаку, но и по жизненным аспектам. Первое из них, про то, приятно ли ночевать в квартире одному, касается, скорее, иррациональных, возможно, даже экзистенциальных страхов, а второе, про походы в незнакомые места, ближе безопасному, уверенному самочувствию в социуме. Это – разные стороны одного и того же уровня мотивационной регуляции, связанного с безопасностью.

Против каждого утверждения на бланке имеется три варианта ответа: «да», «когда как» и «нет». Респондент должен прочесть каждое утверждение и отметить наиболее отражающий его реакцию вариант ответа. При обработке положительные пункты получают за ответ «да» два балла, за ответ «когда как» – один балл, а за ответ «нет» – ноль баллов. С отрицательными, обратными пунктами все происходит наоборот: ответы «да» получают ноль баллов, ответы «когда как» – один, а ответы «нет» – два балла.

После расстановки всех баллов с помощью ключа подсчитывается их количество по каждой шкале. В результате получается пять показателей, соответствующих уровням мотивационно-по-

требностной сферы, по Маслоу. Можно получить и шестой показатель – суммарный. Он отражает общую выраженность мотивации, независимо от того, какие из ее уровней преобладают у данного респондента.

По каждой из шкал респондент может набрать от 0 до 20 баллов, а суммарный показатель соответственно может достигнуть 100 баллов. На деле таких высоких показателей при проведении эмпирического исследования у нас не встречалось, хотя по отдельным шкалам (в основном по шкалам самореализации и принятия) выявилось несколько 20-балльников.

Опросник проходил процедуру экспертной проверки: его оценивали 48 студентов-пятикурсников психологических факультетов и 12 дипломированных психологов, всего 60 человек. Все эксперты были хорошо знакомы с работами А. Маслоу по мотивационно-потребностной сфере и с его пирамидой потребностей. Каждый эксперт получал бланк опросника и, не относя утверждения лично к себе, ставил рядом с каждым из них порядковый номер уровня потребностной пирамиды. В результате оказалось, что в примерно 82 % случаев оценки экспертов совпали с ключом.

Мы проверили характер распределения получающихся сырых баллов на выборке из 286 человек (московские студенты-первокурсники из РГГУ и МГПУ, специальности разные). Показатели по всем пяти шкалам, соответствующим уровням потребностной сферы, а также суммарный показатель дают картину, близкую к нормальному распределению.

Методика «Пирамида» была апробирована в двух дипломных работах в 2013 г., на выборках из 27 и из 45 студентов. Были выявлены прямые корреляционные связи между показателями ее шкал со шкалами методики Д. Леонтьева (тест смысловых ориентаций (СЖО)), а также со шкалами методики исследования субъектности М. Исакова и методики исследования психологического благополучия (ШПБ) Т. Шевеленковой и П. Фесенко.

Так, показатель шкалы общей рефлексии (методики на субъектности) оказался связан напрямую с показателями шкалы потребности в признании методики «Пирамида». Шкала осмысленности (ШПБ) дала прямые корреляции почти со всеми шкалами «Пирамиды», кроме шкалы потребности в принятии, которая, в свою очередь, оказалась тоже напрямую связанной с показателем шкалы баланса аффекта той же методики (все связи достоверны на уровне не ниже $p \leq 0,01$). Шкала локуса контроля жизни из методики СЖО дала прямые связи со шкалами уровней потребностей в безопасности и признании.

Кроме этого, мы провели небольшое исследование на выборке из 14 студентов по сопоставлению данных, полученных с помощью нашей методики «Пирамида» и уже упомянутой методики И.А. Акиндиновой «Иерархия потребностей». Несмотря на то что последняя методика, как мы уже говорили, не вполне подходит для студенческой выборки в связи с тем, что ориентирована на использование в трудовом коллективе, у нас получились значимые прямые корреляции между их данными.

Таблица 1

Взаимосвязи методик «Пирамида» и «Иерархия потребностей»
($n = 14$, студенты-психологи 1-го и 2-го курсов)

Методика «Иерархия потребностей»	Методика «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Материальное положение	0,52 [×]				
Безопасность		0,83 ^{**}			
Межличностные связи			0,58 [*]		
Уважение со стороны				0,65 ^{**}	
Самореализация					0,79 ^{**}

[×] Значение коэффициента корреляции вплотную приближается к уровню значимости $p \leq 0,05$, но не достигает его.

^{*} Коэффициент корреляции достоверен на уровне $p \leq 0,05$.

^{**} Коэффициент корреляции достоверен на уровне $p \leq 0,01$.

Из таблицы видно, что самая слабая, даже не достигающая пятипроцентной значимости, но находящаяся на границе с нею связь выявилась между показателями условно аналогичных шкал двух методик, относящихся к самому низкому уровню потребностной сферы – физиологическому в нашей методике и материального положения в методике И.А. Акиндиновой. Другие пары аналогичных шкал методик имеют между собой прямые достоверные и достаточно сильные, а некоторые и очень сильные связи. Самые сильные связи у нас получились по шкалам безопасности (одноименными в обеих методиках) и самореализации-самоактуализации.

Конечно, проверки нашей методики на выборке из 14 человек, мягко говоря, недостаточно для вывода о ее валидности, однако его результаты вполне можно рассматривать как пилотное исследование, выполненное именно в данном направлении.

Основное исследование

Нами было предпринято изучение мотивационной сферы студентов-первокурсников московских вузов. Всего в исследовании участвовало 345 человек в возрасте от 17 до 21 года, в среднем 17,9 лет, в том числе 102 юноши и 243 девушки.

Исследование проводилось с помощью описанной выше методики «Пирамида». Кроме этого, мы использовали еще три методики:

- методику изучения субъектности М. Исакова⁵;
- методику «Символические пробы» (несколько субтестов);
- методику «Я-высказывания» (модификация метода незаконченных предложений).

Начнем рассмотрение полученных данных с результатов методики «Пирамида». Мы получили следующие средние значения по ее шкалам на нашей выборке из 345 студентов первого курса.

Таблица 2

Средние по выборке ($n = 345$) результаты методики «Пирамида»

	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Средние по выборке*	9,26	9,36	13,53	11,7	14,62

* Средние по выборке показатели округлены до двух десятичных знаков.

Из таблицы видно, что самые низкие и почти совпадающие значения имеют показатели первых двух шкал: физиологии и безопасности. Самые высокие значения – у шкал принятия (любви) и самоактуализации, и чуть ниже, но близкое к ним – у шкалы признания (уважения).

Надо отметить, что на относительно большой выборке (345 человек) различия в показателях разных шкал при их визуальном сравнении почти нивелируются. Индивидуальные результаты очень вариативны, и можно наблюдать самые разные виды «профилей» мотивационной сферы.

Вместе с тем при сравнении показателей разных шкал с помощью критерия Стьюдента (применение которого правомерно, в том числе, и для связанных выборок) выяснилось, что между рядами индивидуальных показателей методики имеются достоверные различия.

Таблица 3

Достоверность различий между показателями разных шкал методики «Пирамида» (*t*-критерий Стьюдента)

Шкалы методики «Пирамида»	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Физиология	X	–	$p \leq 0,001$	$p \leq 0,001$	$p \leq 0,05$
Безопасность		X	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	–
Принятие			X	$p \leq 0,001$	–
Признание				X	$p \leq 0,001$
Самоактуализация					X

Между показателями шкал физиологии и безопасности достоверных различий нет, как и между показателями шкал принятия и самоактуализации, что неудивительно: их средние значения почти совпадают. Но некоторой неожиданностью оказалось отсутствие достоверных различий между показателями шкал безопасности и самоактуализации. Их средние значения различаются достаточно сильно, но значение *t*-критерия оказалось равно всего лишь 1,74, т. е. не достигает уровня значимости.

При сопоставлении показателей методики «Пирамида» с методикой на определение уровня субъектности⁶ мы провели корреляционный анализ их данных. В результате выявилось много достоверных и высокодостоверных связей, но все они очень слабые. Вероятно, это тоже связано с достаточно большой выборкой, где многие особенности нивелируются, усредняясь.

Из таблицы видно, что показатели шкалы самоактуализации имеют прямые, очень слабые, но в большинстве высокодостоверные связи почти со всеми шкалами методики на определение уровня субъектности, кроме шкалы ответственности. Это означает, что чем выше у некоторых из респондентов показатель шкалы самоактуализации, тем в большей степени они ощущают свою жизнь подвластной собственному контролю и управлению, тем более свободными себя чувствуют, тем чаще обдумывают все происходящее и особенно выборы, которые приходится делать. Все это вполне логично, именно это и можно было предположить.

Таблица 4

Взаимосвязи показателей методик
на изучение субъектности и «Пирамида»

Шкалы методики «Пирамида»	Шкалы методики на субъектность					
	Ответ- ствен- ность	Свобода	Общая рефлекс.	Рефлекс. выбора	Конт- роль	Общая субъект- ность
Физиология						
Безопасность	-0,18***	-0,25***				
Принятие	0,14***	0,16***				0,16***
Признание	0,17***	0,21***	0,13**		0,15***	0,15***
Самоактуализа- ция		0,21***	0,18***	0,13**	0,14***	

** Коэффициенты корреляции, достоверные на уровне $p \leq 0,01$.

*** Коэффициенты корреляции, достоверные на уровне $p \leq 0,001$.

В свою очередь, показатель шкалы свободы методики на субъектность тоже имеет слабые статистически достоверные связи почти со всеми показателями шкал «Пирамиды», кроме шкалы физиологических потребностей. Надо отметить, что с показателем шкалы потребности в безопасности эта связь обратная (чем выше показатель потребности в безопасности, тем ниже переживание свободы), а со шкалами принятия, признания и самоактуализации – прямые. Три достоверные связи имеет и шкала ответственности методики на субъектность: обратную – со шкалой потребности в безопасности и прямые – со шкалами потребностей в принятии и признании.

Обобщая, можно сказать, что все выявленные достоверные связи между показателями двух методик, как прямые, так и обратные, вполне логичны и объяснимы, только очень слабы, что, видимо, связано с усреднением достаточно большого эмпирического материала.

Что касается самой методики на субъектность, имеющей, по нашему мнению, определенную связь с мотивационной сферой личности, то ее средние по выборке результаты приводятся в таблице 5, данные которой полностью укладываются в нормы, заданные в методике и полученные на выборке из 429 человек⁷, что говорит о типичности нашей выборки.

Таблица 5

Средние по выборке ($n = 345$) показатели методики
на исследование субъектности

	Субъектность шкалы					
	Ответствен- ность	Свобо- да	Общая рефлексия	Рефлексия выбора	Контроль	Общая субъект- ность
Средние значения	76,62	62,1	56,62	32,39	55,46	245,48

Приведем теперь результаты корреляционного анализа данных методик «Пирамида» и «Символические пробы», из которых мы взяли несколько субтестов: социальная заинтересованность, идентификация и дифференцированность Я-концепции.

Методика «Символические пробы» носит проективный характер. Выбранные нами субтесты дают показатели определенных сторон Я-концепции: переживания сходства и отличия от других людей, отношения к себе как к части группы или как к отдельному существу, степени включения своего «Я» в «Мы», дифференцированности Я-концепции. Значимые корреляции ее показателей с данными методики «Пирамида» приводятся в следующей таблице.

Таблица 6

Взаимосвязи показателей методик «Символические пробы» и «Пирамида»

«Символические пробы»		Шкалы методики «Пирамида»				
		Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Социальная заинтересован.	родители	-0,17***	-0,24***	-0,14*		
	учителя			0,16***		
	друзья	0,13*		0,27***	0,13*	
	я сам			-0,16***		
Идентификация	мать	-0,15*		0,33***		
	отец			-0,18***	-0,14*	
	друг					
Я-конц.	ряд	-0,18***				
	фигура			-0,21***		

Связи здесь тоже по преимуществу очень слабые. Но сразу бросается в глаза большое количество этих связей у шкалы потребности в принятии методики «Пирамида». Часть этих связей являются прямыми (с дистанцией по отношению к учителям и друзьям, с мерой идентификации с матерью), а другая часть – обратными (с дистанцией по отношению к родителям, масштабом собственного Я среди других, с мерой идентификации с отцом, со сложностью Я, выраженной через выбор для этого Я более сложной фигуры).

Если попытаться понять, что означают эти связи показателя потребности в принятии и любви, то оказывается следующее. Чем более респондент мотивирован потребностью в том, чтобы его принимали, любили, хорошо к нему относились, тем более далекой он мыслит дистанцию до друзей и учителей, но близкой до родителей и тем более маленьким он воспринимает свое Я среди других – тех же родителей, друзей и учителей. Чем выше потребность в любви, тем меньше респондент идентифицирует себя с матерью (этот коэффициент даже не такой низкий, как большинство остальных) и больше – с отцом (связь очень слабая, но высокодостоверная). Наконец, чем выше показатель потребности в любви, тем проще фигура, которую отождествляет с собой респондент (меньше сложность Я-концепции).

Показатель, отображающий воспринимаемую респондентом дистанцию между его Я и родителями, также имеет три достоверные связи, все обратные. Об одной из них мы уже говорили, это обратная связь с показателем потребности в любви и принятии: чем она выше, тем меньше эта дистанция, что вполне понятно. Но другая обратная связь говорит о том, что чем больше дистанция от Я до родителей, тем меньше выражена потребность в безопасности. Иными словами, если родители воспринимаются как находящиеся совсем рядом, чувство безопасности уменьшается. И наконец, такая же обратная связь имеется у показателя дистанции между Я и родителями и мотивированности физиологическими потребностями. Чем больше дистанция до родителей, тем менее важны потребности физиологического уровня.

Последний показатель – выраженность физиологических потребностей – имеет также слабые обратные корреляции с показателями идентификации с матерью и сложности Я-концепции, выражающейся в помещении фигуры, символизирующей Я, в ряд более сложных фигур. А с показателем дистанции от Я до друзей у него отмечается очень слабая прямая связь.

Это означает, что чем «дальше» в восприятии респондента «расстояние» от его Я до друзей, тем выше его заинтересованность в удовлетворении физиологических потребностей. Тому, кто со-

средоточен на обеспечении физического комфорта, не до друзей. В то же время чем ближе респондент ощущает себя по отношению к матери, в большей мере идентифицируясь с ней, тем больше его внимание привлекает физиологическое благополучие и комфорт. Наконец, чем в более сложной среде мыслит свое Я респондент, тем ниже у него показатель физиологических потребностей.

Наконец, обратимся к взаимосвязям показателей методик «Я-высказывания» и «Пирамида». Методика «Я-высказывания» представляет собой одну из модификаций проективного по своей природе метода незаконченных предложений. Респонденту предлагают закончить произвольным образом предложения, начинающиеся местоимением первого лица единственного числа – я, мне, меня, у меня и т. д. В случае нашего исследования респонденты получали бланк с 15-ю началами предложений, из которых девять были «Я...», а остальные шесть – «Мне...», «Меня...», «У меня...», «Для меня...», «Обо мне...» и «Со мной», и инструкцию закончить их не задумываясь, так, как придет в голову.

Обрабатывались материалы путем отнесения каждого высказывания к одной из девяти групп и присваивания ему соответствующей конкретной группе балльной оценки. Группы выделялись на основе представлений, существующих в отечественной психологии развития о становлении самосознания ребенка и его Я-концепции. Так, 0 баллов получали высказывания, смысл которых сводился к удовлетворению физиологических потребностей и получению элементарных удовольствий, 1 балл – высказывания, в которых респондент относил себя к некой формальной категории (например, девушка, живу в Москве, студентка), 2 балла – при подчеркивании своей нормосообразности (хорошо учусь, хорошая семья). По 3 балла получали вызывающие, эпатажные высказывания (ненавижу тесты, я псих), 4 балла – отражающие внешние характеристики респондента (я красивая, у меня длинные волосы, у меня красная куртка). Высказывания, содержание которых касалось общения с друзьями и его важности для респондента (у меня много друзей, я думаю, что главное в жизни – это хорошие друзья), получали по 5 баллов, а высказывания о своих внутренних, личностных качествах – 6 баллов. Наконец, по 7 баллов мы присваивали высказываниям, касающимся содержательных интересов и увлечений, а по 8 баллов – тем, в которых говорилось о жизненных планах, о будущем.

В соответствии с представлениями, существующими в психологии о развитии самосознания, такая система оценки Я-высказываний в целом соответствует ходу онтогенетического развития ребенка, подростка и юноши. Если для малыша дошкольного возраста характерны

наивный эгоцентризм и тяга к нехитрым удовольствиям и развлечениям, то младший школьник начинает сознавать свою принадлежность к различным социальным и формальным группам, а также осмысленно стремится к нормосообразности и постепенно осознает роль сверстников в своей жизни. В свою очередь, для младших подростков свойственно противопоставление себя нормосообразному миру, как детскому, так и правильно-взрослому, а для подростков постарше характерен интерес сперва к своим внешним, а потом и внутренним качествам. Наконец, в старшем подростковом возрасте и ранней юности в самосознании человека появляются, в качестве важных компонентов, его интересы, увлечения и жизненные планы.

Можно заметить, что анализ данных методики «Я-высказывания» в целом повторяет логику анализа данных методики «Пирамида». Уровни физиологических потребностей и потребности в безопасности можно условно рассмотреть как соответствующие первым трем выделяемым нами группам Я-высказываний (0, или 1, или 2 балла), уровни потребностей в принятии и признании (уважении) как соответствующие следующим трем группам (3, 4 или 5 баллов), а уровень самоактуализации – как соответствующий последним трем группам (6, 7 или 8 баллов). Конечно, соответствие это достаточно условное, но оно не противоречит логике как одного, так и другого представлений о развитии личности, лежащих в основе сравниваемых методик. Поэтому неудивительно, что их данные дали нам прямые корреляции между собой.

Таблица 7

Взаимосвязи показателей методик «Пирамида» и «Я-высказывания»

	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
«Я-высказывания»	0,26***	0,17***	–	–	0,34***

*** Коэффициенты корреляции, статистически достоверные на уровне $p \leq 0,001$.

Хотя выявленные прямые связи и не являются сильными, они статистически значимы на высоком уровне. При этом характерно, что связи с показателем методики «Я-высказывания» коррелируют не со всеми шкалами методики «Пирамида», а только с тремя: физиологических потребностей, безопасности и самоактуализации.

Показатель методики «Я-высказывания» можно понимать как показатель зрелости Я-концепции, ее большего или меньшего соответствия возрасту наших респондентов. Напомним, что это были студенты-первокурсники в возрасте от 17 лет до 21 года, все они принадлежали юношескому возрасту. Для этого возраста характерна представленность в самосознании временной перспективы, т. е. планов на будущее, а также связанных с этой перспективой содержательных интересов. Не менее важной составляющей является личностная рефлексия, выражающаяся в случае анализа данных «Я-высказываний» в тех окончаниях фраз, где студенты писали о своих личностных качествах.

И вот выяснилось, что чем выше у части респондентов показатели выраженности физиологических потребностей и потребности в безопасности, тем они в большей мере, по особенностям самосознания, соответствуют своему паспортному возрасту. Иными словами, чем менее инфантильны и более «взрослы», по меньшей мере, часть обследованных студентов, тем больше они мотивируются личным комфортом, т. е. удовлетворенностью витальных потребностей и ощущением безопасности среды.

Правда, есть еще одна достоверная прямая связь, причем самая сильная из трех (и все равно слабая, так что лишь у части выборки она проявляется). Она была выявлена между показателями шкалы потребности в самоактуализации и Я-высказываниями. У некоторых из студентов чем выше показатель уровня развития самосознания («Я-высказывания»), тем выше и уровень потребности в самоактуализации. Та ли это часть студентов, у которой показатель развития самосознания прямо связан с выраженностью потребностей в комфорте, или другая, точно сказать нельзя. Корреляционный анализ показателей разных шкал методики «Пирамида» между собой показал, что шкала потребности в самоактуализации имеет связи со всеми остальными шкалами.

Во всех случаях, кроме одного, эти связи носят характер прямых и лишь с показателем шкалы потребности в безопасности имеется очень слабая, но достоверная (в силу большого объема выборки) обратная связь. То же можно сказать и про шкалу физиологических потребностей – она имеет связи со всеми остальными, правда, в этом случае обратных среди них нет, все прямые.

Таким образом, показатели самого «нижнего», физиологического уровня мотивационно-потребностной сферы и самого «верхнего», уровня самоактуализации предстают как системообразующие, имеющие центральное значение, что не противоречит и другим нашим результатам.

Таблица 8

Взаимосвязи показателей методик «Пирамида» между собой

Шкалы методики «Пирамида»	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Физиология	X	0,19***	0,31***	0,15**	0,28***
Безопасность		X			-0,15**
Принятие			X	0,36***	0,35***
Признание				X	0,27***
Самоактуализация					X

Шкала же потребности в безопасности вообще практически не имеет связей с другими шкалами, за исключением уже упомянутой слабой связи с потребностью в самоактуализации. Это, вероятно, можно понять таким образом, что показатели данной шкалы у многих респондентов очень противоречивы. При первичной обработке данных мы замечали это на визуальном уровне. Нередко один и тот же респондент давал результаты, по которым получалось, что в одних отношениях он был совершенно независим и ничего не опасался, а в других – как раз наоборот.

Первая мысль, которая тут возникает, – о нерелевантности содержания пунктов, входящих в шкалу, исследуемому показателю. Однако на этапе экспертных оценок никаких особых трудностей с атрибутированием шкалы потребности в безопасности не отмечалось.

Поэтому скорее мы склонны предположить, что дело тут в возрастной специфике. Действительно, вопросы безопасности и особенно ее важности для себя лично у многих юношей и девушек оказываются особо эмоциогенными. Это связано с тем, что об их безопасности нередко очень беспокоятся родители, что порождает протест у молодых людей. При этом бессознательная потребность в безопасности может вступать в конфликт с осознанным самоутверждением именно в этой же сфере. Вследствие чего ответы на утверждения методики «Пирамида» у многих респондентов могли оказаться противоречивыми.

Конечно, это нужно каким-то образом учитывать при дальнейшей работе по совершенствованию методики «Пирамида», но пока не совсем ясно, каким именно. Возможно, это станет понятнее, когда мы изучим типологию «профилей» потребностной сферы,

которые явно намечаются. Это было хорошо видно при обработке первичных протоколов: у некоторых ребят показатели «нижних» этажей мотивационно-потребностной сферы были явно намного ниже, чем «верхних», а у других они были почти равны. Были также и варианты с «пиком» на середине «профиля» – т. е. показатели шкал потребностей в признании и особенно в принятии и любви имели явно более высокие значения, чем «нижние» и «верхние» этажи.

Мы отдаем себе отчет в том, что «профили», которые обсуждаются в данный момент, возможно, являются самым важным и совершенно необходимым компонентом представления исследовательской методики «Пирамида». Однако объем настоящего исследования не позволяет включить в него еще и этот материал, который мы намерены отразить в ближайшее время в следующих работах.

Пока же, на данном этапе, из проведенного исследования можно сделать следующие *выводы*.

1. Знания о структуре и особенностях мотивационно-потребностной сферы студентов первого курса являются необходимым условием целенаправленного построения для них адекватной возрасту и социальной ситуации развития образовательной среды. Эти знания не могут быть сведены к информации о мотивации учения и учебной деятельности на этапе высшего образования; требуются сведения о всей мотивационно-потребностной сфере в целом.

2. Модель мотивационно-потребностной сферы, разработанная в гуманистической психологии и, в частности, А. Маслоу⁸, близка, по своей сути, к представлениям отечественной психологии развития об этапах становления самосознания и Я-концепции в процессе детского и юношеского онтогенеза.

3. Исследовательская методика «Пирамида», разработанная нами для нужд настоящего исследования, дает показатели структуры мотивационно-потребностной сферы и выраженности потребностей различных уровней, соответствующих модели Маслоу.

4. На выборке из 345 московских первокурсников с помощью методики «Пирамида» получены результаты, свидетельствующие о близости, в среднем по выборке, выраженности потребностей разных уровней друг к другу. Вместе с тем выявлены достоверные различия между показателями разных шкал методики «Пирамида».

5. Самый высокий показатель на выборке московских студентов оказался у шкалы потребности в принятии и любви. Он достоверно отличается от показателей потребностей в физиологическом комфорте, безопасности и признании, но не имеет достоверных различий с показателями шкал потребности в самоактуализации.

6. Самый низкий показатель выявился по шкале потребности в безопасности. Он имеет достоверные различия с показателями шкал потребностей в принятии и признании, но не имеет таких различий со шкалами физиологических потребностей и потребности в самоактуализации.

7. Показатель потребности в самоактуализации имеет высокодостоверные различия с показателем шкалы потребности в признании (хотя их средние значения различаются очень мало) и менее достоверные различия ($p \leq 0,05$) с показателем шкалы физиологических потребностей.

8. Показатели методики «Пирамида» имеют достоверные, но слабые прямые связи с показателями шкал методики на изучение уровня субъектности⁹. Показатель шкалы ответственности связан с показателями шкал потребностей в принятии и признании; показатель шкалы свободы связан со шкалами потребностей в принятии, признании и самоактуализации; шкалы общей рефлексии и контроля имеют прямые связи со шкалами потребностей в признании и самоактуализации.

9. Показатели методики «Пирамида» имеют статистически достоверные, но очень слабые обратные связи с показателями методики изучения уровня субъектности: выраженность потребности в безопасности связана обратной корреляцией с показателями ответственности и свободы.

10. Показатели методики «Символические пробы» дали прямые связи с показателями методики «Пирамида». Так, показатель шкалы потребности в принятии и любви имеет слабые прямые связи с показателями дистанции с учителями и друзьями, а также идентификации с матерью: чем выше потребность в принятии, тем более далекими мыслит респондент педагогов и друзей, а также меньше идентифицируется с матерью.

11. Показатель дистанции от собственного Я студента до его родителей (методика «Символические пробы») имеет обратные достоверные, но очень слабые связи с показателями шкал физиологических потребностей, безопасности и потребности в принятии (методики «Пирамида»). Чем более далекими от своего Я мыслит респондент родителей, тем ниже у него показатели этих потребностей, и напротив: если родители воспринимаются как находящиеся рядом, потребности в комфорте, безопасности и принятии возрастают.

12. Показатели методики «Пирамида» имеют прямые достоверные, но слабые связи с показателями методики «Я-высказывания». Это касается шкал физиологических потребностей, а также потребности в безопасности и в самоактуализации.

13. Шкала потребности в безопасности методики «Пирамида», судя по всему, включает утверждения, являющиеся повышено эмоциогенными для многих молодых респондентов в связи с тем, что они переживают жизненный период, связанный с интенциями к эмансипации от родителей. Вопросы физической и социальной безопасности, а также личного предметного и смыслового пространства имеют в этом возрасте особое значение.

14. Следующим важным этапом работы с методикой «Пирамида» должен стать анализ различных типов «профилей» эмоционально-потребностной сферы. Можно предположить, что студенты с разными «профилями» имеют разные преобладающие побуждения и, в частности, по-разному строят свое отношение к учебе и учебную деятельность.

Примечания

- ¹ *Бережковская Е.Л.* Психологический возраст студентов-первокурсников и формы учебной работы в высшей школе // Культурно-историческая психология развития. Мат-лы первых чтений, посвящ. памяти Л.С. Выготского. М., 2000. С. 175–178.
- ² *Бережковская Е.Л., Гавриш Н.В., Прихожан А.М.* Психологические условия становления активной позиции личности в процессе ее самоопределения // Сб. тр., посвящ. 10-летию ин-та психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. М., 2005. С. 278–296.
- ³ *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 2011. С. 352.
- ⁴ *Посохова С.Т., Соловьева С.Л.* Настольная книга практического психолога. М.; СПб.: АСТ; ХРАНИТЕЛЬ; Сова, 2008. С. 314–318, 671.
- ⁵ *Исаков М.В.* Показатели и структура субъектности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. С. 196.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Там же.
- ⁸ *Маслоу А.* Указ. соч.
- ⁹ *Исаков М.В.* Указ. соч.

Е.Л. Бережковская, В.Т. Кудрявцев,
А.М. Прихожан, Г.Б. Ховрина

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ, НЕ УМЕЮЩИХ РАБОТАТЬ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ

Исследование проведено на выборке из 345 первокурсников московских вузов. Выборка разбита на две группы. В первую вошли студенты, выполнившие не трудное, но скучное задание, связанное с учебным текстом, а во вторую – те, кто не стал его выполнять («усердные» и «ленивые»). Показано, что между двумя группами имеются достоверные различия в показателях личностных особенностей. Студенты, не выполнившие скучное задание по истории, оказались более инфантильными. У них достоверно ниже показатели общей рефлексии, контроля и самоактуализации. Для них характерна более пассивная позиция. Их планы касаются в основном развлечений и отдыха, а не учения и будущей работы. Предлагаются некоторые пути коррекции этих более инфантильных студентов в условиях обучения в вузе.

Ключевые слова: юношеский возраст, школьный возраст, учебная деятельность, субъектность, рефлексия, мотивация, жизненные планы, коррекция.

Преподаватели вузов уже давно жалуются на падение уровня подготовленности абитуриентов к получению высшего образования. Этот процесс начался задолго до введения ЕГЭ, с которыми теперь связывают все беды, хотя, конечно, проблема особенно обострилась в последние годы, после появления этой формы итоговой школьной аттестации. Неготовность вчерашних школьников к студенческому образу жизни с его реальной мерой ответственности за собственное обучение состоит в основном не в том, что их знания недостаточны, а в низком уровне развития учебной деятельности.

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 12-06-00766).

© Бережковская Е.Л., Кудрявцев В.Т., Прихожан А.М., Ховрина Г.Б., 2014

Учеба и учебная деятельность у старшекласников

Парадоксальным образом учебная деятельность, являющаяся ведущей в младшем школьном возрасте и остающаяся актуальной все школьные годы, становится по-настоящему нужной молодому человеку только на вузовской ступени. В школе за общее благополучие и эффективность обучения в основном отвечают родители и педагоги, а в вузе эта ответственность всей тяжестью падает на студента, который нередко к этому совсем не готов¹.

Средняя школа уже давно практически отказалась не только от отчисления, но даже от дублирования года обучения, которое несколько десятилетий назад было крайним средством воздействия на неуспевающего ученика. Отчисление из школы если и практикуется в исключительных случаях, то, как правило, не в связи с неуспеваемостью. Слабоуспевающий ученик, систематически не выполняющий свою учебную работу и не осваивающий программу, обычно «со скрипом» переводится из класса в класс путем «натягивания» педагогами удовлетворительных оценок.

Проблемы неуспевающего ученика решают педагоги и родители, организующие для него дополнительные занятия, осуществляющие плотный контроль всей его жизни и, по сути, подменяющие его собственную активность в отношении учебы. Но даже если в результате приложенных взрослыми усилий и происходит выправление ситуации, то оно, как правило, оказывается частичным и временным, поскольку ученик так и не становится субъектом учебной деятельности или даже просто учебного процесса.

Между двумя этими понятиями, учебная деятельность и учебный процесс (учение, учеба), есть существенная разница. Учебная деятельность подразумевает, что ее субъект сам, лично преследует цель научиться чему-нибудь, стать из незнающего знающим, из неумеющего умеющим. Эта цель может быть поставлена учителем, а ученик, осознав ее, принимает лично, как свою собственную. Она может появиться у самого школьника, которому в процессе его внеурочной деятельности, в связи с личными интересами нужно чему-то научиться. Она может быть транслирована культурной средой, в которой, к примеру, престижным является играть на гитаре, а этому нужно специально учиться. Но ведь читать учебник или выполнять упражнение можно и с совершенно другими целями, самыми разными: выполнить заданное и освободиться, получить хорошую оценку, оправдать ожидания родителей и педагогов, самоутвердиться в глазах старших и сверстников, получить обещан-

ный родителями за хорошую учебу подарок и т. д. Все эти и масса других подобных целей не имеют никакого отношения к учебной задаче, хотя она может при этом решаться, хуже или лучше.

В данном случае мы говорим о целях учебной и других видов деятельности, а не об их мотивах, поскольку мотивы далеко не всегда осознаются, а мы имеем в виду именно осознанные цели. Если школьник преследует цель хорошо ответить завтра на уроке, его мотивация, как поверхностная, так и глубинная, может быть самой разнообразной и нередко совпадает с некоторыми пунктами, которые мы обозначили выше как варианты целей учебных и не учебных действий. Но, когда подросток прислоняет градусник в кружке с горячим чаем, чтобы он показал повышенную температуру, это действие происходит в контексте вполне осознанной цели не пойти завтра в школу, возникающей в контексте мотива не утруждать себя подготовкой к уроку. Этот мотив может быть как ясно осознаваемым, так и безотчетным, в отличие от цели.

И в старших классах школы, и в вузе встречаются такие учащиеся, которые в целом держат учебный процесс под контролем, но деятельность их по преимуществу не является учебной. Они не допускают серьезных «провалов», вовремя ликвидируют возникающие задолженности, «исправляют» появляющиеся неудовлетворительные оценки, но при этом их совершенно не интересует собственно приобретение знаний и умений. Цели у таких учащихся не теоретические, как у субъекта учебной деятельности, а сугубо практические: избежать неприятностей, «закрыть» учебную четверть, триместр или сессию, не иметь «долгов» или иметь их не больше, чем можно ликвидировать в реальные сроки и при наличных возможностях.

Что касается нерадивого школьника, то его нередко пытаются мотивировать к усиленным занятиям, запугивая неприятными и даже страшными последствиями безответственности и лени. Но, как правило, усилиями взрослых ситуация так или иначе разрешается, и у взрослеющего ребенка невольно складывается убеждение, что так будет всегда. В то же самое время старшие ошибочно полагают, что школьник уже достаточно повзрослел и стал способен самостоятельно контролировать процесс обучения, ответственно выполняя требования и задания, поскольку понимает, как это важно. Это – распространенная родительская ошибка.

Школьным учителям хорошо знаком тип учащихся, которые при индивидуальной работе более или менее успешно выполняют указания педагога и решают, таким образом, поставленные задачи, но освоить ту же самую деятельность полностью, стать способными

к ее самостоятельному выполнению все равно никак не могут. В более благополучных вариантах ученик осваивает набор конкретных алгоритмов учебных действий, а также «сигнальные» признаки для их выбора и вполне успешно справляется с заданиями, так и не становясь при этом субъектом учебной деятельности. Вернее сказать, такой школьник может являться субъектом выполнения задания, но цели его остаются конкретно-практическими: сделать уроки, написать контрольную, получить хорошую оценку – все те случаи, о которых мы писали выше. В рамках такого целеполагания требуется плотная организующая и направляющая работа педагога, осуществляющего пошаговое руководство деятельностью и контролирующего весь процесс, иначе подростка легко «уводит» в сторону от учебной работы. При этом у школьника годами так и не формируется внутренняя инстанция, которая выполняла бы эти функции вместо учителя, – в ней попросту нет нужды, педагог все нужное делает сам.

Действительно, ответственность за несовершеннолетнего, но уже подросткового ребенка все еще несут взрослые – родители и педагоги. Они, в частности, беспокоятся о систематичности и эффективности его занятий, они же помогают, порой в достаточно директивной форме, выбрать учебное заведение для дальнейшего профессионального образования. Зачастую старший школьник, в том числе и вполне прилично успевающий, бывает почти полностью лишены учебной мотивации, не ставит перед собой учебных целей и соответственно не чувствует никакой ответственности за процесс и результаты собственного обучения. Попытки взрослых запугать его возможностью глобальной неудачи при переходе от среднего к высшему профессиональному образованию нередко дают обратный по отношению к ожидаемому эффект: реально действующая мотивация у подростка падает, поскольку поставленные задачи кажутся совершенно непосильными и невыполнимыми².

В то же время учебная деятельность, как и любая другая, предполагает активность субъекта, его собственное целеполагание и планирование, самоконтроль и самооценку результата. Постановка цели обучения и планирование деятельности со стороны преподавателя, конечно, совершенно необходимы, но учащийся должен лично принять эти цели и планы, сделать их своими, приобрести четкое намерение достичь поставленной учебной цели, имея при этом в виду адекватные и совершенно определенные, доступные или достижимые для него средства. Внешняя оценка со стороны преподавателя тоже нужна полноценному субъекту учебной деятельности, но лишь для подтверждения или коррекции его соб-

ственной оценки. Учащийся, являющийся таким субъектом, нередко будет спрашивать учителя, почему его работу оценили не так высоко, как он ожидал, имея в виду не повышение балла, а уяснение критериев.

Из сказанного понятно, что в массовой школе во многих случаях никакая учебная деятельность вовсе не нужна и не культивируется. Так происходит потому, что большая часть требований сводится к следованию пошаговым инструкциям учителя, к заучиванию алгоритмов и признаков для их выбора при выполнении конкретных заданий. Это говорит о репродуктивности массового школьного обучения, требующего в основном буквального воспроизведения действий, задаваемых в виде образцов. Как ориентировочно-планирующий, так и контрольный этапы деятельности при этом, как мы уже отмечали, принадлежат взрослому, ведущему обучению, а на долю учащегося остаются отдельные действия, если не операции.

Тщательный, поэлементный внешний контроль процесса обучения тоже имеет свою негативную сторону. Она состоит не только в том, что внешний контроль осуществляет преподаватель, а не сам ученик, но и в том, что контролируемые фрагменты материала остаются отдельными, не связываются в единое целое. Чем чаще в учебном процессе применяются разные формы контроля, тем, как правило, мельче эти фрагменты и тем ограниченнее их связи с другими разделами программы.

Пресловутые ЕГЭ, несмотря на необходимость подготовки к ним по всей программе, также не решают проблемы. Ведь в процессе подготовки к экзаменам учебный материал тоже разбивается на отдельные «кванты» – вопросы, упражнения, задачи, каждый из которых осваивается, в известной мере, отдельно от других. Целостного контекста той или иной дисциплины при этом, как правило, не получается.

Перечисленные факторы приводят к тому, что выпускники средних школ во многих случаях не становятся полноценными субъектами собственной учебной деятельности. Даже хорошо успевающие старшеклассники порой нуждаются для организации эффективного обучения в постоянной помощи педагогов, причем не только на стадии знакомства с новым материалом, но при закреплении и отработке уже полученных знаний и умений. Субъект их учебной деятельности в лучшем случае остается коллективным, включающим значительную долю активности учителя, в вузе такое участие намного более ограничено, что связано с особенностями организации обучения³.

Учеба и учебная деятельность у студентов первого курса

Среди студентов первого курса не часто, но встречаются молодые люди и девушки, совмещающие учебу с работой и/или с семейной жизнью. Обычно для таких студентов главное – все успеть и избежать «прорывов» на том или ином «фронте», и они прилагают большие усилия, чтобы этого добиться.

Надо заметить, что эти студенты часто бывают несколько старше большинства сокурсников. Одни из них окончили средние профессиональные учебные заведения, причем не всегда того же профиля, что вуз, другие успели отслужить срочную службу в армии, третьи год или два проучились в другом вузе и сменили специальность, четвертые просто не поступили в вуз в первый год после окончания школы и имеют опыт самостоятельной работы.

Есть и другой тип молодых людей, как вчерашних школьников, так и постарше, использующих студенческий период жизни как время, отведенное на общение, развлечения, путешествия, а иногда и на разнообразные увлечения, не связанные с направлением профессиональной подготовки. Среди них тоже есть такие, кто в целом отслеживает свой учебный процесс, не позволяет себе запускать его и доводит дело до серьезных неприятностей.

Все эти студенты, как сосредоточенные на каком-либо внеучебном деле (работе, семье), так и живущие «полной» студенческой жизнью, не предполагающей серьезного отношения к учебе, как правило, не рассматриваются в качестве «проблемных». Ведь они сами заботятся о том, чтобы избежать осложнений. Но и назвать их субъектами учебной деятельности тоже невозможно. Они, безусловно, являются субъектами, но только других видов деятельности: общения, разнообразных увлечений, а порой работы и построения семейных отношений, воспитания детей, ведения домашнего хозяйства. Иногда их даже можно назвать субъектами самоопределения, в том числе и профессионального, но никак не собственно учебы в вузе, где они являются студентами⁴.

Учатся такие студенты по большей части ради получения государственного документа о профессиональном образовании. При этом многие из них сознательно или безотчетно полагают, что само пребывание в вузе, хотя бы эпизодическое, с большим количеством пропусков, каким-то таинственным образом дает им необходимые профессиональные качества. Или же им представляется, что нужные качества у них и так в целом есть, а учеба в вузе, пусть даже формальная, придает этим качествам и им самим недостающую значительность.

Надо отметить, что не всегда эти первокурсники так уж неправы. Кроме того, многие из них к старшим курсам, когда в учебных планах появляется большое количество сугубо профессиональных дисциплин, изменяют свою позицию, осознав важность и ценность лично для себя конкретных разделов материала. Порой для освоения этих разделов им приходится обращаться и к содержанию дисциплин, изучавшихся раньше, «пройденных» и сданных, но не оставивших в памяти существенных следов. Вот тут-то, наконец, в жизни студента может найти свое место и учебная деятельность.

Другие поступившие в вузы юноши и девушки ничем особенным, кроме учебы, не заняты, но тем не менее тоже учатся «не в полную силу». Это связано в том числе и с тем, что они не являются субъектами собственной учебной деятельности, да и сама их деятельность вовсе не является учебной, совсем как у тех школьников, о которых мы писали выше. А переход к вузовской системе обучения с ее относительной свободой и расчетом на самоконтроль студента порой и вовсе расслабляет и «разбалтывает» многих, казалось бы, вполне успешно учившихся в школе.

Регламентация деятельности студента при обучении в вузе, независимо от того, является ли она по своей сути учебной или нет, гораздо менее директивна, чем в школе. Так, например, в школе учащимся диктуют, что надо записать в тетрадь, а в вузе это чаще остается на их собственное усмотрение. При этом преподаватели высшей школы нередко сталкиваются с тем, что студенты совсем не умеют вести записи на лекциях. Наиболее усердные то и дело переспрашивают лектора, просят повторить ту или иную фразу, чтобы дословно записать ее, хотя порой этого вовсе не требуется. Студент не в состоянии уловить высказываемую лектором мысль, он «цепляется» за конкретные формулировки даже тогда, когда нужно не дословное воспроизведение, а понимание сути дела.

Некоторые вузовские педагоги и сами фиксируют внимание студентов на строгих формулировках, которые нужно запомнить именно в том виде, в каком они даются, и даже, как в школе, диктуют им то, что, с их точки зрения, следует записать в тетради. Это, возможно, решает проблему сдачи зачета по данной дисциплине наиболее усердными студентами, но совершенно не решает более важную проблему – обучения осмысленному восприятию материала и ведению записей, на которые ты сам сможешь ориентироваться. Выполнить за студента эту работу не значит научить его.

Конечно, в любой дисциплине есть формулировки, подлежащие дословному воспроизведению, – это определения и правила. Правда, если они понятны, то с запоминанием особых проблем

обычно не возникает, но тем не менее оно требуется. Однако никакая лекция не может целиком состоять из правил или определений. Что же касается основного материала, то чаще всего его нужно не фиксировать и воспроизводить дословно, а понимать логику, ориентироваться и уметь рассуждать в его контексте. Все это оказывается практически недоступным для многих и многих студентов, особенно на младших курсах.

Юноши и девушки не умеют готовиться к семинарам по рекомендованной литературе, поскольку с ее чтением и конспектированием происходит то же самое, что и с записями на лекциях. Студент либо почти дословно переписывает рекомендованную статью или главу книги (а чаще – просто скачивает ее из Интернета), либо его записи оказываются скудны и случайны, неорганизованны. О том, чтобы самостоятельно выстроить какую-либо схему или таблицу по изучаемому материалу, о стремлении каким-то образом упорядочить и обобщить его, как правило, нет и речи. В результате при обсуждении различных вопросов на семинарах и практических занятиях студенты оказываются не в состоянии не только аргументировать свою точку зрения, но даже вообще построить содержательное устное высказывание. К тому же многие из них не умеют правильно воспринимать конструктивные полемические и тем более критические замечания, даже в случаях, когда они высказываются совершенно корректно и направлены исключительно на обсуждение предмета.

Кроме этого, нередко уже в первые недели обучения выясняется, что многие первокурсники не только пишут с большим количеством орфографических и синтаксических ошибок, но и практически не владеют письменной речью, т. е. неспособны внятно и последовательно излагать мысли и впечатления с помощью письменности родного языка. Порой необходимость прочитать и проанализировать даже небольшой и несложный учебный или научный текст оказывается для таких студентов непосильной задачей. А при попытке преподавателя психологии или педагогики проиллюстрировать учебный материал примерами из художественной литературы, в том числе относящейся к школьной программе, выясняется, что почти никто из группы не помнит упоминаемого героя или эпизода, а то и никогда о них не слышал.

Все эти и многие другие особенности современных первокурсников часто сочетаются с их общей несамостоятельностью и неспособностью нести ответственность за свою учебу. Особое недоумение вызывает у вузовских педагогов тот факт, что многие из этих ребят выдерживают при поступлении на бюджетные отделения

вузов серьезные конкурсы, т. е. имеют высокие баллы за сдачу Единых государственных экзаменов.

Иными словами, поступающие в высшие учебные заведения юноши и девушки, безусловно являющиеся в непосредственном смысле людьми грамотными и вообще образованными на уровне полной средней школы, на деле далеко не всегда способны к самой элементарной учебной работе, если только она не регламентируется педагогами поэлементно. Умение читать, как и имеющиеся знания, для многих из ребят не делают текст вузовского учебника понятным, и даже самые интересные лекции не конспектируются ими в такой форме, какая помогла бы освоению изучаемого материала.

Вопрос, на который мы хотели бы ответить в настоящем исследовании, заключается в том, имеется ли взаимосвязь между способностью первокурсников читать и понимать учебные тексты, извлекая из них информацию, и их личностными характеристиками: субъектностью, мотивационной сферой, самосознанием?⁵

Если такая связь есть, то, возможно, имеет смысл не пытаться формировать «в лоб» учебные умения, а организовать для первокурсников тренинги личностного роста, развивающие компоненты субъектности, самосознания, мотивационно-смысловой сферы? Тем более что обычно попытки усовершенствовать вузовский образовательный процесс сводятся к переносу на ступень высшего образования форм и методов, характерных для средней школы, которые, как мы видели, совсем не способствуют становлению полноценной учебной деятельности.

Методики

Функциональная проба «История»

Исходя из высказанных соображений, мы сконструировали функциональную пробу «История», дающую представление о способности студентов выполнять несложную, но рутинную работу с учебным или научным текстом. Необходимо отметить, что данная функциональная проба не могла бы быть разработана без нецензурной помощи заместителя директора Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ по воспитательной работе со студентами Г.С. Перевощиковой.

Студентам предлагались три маленьких параграфа исторического содержания о государствах Древнего Междуречья. При выборе их тематики мы исходили из того, что все первокурсники, на

какой бы специальности они ни обучались, в недавнем прошлом изучали историю Древнего мира, так что материал для них обладал свойством понятности и даже частичной знакомости (имена, названия местностей).

В то же время использовались не школьные учебники или книги для чтения, а специальная историческая литература, которая вряд ли была знакома кому-либо из вчерашних школьников. От привычных ребятам учебников тексты отличались большей подробностью и серьезностью, хотя ничего сложного в них не было – простое изложение исторических фактов.

Как уже было сказано, текст состоял из трех отдельных фрагментов, в которых говорилось о разных этапах развития государственности в регионе Междуречья. Каждый фрагмент обладал известной законченностью, кратко повествуя о том или другом микропериоде древней истории. Между фрагментами имелась определенная связь, и некоторые (но не все) исторические лица упоминались не в одном кусочке текста, а в двух соседних или даже во всех трех. Фрагменты были размещены в хронологической последовательности, но это было не очевидно при первом чтении, поскольку прямой сюжетной преемственности между ними не было. Это были три отдельных, но связанных между собой временем и местом исторических событий фрагмента текста.

Уровень сложности текстов примерно соответствовал научно-популярной и учебной литературе, рекомендуемой в старших классах средней школы, или научной литературе, какую читают на младших курсах вуза. В целом можно сказать, что это были совсем не сложные, понятные любому грамотному человеку тексты. Однако их нельзя назвать занимательными или интересными. Скорее, они даже скучновато написаны – типичные маленькие параграфы из монографии или учебника.

Общий объем всех трех фрагментов текста составлял примерно 1100 слов, что составляет две с лишним страницы формата А4, через 1,5 интервала, кегль № 14.

Студентам предлагалось прочитать текст и ответить на три вопроса к нему. Первые два вопроса были о путях прихода к власти правителей в государствах Древнего Междуречья и о причинах войн в этом регионе в описываемый период. В текстах содержались конкретные ответы на эти вопросы, которые при внимательном прочтении совсем не трудно было перечислить. Путей прихода к власти в текстах упоминалось четыре (наследственное право, политическая борьба, завоевание и узурпация), а причин войн – шесть

(централизация для ведения хозяйства, обогащение, усиление власти, завоевание новых земель, оборона от внешних врагов и борьба за новые рынки сбыта).

Третий вопрос представлял собой задание составить общую хронологическую таблицу тех описанных в тексте событий, которые имели конкретные даты. Таких событий было шесть, и их хронология должна была идти от больших цифр к меньшим, поскольку описываемый в текстах период относился ко времени до новой эры. Некоторые студенты вносят в хронологическую таблицу еще и общее обозначение временной эпохи – «третье тысячелетие до новой эры».

Результаты выполнения студентами заданий пробы «История» оценивались по специально разработанным балльным шкалам. Полученные данные сопоставлялись с показателями особенности личности, полученными с помощью психодиагностических методик.

Методика Исакова на определение уровня субъектности

Данная методика разработана на основе нескольких отечественных (В.В. Пономарева) и зарубежных (К. Рифф, Дж. Роттер, Э. Дэси, Р. Райан) методик⁶. Она была апробирована и валидизирована в диссертационном исследовании М.В. Исакова в 2008 г., на материале студенческих выборок. Методика дает показатели шкал Ответственности, Свободы, Общей рефлексии, Рефлексии выбора и Контроля. Имеется и суммарная шкала: Общий показатель субъектности.

Методика Нюттена (метод мотивационной индукции)

Метод МІМ (мотивационной индукции) был предложен бельгийским психологом Ж. Нюттенем, который рассматривает мотивацию и поведение человека в аспекте временной перспективы, представленной, в отличие от пространственной, только во внутреннем, ментальном плане⁷. Эта существующая во внутреннем плане перспектива содержит в себе множество различных объектов, которые являются мотиваторами, регулирующими поведение человека.

Методика представляет своеобразную модификацию метода незаконченных предложений. Начала фраз сформулированы как мотивационные индукторы, т. е. имеют характер побуждения, ярко выраженной интенции. Среди них есть 20 положительных индук-

торов и 10 отрицательных. Полученные окончания предложений обрабатываются по двум кодам: временному и содержательному, причем временной код дает два показателя: по календарным периодам (настоящий момент, день, неделя, месяц, год, несколько лет, десятилетия спустя, очень нескоро, всегда) и по периодам жизни (период текущего обучения в вузе, период послевузовского образования, «молодая» зрелость, «зрелая» зрелость, старость, открытое настоящее, когда-то в жизни, прошлое, будущее).

В свою очередь, содержательный код предполагает категории личности самого субъекта, активности, направленной на саморазвитие, стремления что-то сделать, общения с другими людьми и мыслей о них, познания и получения информации, интереса к трансцендентальным объектам и явлениям, материальных ценностей, отдыха и развлечений, страхов, надежд, процедуры тестирования и, наконец, бессмысленных ответов.

Методика «Пирамида»

Эта методика была специально разработана нами для данного исследования на основе модели мотивационно-потребностной сферы, предложенной А. Маслоу⁸, и поэтому получила одноименное с этой моделью название. Методика прошла апробацию в нескольких дипломных работах, а также процедуру экспертных оценок.

Бланк содержит 50 утверждений, половина из которых носит позитивный характер, а половина негативный. Каждому из пяти уровней потребностной сферы, по Маслоу (физиологические потребности, потребность в безопасности и защищенности, потребность в любви и принятии, потребность в признании, потребность в самоактуализации), соответствует по пять позитивно сформулированных и по пять негативно сформулированных утверждений. Утверждения сформулированы так, что отражают важность того или иного уровня потребностной сферы для респондента.

Экспертные оценки шкалам методики давали 48 студентов-пятикурсников психологических факультетов и 12 дипломированных психологов, всего 60 человек, хорошо знакомых с моделью Маслоу. Все они должны были отметить на бланке методики, к какому уровню потребностной пирамиды относится, по их мнению, то или иное утверждение. В итоге оказалось, что в более чем 82% случаев эксперты атрибутировали утверждения в соответствии с ключом к методике.

Методика «Я-высказывания»

Методика представляет собой проективную пробу, в процессе которой надо закончить 15 предложений, начинающихся местоимением первого лица единственного числа (я, мне, меня, обо мне, со мной, у меня). Окончания предложений отражают качественные характеристики самосознания и, в частности, его возрастное своеобразие. Данный вариант метода незаконченных предложений впервые был использован на выборках подростков А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых в 1986 г. По их данным оказалось, что характеристики самопрезентации, вольно или невольно делаемой респондентами, достаточно полно и содержательно характеризуют их психологический возраст. Система балльных оценок, используемая при обработке, основана на данных отечественной психологии развития об особенностях самосознания и самопредставлений ребенка и подростка в разных возрастах.

Так, дети, подростки и даже юноши, чьи психологические особенности близки к характеристикам дошкольного возраста (непосредственность, направленность на элементарные удовольствия, эгоцентризм), чаще всего заканчивают предложения, начиная словом «люблю» и указывая на физиологические потребности, лакомства и нехитрые развлечения: «люблю пиво»; «люблю играть в компьютер»; «люблю такой-то сериал» и т. п. А вот для «младших школьников», каков бы ни был их реальный паспортный возраст, характерно отнесение себя к какой-либо категории или социальной группе, скажем: «я девушка»; «живу в Москве», или постулирование собственного соответствия нормам, а то и лучшим образцам: «хорошо учусь»; «меня любят родители». У ребят же, достигших уровня развития самосознания, характерного для младших подростков, часто встречаются нарочито вызывающие, провокационные «Я-высказывания», например: «это идиотский тест»; «я псих» и т. п. А те, кто еще несколько «старше» по особенностям осознания себя, обращают внимание на собственные качества, внешние и внутренние, на важность отношений с друзьями, а также пишут о своих содержательных интересах и увлечениях и, наконец, о жизненных планах.

«Символические пробы»

Методика направлена на выявление характеристик социального «Я». Это популярная и несложная проективная проба, направленная на измерение самоотношения и самоидентичности. Ис-

пользовалась лишь часть субтестов методики, дающих показатели разных сторон «Я-концепции»: самооценка (по сравнению с другими), социальная заинтересованность, идентификация, эгоцентричность, дифференцированность «Я-концепции».

Методика предполагает фиксирование физического расстояния на листе бумаги между кружками, символизирующими «Я» и значимых других. Оно измеряется иногда просто в миллиметрах, а иногда количеством кружков, находящихся между «Я» и «другими». Это расстояние интерпретируется как психологическая дистанция с «другими»; позиция левее «других» – как переживание ценности «Я»; выше – как переживание «силы» «Я»; внутри фигуры, составленной из кружков «других», – как включенность и зависимость; вне этой фигуры – как независимость «Я»; помещения «Я» в ряд более сложных фигур – как относительно большая дифференцированность «Я-концепции».

Выборка

Исследование проводилось на материале 345 студентов-первокурсников. Они обучались на различных образовательных программах (психологи, экономисты, биологи, физики, социальные педагоги и др.) в московских вузах (РГГУ, МГПУ). Возраст варьировал от 17 лет до 21 года, в среднем 17,9 лет. Среди респондентов было 102 юноши и 243 девушки.

Результаты

При анализе полученных данных выяснилось, что из 345 студентов более трети (124 человека) не выполнили функциональную пробу «История», хотя и заполнили бланки всех остальных методик. Некоторые из ребят аргументировали невыполнение задания надписями на бланке типа: «ну, это слишком сложно», «вы с ума сошли, столько читать?», «не терплю историю» и т. п., другие просто оставили бланки чистыми.

Еще часть студентов (34 человека) отнеслись к заданию формально, написав в ответ на каждый из вопросов короткие, малоосмысленные реплики, например: «разными» (путями могли прийти к власти правители древнего Шумера), «они все были тираны», «Древний мир полон жестокостей» и т. п. При этом студенты, как правило, не на все вопросы отвечали отписками, а только на один или два из трех. На другие вопросы они давали более или менее содержательные ответы.

Однако большая часть наших респондентов все-таки дала на все три вопроса в той или иной мере добросовестно обдуманнные ответы. Другое дело, что и эти ответы часто были неполными, или, напротив, в них приводились «лишние» факторы, не упоминавшиеся в тексте. Скорее всего, эти факторы, обычно достаточно общего характера, были усвоены при изучении истории в школе и добавлялись студентами, желающими показать свою эрудицию, из соображений «улучшения» качества ответов.

Хочется еще раз подчеркнуть, что первокурсники, не так давно ставшие студентами, в первые месяцы учебы наиболее высоко мотивированы на выполнение всех требований и участие во всех формах работы. Кроме того, инструкция и дополнительные разъяснения тестеров содержали предупреждение о том, что текст не очень интересный, но небольшой и что нужно его прочитать и ответить на вопросы. И несмотря на это, более трети респондентов нашли задание слишком трудным для выполнения и отказались от него.

Это говорит об основательности соображений, высказываемых в последнее время многими психологами и педагогами и касающихся «клипового», фрагментарного характера познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания) у современных подростков и молодежи. Постоянное общение в социальных сетях, многочасовое пребывание в интернет-чатах и на форумах приводит к тому, что текст, превышающий объемом несколько абзацев, т. е. выходящий за пределы видимого на мониторе пространства, кажется «слишком» длинным, непосильным для восприятия и осмысления. Мелкое дробление материала, разделение его на отдельные «кванты», характерное для сегодняшнего образовательного процесса, также, по-видимому, вносит свою лепту в это явление. Подчеркнем еще раз, что мы сейчас говорим не о том, справляются ли первокурсники с несложным, в общем-то, заданием, а о том, что многие из них отказываются от него а priori, даже не попытавшись выполнить.

Посмотрим теперь, имеются ли различия по показателям личностных особенностей между теми студентами, которые не стали выполнять пробу «История», и теми, кто ее выполнил, независимо от качества данных ими ответов. Отметим, что в группу не выполнивших задание, которых мы образно назвали «ленивыми», вошли только те студенты, которые либо сдали бланки чистыми, либо написали общий отказ, мотивированный слишком большим объемом и сложностью текста (на самом деле совсем не сложного). Тех же, кто ответил на вопросы ошибочно или неполно, мы отнесли к

группе, которую образно называли «усердными». То есть речь у нас шла не об успешности выполнения задания, а о честной попытке его выполнения или об отказе от него. Начнем с показателей субъектности. Как было рассказано выше, данная методика имеет пять шкал: Ответственности (О), Свободы (С), Общей рефлексии (ОР), Рефлексии выбора (РВ), Контроля (К). Кроме этого, есть шкала Общей субъектности (ОС), являющаяся суммой показателей шкал О, С, РВ и К.

Таблица 1

Различия в показателях субъектности (методика Исакова) между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$)

	Шкалы методики на субъектность					
	О	С	ОР	РВ	К	ОС*
Усердные	73,85	61,69	60,02	32,57	54,79	243,95
Ленивые	74,37	58,96	52,98	31,39	49,69	242,24
Достоверность различий (U)	–	–	$p \leq 0,01$	–	$p \leq 0,01$	–

* О – ответственность, С – свобода, ОР – общая рефлексия, РВ – рефлексия выбора, К – контроль, ОС – общая субъектность.

Баллы, полученные респондентами той и другой групп, в целом укладываются в диапазон нормативных значений, полученных при апробации методики на российской студенческой выборке. Однако между группами есть два достоверных различия: по шкалам Общей рефлексии и Контроля. Оба показателя выше у студентов из группы «усердных». Проверка проводилась по критерию Манна–Уитни для несвязных выборок.

Что касается интерпретаций шкал методики, то шкала Общей рефлексии содержит пункты, говорящие о склонности занимать рефлексивную позицию по отношению к своей жизни в целом. Общая рефлексия связана, по мнению автора методики, с осмысленностью и осознанностью жизни. Люди с высокими баллами склонны задумываться о смысле и направлении своей жизни, а люди с низкими баллами – нет. Если говорить о шкале Контроля, то она показывает степень уверенности человека в том, что жизнь подвластна его контролю, что он может ею управлять. Люди с высокими баллами по этой шкале более оптимистичны в плане возможностей влиять на собственную судьбу.

Таким образом, первокурсники, взявшие на себя труд прочесть трехстраничный исторический текст и попытаться ответить на вопросы по нему, независимо от качества их ответов значимо больше обдумывают свою жизнь и полагают ее в большей степени доступной для контроля и изменения, чем их сокурсники, отказавшиеся от чтения и анализа текста.

По данным метода мотивационной индукции (Нюттен) тоже выявились достоверные различия между группами. Начнем с временного календарного кода.

Таблица 2

Различия между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$) показателей календарной отнесенности мотиваторов (методика Нюттена)

		Группы		Достоверность различий (U)
		Усердные	Ленивые	
Календарный код	момент тестирования	4,7	7,44	$p \leq 0,01$
	текущий день	0,43	2,06	$p \leq 0,05$
	неделя	0,72	0,44	$p \leq 0,05$
	месяц	1,44	1,12	–
	год	1,4	1,38	–
	несколько лет	3,56	1,47	$p \leq 0,01$
	десятилетия	0,26	0,059	$p \leq 0,05$
	очень нескоро	0,61	0,15	$p \leq 0,05$
	всегда	15,37	11,0	$p \leq 0,01$

Различия по отнесенности мотиваторов ко времени с разной удаленностью получились разнонаправленными. Студенты из группы «усердных» значимо чаще относят свои мотивации к текущей неделе, ближайшим годам, одному-двум десятилетиям, а также к жизненным периодам, которые можно обозначить словами «очень нескоро» и «всегда». Это, вероятно, говорит о том, что в их мотивационной сфере большое место занимает планирование насущных дел (текущая неделя), а также обдумывание будущего (несколько лет; одно-два десятилетия; через много лет). «Усердные» больше задумываются и над общими, относящимися к любому моменту жизни делами и событиями (всегда).

Что касается «ленивых», то их мотивационные отнесенности значимо чаще касаются настоящего момента и текущего дня. Эти высказывания, если посмотреть на их содержание, чаще всего касаются того, чтобы поскорее освободиться от скучной деятельности по заполнению психодиагностических бланков, а также пообедать, уйти домой, пойти гулять или в кино.

Календарный код в методике Нюттена подкрепляется еще одним вариантом атрибутирования мотиваторов – по периодам жизни.

Таблица 3

Различия между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$) показателей отнесенности мотиваторов к разным периодам жизни (методика Нюттена)

		Группы		Достоверность различий (U)
		Усердные	Ленивые	
Периоды жизни	1. Обучение в вузе*	8,09	8,32	$p \leq 0,01$
	2. Обучение после вуза	0,18	0,2	–
	3. Первый период взрослости	2,4	0,97	$p \leq 0,05$
	4. Второй период взрослости	0,34	0,03	$p \leq 0,05$
	5. Старость	0,33	0,17	–
	6. Когда-то в жизни	9,03	8,5	$p \leq 0,01$
	7. Открытое настоящее	8,03	7,15	–
	8. Прошлое	0,27	0,38	–
	9. Историческое будущее	0,64	0,06	$p \leq 0,01$

*1) текущее обучение, включая настоящий момент;

2) послевузовское обучение (второе высшее, аспирантура, еще какая-то учеба);

3) в молодости, но после окончания учебы, в первом периоде профессиональной судьбы;

4) в зрелости, в расцвете;

5) в пожилом возрасте, в старости;

6) когда-нибудь, точно неизвестно когда;

7) открытое настоящее, в настоящий момент и вообще всегда;

8) в прошлом;

9) не в личном будущем, а в будущем всего человечества.

Здесь в целом прослеживается та же картина. У «усердных» выше доля мотиваций, направленных на период профессиональной зрелости, причем как первой (пока я еще молодой), так и второй (я зрелый, достигший самого расцвета, но еще не старый). Кроме этого, у данной группы достоверно выше доля мотиваторов, направленных на будущее в его общечеловеческом масштабе (историческое будущее). Вообще мотивации этой направленности довольно редко встречаются у первокурсников, однако у «усердных» их значимо больше.

Преобладание же у «ленивых» мотиваторов, отнесенных нами к периоду обучения в вузе, имели в основном отнесенность к процедуре тестирования и желанию поскорее «отделаться» от нее.

Есть достоверные различия между двумя группами и при анализе данных методики Нюттена посредством содержательного кода.

Таблица 4

Различия между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$) показателей содержательной отнесенности мотиваторов (методика Нюттена)

		Группы		Достоверность различий (U)
		Усердные	Ленивые	
Категории содержательного кода	личностные качества	3,75	3,44	$p \leq 0,05$
	саморазвитие	2,56	2,0	$p \leq 0,01$
	сделать что-то, научиться чему-то	5,34	5,15	–
	другие люди, их жизнь	4,52	2,64	$p \leq 0,05$
	познание, информация	0,5	0,15	$p \leq 0,05$
	трансцендентальное	1,57	2,59	$p \leq 0,01$
	материальные блага	0,87	0,97	–
	отдых и развлечения	1,34	4,76	$p \leq 0,01$
	страхи и тревоги	3,03	2,47	$p \leq 0,05$
	надежды и упования	2,44	0,62	$p \leq 0,01$
	процесс тестирования	1,96	0,82	–
	бессмысленные ответы	0,58	0,94	–

Здесь тоже выявилось много достоверных различий. «Усердные» достоверно чаще показывают мотивационную направленность на собственные личностные качества (например, «мне не нравится думать о том, что я скрытная»), на саморазвитие («надеюсь стать умнее

и смелее»), на жизнь и потребности других людей и взаимоотношения с ними, на познание. В то же время у «усердных» больше страхов и тревог. А для «ленивых» более характерна направленность, с одной стороны, на трансцендентальные объекты и идеи (в основном на рок и судьбу) и, с другой – на отдых и различные развлечения.

Таким образом, по данным методики Нюттена, «ленивые» студенты, отказавшиеся выполнить несложное, но требующее некоторого приложения усилий задание, как оказалось, достоверно сильнее других мотивированы настоящим моментом в смысле желания немедленно получить комфортное состояние, которому мешают всякие скучные задания. Кроме этого, они стремятся к разным развлечениям и отдыху. При этом «ленивые» больше, чем остальные, склонны уповать на милость судьбы.

В то же время «ленивые» первокурсники меньше, чем «усердные», уделяют внимания планированию своих дел на неделю и более отдаленное будущее, меньше интересуются жизнью других людей (по преимуществу друзей и близких), меньше страшатся чего-либо и надеются на что-либо. Кроме того, у них слабее выражена тенденция к саморазвитию, осознанию своих личностных качеств и к познанию мира.

Если обратиться к данным методики «Пирамида», то оказывается, что достоверные различия между группами имеются по двум шкалам и соответственно по двум ступеням потребностной сферы пирамиды А. Маслоу.

Это две крайние ступени, первая и последняя, т. е. потребности и мотивы, обусловленные, с одной стороны, физиологическим, витальным уровнем бытия субъекта и, с другой стороны, уровнем самоактуализирующейся личности.

Таблица 5

Различия между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$) показателей методики «Пирамида»

	Мотивации				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Усердные	9,26	9,36	13,53	11,7	14,62
Ленивые	11,69	9,19	12,8	11,5	12,9
Достоверность различий (U)	$p \leq 0,01$	–	–	–	$p \leq 0,01$

Вполне ожидаемым является то, что выраженность показателей первого «физиологического» уровня регуляции потребностной сферы достоверно выше у «ленивых» студентов, а показатели уровня самоактуализации, в свою очередь, достоверно выше как раз у «усердных».

Точно так же вполне естественным представляется и тот факт, что по результатам методики «Я-высказывания» «усердные» первокурсники оказались достоверно «старше» «ленивых».

Таблица 6

Различия между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$) показателей методики «Я-высказывания»

	Балл
Усердные	4,25
Ленивые	3,4
Достоверность различий	$p \leq 0,01$

Напомним, что речь здесь идет не об умственном возрасте, а о психологическом, т. е. о самосознании юношей и девушек. Вопрос состоит в том, как и кем они себя мыслят: людьми, стремящимися к комфорту, удовольствиям и развлечениям, или они по большей части думают о своей внешности и испытывают в связи с этим разные эмоции, или это субъекты осознания собственных внутренних качеств, отношений с другими людьми, интересов, планов на будущее и самого этого будущего?

Получается, что «ленивые» значимо чаще думают о себе в связи с удовольствиями и комфортом, и еще немножко – в связи с тем, насколько они соответствуют принятым нормам. Последнее не обязательно в позитивном смысле: эпатажные, вызывающие «Я-высказывания», если они составляют большинство, тоже не свидетельствуют о высоком уровне личностного развития человека, уже окончившего среднюю школу.

А для «усердных» наиболее характерны высказывания о себе, связанные с осознанием своих внешних и внутренних качеств, отношений с друзьями и близкими, содержательных интересов.

Наконец, последняя методика, использованная нами, – это несколько субтестов из «Символических проб». Здесь различий оказалось не так уж много, всего два.

Первое из них касается субтеста «социальная заинтересованность», где измеряется расстояние от кружка, обозначающего «Я», до кружков, означающих родителей, преподавателя и друга. Достоверное различие проявилось по расстоянию от «Я» до кружка – «друга»: у «ленивых» оно значимо больше. Вероятно, это означает, что «усердные» первокурсники чувствуют себя в более сильной связи со своими друзьями, чем «ленивые».

В то же время у «ленивых» показатель идентификации с отцом свидетельствует о большей с ним дистанции, чем у «усердных» (в данном случае количественно больший показатель указывает и на большую дистанцию). То есть в среднем по группе (124 человека) «ленивые» студенты воспринимают дистанцию с другом как более значительную, чем «усердные», а дистанцию с отцом – наоборот, как более близкую.

Таблица 7

Различия между группами «усердных» ($n = 221$) и «ленивых» ($n = 124$) показателей методики «Символические пробы»

		Усердные	Ленивые	Достоверность различий	
Субтесты	Самооценка		4,2	3,61	–
	Социальная заинтересованность	родитель	47,9	40,5	–
		преподаватель	81,8	85,4	–
		друг	32,58	38,18	$p \leq 0,05$
		размер Я	11,5	10,61	–
	Идентификация	мать	1,11	0,51	–
		отец	2,92	1,56	$p \leq 0,01$
		друг	1,27	1,13	–
	Сложность Я-концепции	ряд	4,44	4,13	–
		фигура	3,09	2,67	–

Подытоживая, можно сказать, что студенты-первокурсники, оказавшиеся способными попросту отказаться выполнять задание, кажущееся им слишком объемным и скучным, действительно отличаются некоторыми личностными особенностями. Еще раз подчеркнем, что задание функциональной пробы «История» не было слишком трудным. Текст занимал всего неполных три страницы

(990 слов), он был написан простым языком, в нем не было трудных логических связей. От ребят не требовалось что-либо заучивать, поскольку на все вопросы можно было отвечать глядя непосредственно в текст. Иными словами, речь шла не о способности или неспособности освоить некий материал, а о попытке выполнить несложное, но скучноватое задание.

Студентов, не предпринявших такой попытки, мы условно называли группой «ленивых». Они оказались достоверно менее, чем их сокурсники, выполнившие (неважно, как по качеству) скучное задание, склонны к обдумыванию своей жизни и поиску ее смысла, и к тому же эта жизнь представляется им менее подвластной контролю и регуляции. Их мотивационная сфера тоже имеет характерные особенности.

У «ленивых» студентов гораздо (статистически значимо) чаще встречаются мотиваторы, ориентированные на настоящий момент. В основном они связаны с неудовольствием от необходимости принимать участие в процедуре тестирования, а также с различным дискомфортом вроде голода, жажды, желания поспать. И гораздо реже у этих ребят встречаются мотиваторы, ориентированные на неделю (повседневное планирование своей жизни), а также на несколько лет и более отдаленное будущее. Кроме того, в мотивационной сфере «ленивых» существенно чаще, более чем в три с половиной раза, чем у «усердных» ($p \leq 0,01$), встречаются мотиваторы, связанные с отдыхом и развлечениями, а также со ссылками на рок и судьбу как силами, определяющими жизненный успех и разные события. Можно сказать, что у некоторых из «ленивых» почти все мотивационные индукторы получили завершения, связанные с мечтами об отдыхе, досуге с друзьями, расслаблении, иногда – просто длительном сне. У «усердных» такого практически не встречалось. В то же время первокурсники, попавшие в группу «усердных», значимо чаще дают мотивации, связанные с другими людьми, их благополучием и помощью им (родители, друзья, любимый человек), а также с личностными качествами и саморазвитием самих респондентов.

По особенностям самосознания «усердные» оказались ближе к характеристикам, свойственным подростковому и юношескому возрасту, а «ленивые» – к характеристикам, напоминающим младших подростков с их демонстративным, эпатажным поведением и даже дошкольников с их наивным эгоцентризмом и непосредственностью. «Ленивые» отличаются от «усердных» еще и тем, что у них достоверно сильнее выражены мотивации, связанные с физиологическим уровнем потребностной сферы (в понимании А. Маслоу), в отличие от «усердных», у которых достоверно выше показатели

уровня самоактуализации. Наконец, судя по данным «Символических проб», «ленивые», по их ощущениям, имеют более далекую дистанцию с друзьями, но более близкую с отцом.

Все эти особенности, перечисленные подряд, одна за другой, в целом рисуют картину инфантильности студентов, отнесенных нами к группе «ленивых», их личностной незрелости.

Из этого, вероятно, следует, что обычно принимаемые в вузах меры вроде введения более плотного контроля, рассылки или раздачи материалов для подготовки к семинарам и практическим занятиям, разнообразные рейтинговые системы учета успеваемости хотя и решают частные задачи преподавателей, но не решают главной проблемы. Эта главная проблема состоит в том, что существенная часть поступающих в вуз абитуриентов действительно не готова к студенческой жизни, поскольку является недостаточно «взрослой» по своим психологическим особенностям.

Из полученных результатов становится понятным, что главная работа с «проблемными» первокурсниками должна прежде всего состоять в создании условий для их личностного развития. Для того чтобы эти ребята стали субъектами собственной учебной деятельности на этапе высшего профессионального образования, необходимо помочь им почувствовать себя лично причастными к чему-то, что происходит в вузе, причем не только и не обязательно не занятиях.

Здесь видятся три основных направления. Первое – это включение первокурсников в проектную работу, ведущуюся на кафедрах и факультетах. Проекты могут быть самого разного характера: от научно-исследовательских до выпуска студенческого журнала или ведения шефской работы⁹. Вполне понятно, что в проекте первокурсники должны работать вместе с преподавателями и студентами старших курсов и пока по большей части на исполнительских позициях. Однако причастность к важному, «настоящему», социально значимому и осмысленному делу помогает, в том числе и исполнителю, почувствовать себя источником происходящего и соответственно стать субъектом собственной деятельности.

Второе возможное направление – это вузовская клубная работа, участие в подготовке и проведении различных мероприятий, в командах интеллектуальных игр и в спортивных состязаниях, в художественной самодеятельности, в том числе и в особенности в различных театральных постановках. Все это – мощное средство формирования субъектности и личностного роста.

Наконец, неиспользованные резервы для личностного развития студентов можно найти и в организации учебного процесса. Путь,

вероятно, лежит через его проблематизацию, а также через использование интерактивных форм работы. Под интерактивными формами мы в данном случае имеем в виду не столько использование компьютерных технологий, сколько уход от засилья традиционных лекций и семинаров к дискуссиям, деловым и проблемным играм и другим видам учебной работы, требующей активного включения всех участников.

Примечания

- ¹ *Бережковская Е.Л.* Психологический возраст студентов-первокурсников и формы учебной работы в высшей школе // Культурно-историческая психология развития. Мат-лы первых чтений, посвящ. памяти Л.С. Выготского. М., 2000. С. 175–178.
- ² *Бережковская Е.Л.* Возрастное и индивидуальное в психическом развитии // Журнал Психол. о-ва им. Л.С. Выготского. 1999. Сигн. вып. (№ 0).
- ³ *Кудрявцев В.Т.* Преемственность ступеней развивающего образования (замысел В.В. Давыдова) // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.
- ⁴ *Бережковская Е.Л., Гавриш Н.В., Прихожан А.М.* Психологические условия становления активной позиции личности в процессе ее самоопределения // Сб. тр., посвящ. 10-летию ин-та психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. М., 2005. С. 278–296.
- ⁵ *Кудрявцев В.Т.* Указ. соч.
- ⁶ *Исаков М.В.* Показатели и структура субъектности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. С. 196.
- ⁷ *Толстых Н.Н.* Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1988. С. 95–109.
- ⁸ *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 2011. С. 352.
- ⁹ *Бережковская Е.Л.* Проектирующий метод – современный этап культурно-исторической психологии // Психология в вузе. 2010. № 5. С. 29–47.

Е.Л. Бережковская, О.Г. Кравцов,
В.Т. Кудрявцев, А.М. Прихожан

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ
У ПЕРВОКУРСНИКОВ, ЖИВУЩИХ И ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ ГОРОДОВ С РАЗЛИЧНОЙ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДОЙ
(Кросскультурное исследование)

В статье приводятся результаты исследования различных показателей развития личности и способности работать с учебным текстом у студентов первого курса, обучающихся в вузах Москвы, а также городов Орска (Россия), Гомеля (Беларусь) и Ровно (Украина). Проводится сравнение показателей, полученных на разных выборках студентов. Изучаются показатели субъектности, мотивации, самосознания, Я-концепции.

Ключевые слова: юношеский возраст, социокультурная обусловленность, личность, самосознание, мотивационная сфера, потребности, социальная среда, профессиональное образование.

Настоящее исследование задумано как поисковое. Проблема, поднимаемая в нем, связана с тем, что на протяжении уже многих лет психологи и педагоги наблюдают изменения в особенностях и сроках развития разных сторон личности в юношеском возрасте. Это тем более важно, что от таких особенностей во многом зависит организация и эффективность профессионального обучения. По сути дела, в психологии уже давно ощущается недостаток сколько-нибудь объемных исследований личности юношей и девушек, ориентированных не на решение каких-то конкретных вопросов, связанных с мотивацией учения, или готовностью к семейной жизни, или отношениями с родителями или со сверстниками, а именно на целостный процесс личностного развития.

Мы поставили себе целью провести такое исследование на достаточно большой выборке, причем сравнить личностные особенности молодых людей в разных городах и даже странах. В данном сообщении содержатся материалы, полученные на выборках сту-

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 12-06-00766).

© Бережковская Е.Л., Кравцов О.Г., Кудрявцев В.Т., Прихожан А.М., 2014

дентов-первокурсников, живущих и обучающихся в городах Москве (221 человек), Орске (Южный Урал, 44 человека), Гомеле (Беларусь, 92 человека) и Ровно (Украина, 25 человек).

С нашей точки зрения, все эти города, находящиеся на постсоветском пространстве, различаются не столько национальными традициями и культурным укладом, а в первую очередь масштабом населенного пункта. Если российский город Орск и украинский город Ровно имеют население примерно от 230 до 250 тыс. человек, то областной центр Гомель насчитывает уже более полумиллиона населения, а столица РФ Москва представляет собой городскую агломерацию с трудноопределимой реальной численностью многонационального населения, явно превысившей 12 миллионов, и является одним из крупнейших городов мира.

Социальная ситуация развития в столь разных условиях, безусловно, должна быть различной. Поэтому мы решили, что, с одной стороны, характерные особенности юношей и девушек, общие для всех городов, и, с другой стороны, различия между ними смогут нам многое сказать о характере и особенностях развития личности в юношеском возрасте в современном мире.

Методики

Функциональная проба «История»

Данная функциональная проба была сконструирована для того, чтобы получить представление об умении студентов выполнять несложную, но рутинную и даже скучноватую работу с учебным или научным текстом. Неоценимую помощь в создании данной пробы оказала заместитель директора Института психологии РГГУ по воспитательной работе со студентами Г.С. Перевощикова.

Мы предлагали нашим респондентам три коротких параграфа исторического содержания, общим объемом в неполные три страницы. Речь в них шла о государствах Древнего Междуречья, поскольку, как мы полагали, первокурсники, обучающиеся на любых специальностях, изучали в школе историю и сталкивались с подобными текстами. Однако материал был не из школьного учебника, он выходил за пределы программы.

Тексты были достаточно просто написаны и представляли собой обычное изложение исторических фактов. Каждый из параграфов, составлявших текст, обладал известной законченностью, но между ними имелась определенная связь. Параграфы были разме-

щены в хронологической последовательности, что было неочевидно при первом чтении, поскольку прямой сюжетной преемственности между ними не было. Это были три отдельных, но связанных между собой временем и местом исторических событий фрагмента текста. Это были несложные, понятные любому грамотному человеку тексты. Однако ничего занимательного или развлекательного в них не было: типичные маленькие параграфы из монографии или учебника.

Студентам предлагали прочитать материал и ответить на три вопроса, конкретные ответы на которые содержались в самих текстах. При обработке учитывалась полнота ответов, подмена конкретных ответов описаниями, «лишние» ответы (не содержащиеся в тексте, привычные формулировки, усвоенные в школе), формально-бессодержательные ответы («отписки»). Оценки выставлялись по специальной балльной шкале.

Методика Исакова на определение уровня субъектности

Данная методика была разработана М.В. Исаковым на основе нескольких отечественных (В.В. Пономарева) и зарубежных (К. Рифф, Дж. Роттер, Э. Дэси, Р. Райан) методик, апробирована и валидизирована автором в 2008 г. в диссертационном исследовании¹. Методика дает показатели шкал Ответственности, Свободы, Общей рефлексии, Рефлексии выбора и Контроля. Имеется и суммарная шкала: Общий показатель субъектности.

Методика Нюттена (метод мотивационной индукции)

Метод МИМ (мотивационной индукции) был предложен бельгийским психологом Ж. Нюттенем, который рассматривает мотивацию и поведение человека в аспекте временной перспективы, представленной, в отличие от пространственной, только в ментальном плане². Эта перспектива содержит множество различных объектов, являющихся мотиваторами, которые регулируют поведение человека.

Респондент должен закончить ряд предложений – мотивационных индукторов, имеющих характер побуждения. Имеется 20 положительных и 10 отрицательных индукторов. Окончания предложений обрабатываются по двум кодам: временному и содержательному, причем временной код дает два показателя: по календарным периодам (настоящий момент, день, неделя, месяц, год, несколь-

ко лет, десятилетия спустя, очень нескоро, всегда) и по периодам жизни (период текущего обучения в вузе, период послевузовского образования, «молодая» зрелость, «зрелая» зрелость, старость, открытое настоящее, когда-то в жизни, прошлое, будущее). Содержательный код предполагает категории личности самого субъекта, активности, направленной на саморазвитие, стремления что-то сделать, общения с другими людьми и мыслей о них, познания и получения информации, интереса к трансцендентальным объектам и явлениям, материальных ценностей, отдыха и развлечений, страхов, надежд, процедуры тестирования и, наконец, бессмысленных ответов.

Методика «Пирамида»

Данная методика была разработана специально для настоящего исследования на основе модели мотивационно-потребностной сферы А. Маслоу³. Поэтому она получила название «Пирамида». Методика прошла апробацию в двух дипломных работах, а также процедуру экспертных оценок.

Бланк методики «Пирамида» содержит 50 утверждений, половина из которых носит позитивный характер, а половина негативный. Каждому из пяти уровней потребностной сферы модели Маслоу (физиологические потребности, потребность в безопасности и защищенности, потребность в любви и принятии, потребность в признании, потребность в самоактуализации) соответствует по пять позитивных и пять негативных утверждений, сформулированных так, что они отражают важность того или иного уровня мотивационно-потребностной сферы для респондента.

Методика «Я-высказывания»

Методика представляет собой проективную пробу. Испытуемому нужно закончить 15 предложений, начинающихся словами «я», «мне», «меня», «обо мне», «со мной», «у меня». Окончания предложений отражают уровень развития самосознания и его возрастное своеобразие. Эта модификация метода незаконченных предложений была использована подобным образом на школьных выборках А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых в 1990 г.⁴ По их данным, оказалось, что характер Я-высказываний характеризуют психологический возраст респондентов. Система балльных оценок, используемая при обработке, основана на данных отечественной психологии развития о развитии самосознания и Я-концепции в разных возрастах.

«Символические пробы»

Данная несложная и достаточно популярная проективная проба направлена на выявление характеристик социального «Я». Она измеряет самоотношение и самоидентичность, а также идентификацию со значимыми другими и особенности Я-концепции. Использовалась часть субтестов методики, дающих показатели разных сторон Я-концепции: самооценка (по сравнению с другими), социальная заинтересованность, идентификация, дифференцированность Я-концепции.

На листе бумаги фиксируется физическое расстояние между кружками, обозначающими Я и значимых других. Оно измеряется иногда в миллиметрах, а иногда количеством кружков, находящихся между кружком, означающим Я, и кружками, символизирующими других людей. Расстояние интерпретируется как психологическая дистанция с другими; помещения Я в ряд более сложных фигур – как относительно большая дифференцированность Я-концепции.

Результаты исследования

*Результаты сравнения групп первокурсников
из Москвы и Орска*

В нашем исследовании приняли участие студенты первого курса Педагогического института города Орска Оренбургской области (специальности – дошкольное образование, иностранный язык). Выборка состояла из 44 студентов в возрасте от 17 до 21 года (в среднем 18,1 лет). Город Орск – относительно небольшой (около 236 тыс. человек), но важный промышленный и культурный центр на Южном Урале. В нем работает около 10 вузов, 48 школ, драматический театр, краеведческий музей. В нем есть исторический центр с интересной застройкой, памятники истории и архитектуры.

Мы сравнили данные, полученные при обследовании студентов первого курса из вузов такого мегаполиса, которым является Москва, и относительно небольшого культурного и промышленного города Орска. Разумеется, мы брали в это сравнение только протоколы тех московских студентов, которые были отнесены нами к группе «усердных», поскольку в присланных из Орска материалах протоколов, где отсутствовало бы выполнение задания функциональной пробы «История», не было.

Поэтому мы начнем сравнение именно с выполнения студентами этой функциональной пробы. Эти данные и их сравнение приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Различия показателей пробы «История»: Москва и Орск

Методика «История»		Москва	Орск	Достоверность различий
1 вопрос	баллы	2,45	2,75	–
	описание	0,38	0,59	$p \leq 0,01$
	лишние	0,4	0,23	–
	«отписки»	0,14	0,09	–
2 вопрос	баллы	2,23	2,88	–
	описание	0,36	0,61	$p \leq 0,007$
	лишние	0,51	0,34	–
	«отписки»	0,14	0,068	–
3 вопрос	баллы	3,45	3,64	–
	описание	0,33	0,23	–
	лишние	0,28	0,32	–
	«отписки»	0,22	0,023	$p \leq 0,000$

Из таблицы видно, что имеется три достоверных различия. Студенты из Орска чаще, чем московские, дают размытые, описательные ответы без четкого указания фактов, имеющих в тексте, как на первый (о путях прихода к власти правителей в одном из государств Древнего Междуречья), так и на второй (о причинах войн в этом регионе) вопрос. А москвичи, в свою очередь, позволяют себе больше «отписок» – формальных, абстрактно-бессодержательных ответов на третий вопрос, где требуется составить хронологическую таблицу событий, о которых говорится в тексте.

Различия достоверные, причем на высоком уровне. И, хотя орская выборка не такая уж большая (44 человека), представляется, что в этих различиях проявляется общий характер не только первокурсников, но и вообще жизни в столичном мегаполисе с его высокими темпами, жесткостью, известной отчужденностью, где ребята дают формальные ответы, и провинцией с ее относительной мягкостью и неспешностью, соответствующей описательному характеру ответов живущих и учащихся там студентов.

Если обратиться теперь к результатам методики на изучение субъектности, то здесь мы видим только одно значимое различие – по шкале общей рефлексии, и оно в пользу москвичей.

Таблица 2

Различия показателей субъектности: Москва и Орск

	Шкалы методики на субъектность					
	Ответственность	Свобода	Общая рефлексия	Рефлексия выбора	Контроль	ОС
Москва	73,85	58,69	60,02	32,57	54,79	219,9
Орск	74,36	58,13	54,11	30,77	55,22	218,48
Достоверность различий	–	–	$p \leq 0,003$	–	–	–

Были также выявлены статистически значимые различия по показателям методики Нюттена, направленной на выявление структуры мотивационной сферы. В таблице 3 приведены средние показатели, полученные при обработке полученных от респондентов мотиваторов по содержательному коду.

Таблица 3

Различия показателей методики Нюттена (содержательный код): Москва и Орск

Мотивации	Москва	Орск	Достоверность различий
Собств. личность	3,75	5,66	$p \leq 0,00$
Саморазвитие	2,56	1,75	$p \leq 0,046$
Что-то сделать	5,34	3,77	$p \leq 0,011$
Другие люди	4,52	6,04	$p \leq 0,001$
Познание	0,5	2,82	$p \leq 0,000$
Трансцендентные	1,57	1,59	–
Материальные	0,87	1,27	–
Отдых и развлеч.	1,34	2,55	$p \leq 0,000$
Опасения	3,03	1,29	$p \leq 0,000$
Надежды	2,44	1,32	–
Тестирование	1,96	0,2	$p \leq 0,000$
Бессмысленные	0,58	0,07	$p \leq 0,000$

Из этой таблицы видно, что у студентов из Орска чаще встречаются мотиваторы, ориентированные на их собственные личностные качества, на интересы других людей и общение с ними, на познание, а также на развлечения и отдых. Все это рисует достаточно спокойную, эмоционально сбалансированную жизнь, где есть время подумать о себе самом, а также на общение с друзьями и внимание к близким, на чтение и другие виды познания мира, на отдых и расслабление.

У ребят же из Москвы относительно чаще встречаются мотиваторы, связанные с саморазвитием, с тем, чтобы чему-то научиться или что-то сделать, достичь какого-то результата, а также у них больше страхов. Кроме этого, у москвичей достоверно больше ответов, связанных с самой процедурой тестирования (высказывания типа «мне это надоело»), и просто бессмысленных ответов, которые невозможно отнести ни к одной из категорий. В этом, видимо, проявляется напряжение, в котором почти постоянно находятся жители большого города. С одной стороны, им постоянно надо себя совершенствовать, чтобы не отстать, успеть, продвинуться, – отсюда и более высокий показатель мотиваторов, направленных на саморазвитие, и страхи тоже. С другой стороны, их манят и сами достижения, конкретные цели.

Таблица 4

Различия показателей методики Нюттена (календарный код):
Москва и Орск

Мотивации	Москва	Орск	Достоверность различий
Текущий момент	0,7	0,36	–
Текущий день	0,43	0,29	–
Неделя	0,72	0,23	$p \leq 0,014$
Месяц-два	0,44	0,41	$p \leq 0,001$
Год-два	0,4	0,91	$p \leq 0,005$
Несколько лет	0,56	0,91	–
1–2 десятилетия	0,26	0,09	–
Очень нескоро	0,61	0,04	$p \leq 0,037$
Всегда	15,37	10,86	$p \leq 0,006$

Различия в показателях календарного кода методики Нюттена в целом повторяют различия при анализе мотиваторов, ориентированных на разные периоды жизни. Поэтому мы позволим себе ограничиться одной таблицей. В ней можно заметить пять достоверных различий, причем большинство – в пользу московских студентов. Москвичи достоверно чаще, чем жители Орска, планируют свои дела на неделю и на месяц. Кроме того, они чаще дают ответы, ориентированные либо на очень далекое время, которое наступит не скоро, либо актуальные в одинаковой мере всегда. А жители Орска чаще имеют в виду свои желания и намерения, которые могут или должны осуществиться примерно на протяжении ближайшего года.

Из этого следует, что москвичи либо живут в мире сравнительно краткосрочных дел, в масштабе одной или немногих недель: тут виден повседневный напряженный ритм работы и отдыха. Или они уже мечтают о чем-то очень далеком, что то ли сбудется, то ли нет, или думают о том, что актуально всегда, и теперь и потом.

Что касается жителей Орска, то их планы по большей части рассчитаны на несколько месяцев или год-два. Это – спокойное и обдуманное планирование, которой возможно в основном тогда, когда повседневные, в масштабе этой и следующей недели, дела не заслоняют собой всю временную перспективу.

Структура мотивационно-потребностной сферы, показатели которой мы получали с помощью методики «Пирамида», также имеют различия у ребят из Москвы и Орска.

Таблица 5

Различия показателей методики «Пирамида»: Москва и Орск

	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Москва	9,26	9,36	13,53	11,7	14,62
Орск	10,59	11,29	14,95	12,82	13,79
Достоверность различий	–	$p \leq 0,000$	$p \leq 0,011$	$p \leq 0,016$	–

Статистически достоверные различия были получены по всем шкалам данной методики, кроме шкал физиологических потребностей и потребности в самоактуализации. И все три показателя (шкал потребностей в безопасности, принятии и признании со стороны окружающих) достоверно выше у студентов из Орска. Иными

словами, все то, что связано по преимуществу с самим собой, т. е. с сохранением комфорта на физиологическом уровне, с одной стороны, и с самовыражением, воплощением себя в мире, с другой, не имеет развития в Москве и Орске. А вот те уровни мотивационной сферы, которые в той или иной сфере связаны с другими людьми (безопасность, любовь и принятие, уважение и признание), – эти потребности достоверно выше у ребят из Орска. Это вполне логично сочетается с данными методики Нюттена, где у жителей Орска тоже выявилось больше мотиваций, связанных с другими людьми.

Это сочетается любопытным образом с тем, что по данным методики Я-высказывания молодые орчане в плане уровня развития самосознания достоверно более взрослые, чем москвичи. Разница достоверна на высочайшем уровне.

Таблица 6

Различия показателей методики «Я-высказывания»: Москва и Орск

	Балл
Москва	4,25
Орск	5,06
Достоверность различий	$p \leq 0,000$

Нам осталось рассмотреть разницу между двумя студенческими выборками по показателям, полученным с помощью методики «Символические пробы». Такие различия выявились.

Так, оценивание себя (своего Я) по сравнению с другими у москвичей достоверно выше, чем у жителей Орска. И представление о масштабе своего Я в контексте отношений с другими (родителями, учителями, друзьями) у москвичей тоже значимо больше.

В то же время у молодых москвичей выявился и более высокий показатель дистанции собственного Я с родителями (в их представлении), а также с преподавателями и меньшая степень идентификации с матерью.

Все это вместе рисует картину большей отстраненности, эмансипированности и более высокого уровня притязаний у юных москвичей по сравнению с ровесниками из Орска.

Обобщая, можно сказать, что студенты-первокурсники из города Орска по сравнению с москвичами этого же возраста и социального статуса выглядят более мягкими, направленными на других и на общение с ними, имеющими познавательные интересы, ори-

ентированными на среднесрочные планы (несколько месяцев, год). Они мыслят себя более близкими к старшим – учителям и особенно родителям. Вместе с тем они психологически старше, чем их ровесники из мегаполиса.

Таблица 7

Различия показателей методики «Символические пробы»:
Москва и Орск

		Москва	Орск	Достоверность различий	
Субтесты	Самооценка	4,2	3,0	$p \leq 0,000$	
	Социальная заинтересованность	родитель	47,9	21,66	$p \leq 0,000$
		преподаватель	81,83	53,86	$p \leq 0,000$
		друг	32,58	27,34	–
		размер Я	11,5	7,22	$p \leq 0,000$
	Идентификация	мать	1,11	0,86	$p \leq 0,016$
		отец	2,92	2,18	$p \leq 0,06$
		друг	1,27	0,91	–
	Сложность Я-концепции	ряд	4,44	3,82	–
		фигура	3,09	2,23	–

А москвичи в этом сравнении выглядят более жесткими, «зажатými» в тиски повседневной жизни, которые не дают подумать об обозримом будущем, а оставляют место только для мечтаний о чем-то очень далеком, почти несбыточном. У них больше страхов и опасений, но они и больше задумываются о смысле своей жизни, ее общем направлении.

*Результаты сравнения групп первокурсников
из Москвы и Гомеля (Республика Беларусь)*

Другая выборка, принявшая участие в нашем исследовании, – это студенты первого курса из города Гомеля, Республика Беларусь. Выборка состояла из 92 студентов, так же, как и в других случаях, их возраст варьировался от 17 до 21 года (в среднем 18 лет).

Город Гомель насчитывает более полумиллиона жителей, в нем имеется пять университетов и несколько других вузов, почти сот-

ня средних школ и учреждений среднего профессионального образования, а также замечательные музеи, театры, библиотеки. Город расположен в живописной местности и очень красив, он имеет богатую историю. Вместе с тем это достаточно тихий и не очень большой город, по многим параметрам сопоставимый с Орском, но в отличие от последнего ставший зарубежным. Мы сравнили данные московских студентов с результатами, полученными на гомельской студенческой выборке.

В присланных из Гомеля данных тоже, как и в данных из Орска, не было протоколов «ленивых» студентов, не выполнивших пробу «История», так что сравнение шло только с московскими студентами из группы «усердных».

Таблица 8

Различия показателей функциональной пробы «История»: Москва и Гомель

Методика «История»		Москва	Гомель	Достоверность различий
1 вопрос	баллы	0,45	0,49	$p \leq 0,005$
	описание	0,38	0,39	–
	лишние	0,4	0,16	$p \leq 0,002$
	«отписки»	0,14	0,076	–
2 вопрос	баллы	0,23	0,61	$p \leq 0,026$
	описание	0,36	0,42	–
	лишние	0,51	0,23	$p \leq 0,006$
	«отписки»	0,14	0,043	$p \leq 0,018$
3 вопрос	баллы	0,45	0,23	$p \leq 0,037$
	описание	0,33	0,46	$p \leq 0,03$
	лишние	0,28	0,27	–
	«отписки»	0,22	0,043	$p \leq 0,000$

Из таблицы видно, что различий между показателями первокурсников из Москвы и Гомеля достаточно много. Во-первых, у москвичей, как выяснилось, достоверно выше все три балльные оценки за ответы на вопросы, т. е. они попросту лучше выполняют задание по работе с учебным текстом. Во-вторых, в ответах и на первый, и на второй вопросы они дают больше «лишних» ответов, т. е. таких, которые не содержатся в тексте, но запомнились

из школьного курса истории. Это, как правило, происходит из-за излишней старательности, не подкрепленной активным анализом текста и извлечением из него нужной информации. И наконец, у москвичей выше количество «отписок», т. е. формальных, не очень содержательных ответов при заполнении хронологической таблицы (третий вопрос задания). Аналогичный результат мы видели и при сравнении данных Москвы и Орска.

А у молодых гомельчан нашелся только один показатель, по которому они достоверно превышают москвичей. Это – значимо большее количество описаний при заполнении хронологической таблицы. Иными словами, студенты из Гомеля значимо чаще подменяют указание конкретной даты события расплывчатым описанием.

Посмотрим теперь, как различаются в двух группах показатели субъектности.

Таблица 9

Различия показателей субъектности: Москва и Гомель

	Шкалы методики на субъектность					
	Ответственность	Свобода	Общая рефлексия	Рефлексия выбора	Контроль	ОС
Москва	73,85	58,69	60,02	32,57	54,79	219,9
Гомель	79,47	64,56	54,32	32,59	56,61	233,23
Достоверность различий	$p \leq 0,016$	–	$p \leq 0,000$	–	–	$p \leq 0,004$

Здесь два достоверных различия по шкалам, одно в пользу москвичей, а второе – гомельчан. И по уровню общего, суммарного показателя субъектности выборки тоже различаются, причем у гомельских студентов этот суммарный показатель значимо выше, чем у московских. Напомним, что в суммарную шкалу по данной методике не входит показатель шкалы общей рефлексии, от этого получаются такие результаты.

У московских студентов, как и в случае с Орском, достоверно выше уровень общей рефлексии – склонности к осознанию своей жизни, поиску ее смысла. А у первокурсников из Гомеля зато значимо выше показатель ответственности. Это означает, что они более внимательно и последовательно относятся к планированию своей жизни, к приложению нужных усилий для достижения цели.

Как и в случае с Орском, у московских студентов имеются значимые отличия по показателям методики Нюттена на структуру мотивационной сферы. Начнем их рассмотрение с содержательного кода.

Таблица 10

Различия показателей методики Нюттена (содержательный код):
Москва и Гомель

Мотивации	Москва	Гомель	Достоверность различий
Собств. личность	3,75	3,38	$p \leq 0,028$
Саморазвитие	2,56	1,91	–
Что-то сделать	5,34	7,26	$p \leq 0,000$
Другие люди	4,52	4,73	–
Познание	0,5	0,48	–
Трансцендентные	1,57	0,9	–
Материальные	0,87	1,13	–
Отдых и развлеч.	1,34	1,99	$p \leq 0,001$
Опасения	3,03	2,09	$p \leq 0,006$
Надежды	2,44	1,73	–
Тестирование	1,96	0,098	$p \leq 0,000$
Бессмысленные	0,58	3,12	$p \leq 0,000$

У москвичей достоверно выше показатели мотиваторов, связанных с саморазвитием, а также страхами и ситуацией тестирования (в основном это недовольство ею). А у молодых жителей Гомеля достоверно выше показатели мотиваторов, направленных на то, чтобы что-нибудь сделать, а также на отдых и развлечения. Все это имеет определенное сходство с различиями между Москвой и Орском.

Что касается временного, календарного кода, то и здесь имеется немало значимых различий между гомельчанами и москвичами. Ребята из Москвы чаще ориентируются на настоящий момент (ситуацию тестирования, которая им, как правило, не нравится). Кроме того, их мотивации чаще, чем у гомельчан, связаны с планированием на неделю и в масштабах месяцев, а также с представлениями о весьма отдаленном будущем.

А у молодых жителей Гомеля достоверно больше мотиваторов удалось датировать только словом «всегда» – по-другому их невозможно определить во времени.

Таблица 11

Различия показателей методики Нюттена (календарный код):
Москва и Гомель

Мотивации	Москва	Гомель	Достоверность различий
Текущий момент	4,7	0,43	$p \leq 0,000$
Текущий день	1,27	0,29	–
Неделя	0,72	0,38	$p \leq 0,035$
Месяц-два	1,44	0,29	$p \leq 0,000$
Год-два	1,4	1,65	–
Несколько лет	3,56	2,29	–
1–2 десятилетия	0,26	0,01	$p \leq 0,022$
Очень не скоро	0,61	0,34	–
Всегда	15,37	22,3	$p \leq 0,000$

Отнесенность мотиваторов к периодам жизни, по сути дела, повторяет эти различия, так что мы и здесь не будем обсуждать ее отдельно. Нельзя не заметить, что картина практически аналогична той, которая возникла при сравнении Москвы и Орска. Вероятно, здесь проявляются действительно имеющие место различия между мотивационной сферой юношей и девушек из мегаполиса и небольших, но имеющих выраженную культурную жизнь городов.

Структура мотивационно-потребностной сферы, показатели которой мы получали с помощью методики «Пирамида», также имеют различия у ребят из Москвы и Гомеля. И они тоже практически повторяют картину, которую мы видели при сравнении результатов из Москвы и Орска.

Таблица 12

Различия показателей методики «Пирамида»: Москва и Гомель

	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Москва	9,26	9,36	13,53	11,7	14,62
Гомель	10,27	10,15	14,69	12,77	14,09
Достоверность различий	$p \leq 0,06$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,009$	$p \leq 0,008$	–

Только здесь достоверное различие в пользу гомельчан проявилось и по шкале физиологических потребностей (у студентов Орска оно не достигло уровня значимости, хотя на уровне средних выглядит почти так же). А по уровню показателя потребности в самоактуализации различий между группами нет, так же как и с Орском. И так же, почти полностью, повторяется разница в показателях уровня развития самосознания (по данным методики Я-высказывания).

Таблица 13

Различия показателей методики
«Я-высказывания»: Москва и Гомель

	Балл
Москва	4,25
Гомель	4,79
Достоверность различий	$p \leq 0,000$

Студенты из Гомеля, так же, как и молодые орчане, по уровню развития самосознания оказались достоверно более взрослыми, чем москвичи. Разница здесь не так уж велика, но высокодостоверна.

Наконец, рассмотрим разницу между показателями двух выборов студентов из разных городов, полученными с помощью методики «Символические пробы».

Таблица 14

Различия показателей методики «Символические пробы»:
Москва и Гомель

		Москва	Гомель	Достоверность различий	
Субтесты	Самооценка	4,2	3,23	$p \leq 0,000$	
	Социальная заинтересованность	родитель	47,9	37,35	–
		преподаватель	81,83	83,61	–
		друг	32,58	35,0	–
		размер Я	11,5	10,51	–
	Идентификация	мать	1,11	0,81	–
		отец	2,92	1,95	$p \leq 0,027$
		друг	1,27	1,19	–
	Сложность Я-концепции	ряд	4,43	4,44	–
		фигура	3,09	2,23	–

Здесь нет такого большого количества различий, как при сравнении Москвы и Орска. По данным студентов Москвы и Гомеля, их только два. Первое из них, высокодостоверное, касается самооценки наших респондентов – точнее, насколько высоко они себя оценивают в сравнении с другими. Этот показатель достоверно выше у московских первокурсников, чего не было при сравнении с Орском. Второе отличие – меньшая идентификация с отцом у москвичей по сравнению с гомельчанами (напомним, что больший показатель тут соответствует и большей дистанции, т. е. меньшей мере идентификации). Такое различие, в числе других, было и у москвичей по сравнению с орчанами.

Таким образом, можно заметить, что подавляющее большинство различий, отмеченных при анализе данных, полученных на студентах из Москвы и Орска, почти буквально повторяются на материалах, полученных в Гомеле. Напрашивается мысль, что такие различия связаны со спецификой социальной ситуации развития молодых людей в крупном столичном мегаполисе и в небольшом городе с его более стабильной и предсказуемой социальной и культурной средой.

*Результаты сравнения групп первокурсников
из Москвы и Ровно (Украина)*

Группа обследованных первокурсников оказалась совсем небольшой, всего 25 человек. Однако по возрасту и социальному статусу они совпадают с другими выборками, а статистические критерии позволяют сравнивать неравные выборки, так что сравнение все-таки было проведено.

Итак, начнем рассмотрение данных с функциональной пробы «История».

Таблица 15

Различия показателей функциональной пробы «История»:
Москва и Ровно

Методика «История»		Москва	Ровно	Достоверность различий
1 вопрос	баллы	2,45	3,96	$p \leq 0,002$
	описание	0,38	0,16	$p \leq 0,016$
	лишние	0,4	0,36	–
	«отписки»	0,14	0,04	–

Окончание табл. 15

Методика «История»		Москва	Ровно	Достоверность различий
2 вопрос	баллы	2,23	3,92	$p \leq 0,001$
	описание	0,36	0,32	–
	лишние	0,51	0,44	–
	«отписки»	0,14	0,04	–
3 вопрос	баллы	3,45	5,84	$p \leq 0,001$
	описание	0,33	0,04	$p \leq 0,007$
	лишние	0,28	0,56	$p \leq 0,013$
	«отписки»	0,22	0,04	$p \leq 0,036$

Здесь мы видим, что в отличие от гомельских студентов молодые ровненцы на все три вопроса ответили достоверно лучше, чем москвичи. У москвичей же было больше описаний, подменяющих точные, конкретные ответы (в ответах на первый и третий вопросы), а еще, как и при сравнении с двумя другими городами, «отписок» при выполнении задания на составление хронологической таблицы.

Что касается показателей субъектности, то, как и в двух предыдущих случаях, показатель по шкале общей рефлексии у москвичей оказался значимо выше. И так же, как в случае со студентами из Гомеля, у молодых жителей Ровно оказался значимо более высоким показатель шкалы ответственности.

Таблица 16

Различия показателей субъектности: Москва и Ровно

	Шкалы методики на субъектность					
	Ответственность	Свобода	Общая рефлексия	Рефлексия выбора	Контроль	ОС
Москва	73,85	58,69	60,02	32,57	54,79	219,9
Ровно	82,52	61,24	54,08	33,68	54,64	250,28
Достоверность различий	$p \leq 0,036$		$p \leq 0,049$			

Перейдем к рассмотрению данных, полученных с помощью метода мотивационной индукции Нюттена, а именно с анализа ее содержательного кода.

Таблица 17

Различия показателей методики Нюттена (содержательный код):
Москва и Ровно

Мотивации	Москва	Ровно	Достоверность различий
Собств. личность	3,75	6,32	$p \leq 0,000$
Саморазвитие	2,56	3,36	$p \leq 0,018$
Что-то сделать	5,34	4,28	–
Другие люди	4,52	2,8	–
Познание	0,5	0,08	$p \leq 0,039$
Трансцендентные	1,57	2,28	–
Материальные	0,87	0,8	–
Отдых и развлеч.	1,34	1,64	–
Опасения	3,03	2,92	–
Надежды	2,44	2,72	–
Тестирование	1,96	0,2	$p \leq 0,013$
Бессмысленные	0,58	0,56	–

Из таблицы видно, что студенты из Ровно имеют достоверно более высокие показатели мотиваций, связанных как с их собственными личностными чертами, так и со стремлением к саморазвитию. А у первокурсников из Москвы больше мотиваций, связанных с познанием нового, а также с ситуацией тестирования (негативным к нему отношением).

Что касается календарного кода, то тут различий не так много: москвичи больше мотивированы своими намерениями и желаниями, ориентированными на примерно одно-двухмесячный интервал, а ровненцы – на одно-двухгодичный. Аналогичную картину мы видели при сравнении данных Москвы и Орска: приближенные во времени к настоящему моменту планы у москвичей и отдаленные на несколько месяцев – у жителей другого города.

Таблица 18

Различия показателей методики Ньютона (календарный код):
Москва и Ровно

Мотивации	Москва	Ровно	Достоверность различий
Текущий момент	4,7	5,56	–
Текущий день	0,43	0,375	–
Неделя	0,72	0,56	–
Месяц-два	1,44	0,36	$p \leq 0,005$
Год-два	1,4	2,76	$p \leq 0,004$
Несколько лет	3,56	3,84	–
1–2 десятилетия	0,26	0,32	–
Очень не скоро	0,61	0,08	–
Всегда	15,37	14,92	–

Методика «Пирамида» дала показатели, свидетельствующие о том, что потребности в физиологическом комфорте и в принятии и любви со стороны окружающих более важны для студентов из Ровно, чем для их сверстников из Москвы. По другим шкалам различий между выборками нет.

Таблица 19

Различия показателей методики «Пирамида»: Москва и Ровно

	Шкалы методики «Пирамида»				
	Физиология	Безопасность	Принятие	Признание	Самоактуализация
Москва	9,26	9,36	13,53	11,7	14,62
Ровно	12,48	10,16	16,2	12,92,	14,52
Достоверность различий	$p \leq 0,000$	–	$p \leq 0,000$	–	–

Нет значимых различий между выборками и по данным методики «Я-высказывания».

Таблица 20

Различия показателей методики «Я-высказывания»: Москва и Ровно

	Балл
Москва	4,25
Ровно	4,53
Достоверность различий	–

И наконец, по методике «Символические пробы» между студентами из Ровно и Москвы получилось три значимых различия. Первое из них – по показателю самооценки (такое же, как в Гомеле), второе – по показателю социальной заинтересованности по отношению к друзьям: у ровненцев она ниже (показатель дистанции до друзей выше) и, наконец, третье – по сложности фигуры, с которой респондент идентифицирует свое Я. Эта сложность выше у москвичей, что интерпретируется как более сложная, дифференцированная Я-концепция.

Таблица 21

Различия показателей методики «Символические пробы»: Москва и Ровно

		Москва	Ровно	Достоверность различий	
Субтесты	Самооценка	4,2	3,24	$p \leq 0,004$	
	Социальная заинтересованность	родитель	47,9	40,08	–
		преподаватель	81,83	84,2	–
		друг	32,58	49,08	$p \leq 0,004$
		размер Я	11,5	10,36	–
	Идентификация	мать	1,11	1,04	–
		отец	2,92	2,6	–
		друг	1,27	1,88	–
	Сложность Я-концепции	ряд	4,43	1,08	$p \leq 0,000$
		фигура	3,09	1,96	–

Мы видим, что и по данным методики «Символические пробы» полученные между группами различия, так же как и по большинству других методик, не однозначны в плане сходства или разницы с другими городами (кроме Москвы). С самооценкой дело обстоит так же, как и при сравнении с Гомелем, а с Орском у Москвы различий нет. Более сильное дистанцирование от друзей появилось только при соотнесении данных Москвы и Ровно, в других городах такого не было, как и большей сложности фигуры, идентифицируемой респондентом с собственным Я.

*Сравнение данных, полученных
в Орске, Гомеле и Ровно*

Мы провели сравнение всех полученных данных по группам и выборкам студентов из разных городов друг с другом. Не имея возможности еще более расширять объем данной статьи, приведем их словесно, в обобщенном виде, без таблиц с конкретными цифрами.

Выяснилось, что студенты из Ровно отвечали на вопросы функциональной пробы «История» значимо лучше не только москвичей, но и жителей Гомеля и, по большей части, Орска (за исключением второго вопроса). Иными словами, студенты небольшого, но культурного города с древней историей значимо лучше выполняют учебные задания, подобранные таким образом, чтобы они имели максимально общий тип, с которым приходится сталкиваться буквально всем студентам, где бы и по какой специальности они ни учились.

По шкалам методики на субъектность различий у студентов из Орска, Гомеля и Ровно почти не оказалось. Единственно – у студентов из Гомеля выше, чем у орчан, показатели шкал свободы и рефлексии выбора. Зато они выявились между всеми тремя городами по общей субъектности, представляющей собой сумму четырех шкал (кроме общей рефлексии). Самые высокие, отличающиеся достоверно как от Орска, так и от Гомеля, показатели общей субъектности получились в Ровно. В Орске же эти показатели самые низкие из трех городов⁵.

В Орске выявились более высокие показатели мотиваторов, направленных на личность самого респондента, не только по отношению к москвичам, но и по отношению к гомельчанам, но с Ровно различий нет. В Орске же ориентировка мотиваций на год или несколько лет имеет более высокие показатели не только по сравнению с Москвой, но и по сравнению с Гомелем, а с ровненскими студентами различий не выявилось. По методике «Пирамида» различий между Гомелем и Орском практически нет, а вот между Гомелем и Ровно они имеются, причем оба в пользу Ровно: у студентов из этого города достоверно выше показатели потребностей в комфорте на уровне физиологии и в то же время в любви и принятии, точно так же как при сравнении с москвичами.

По показателям методики «Я-высказывания» нет достоверных различий ни между Орском и Гомелем, ни между Ровно и Орском, ни между Ровно и Гомелем. Эти различия есть только с московскими студентами у студентов из Гомеля и Орска, и они не в пользу москвичей.

Заключение

Проведенное исследование показало, что между студентами-первокурсниками, которые живут и учатся в условиях разных населенных пунктов, от маленького города областного подчинения до столичного мегаполиса, действительно имеются статистически значимые различия по многим показателям личностных особенностей⁶. При этом необходимо отметить, что в целом все показатели у студентов из всех выборок не выходили за границы, указанные авторами методик на основе их нормирования. Вместе с тем получившиеся различия достаточно полно характеризуют каждую из выборок.

Так, для первокурсников из небольшого города Орска, что на Южном Урале, характерно отвечать на вполне конкретно поставленные вопросы описательно, не очень четко. Причем это происходит при условии, что материал для ответов находится непосредственно у них в руках. Они меньше задумываются о смысле жизни, чем москвичи, меньше осознают свои выборы и чувствуют себя менее свободными, чем молодые жители Гомеля. У них меньше страхов, чем у ровесников из Москвы, и они больше думают о развлечениях, но и больше интересуются другими людьми и чем-то новым, познавательным, а также своими собственными личностными качествами. Их планы и намерения в основном ориентированы на год или около того⁷.

Молодые жители Орска больше, чем москвичи, мотивированы на уровнях, связанных с другими людьми: с отношением к ним самим (принятие) и их достижениям (признание) окружающих, а также безопасностью. Но они психологически взрослее москвичей, их самосознание ближе по своим особенностям именно к юношескому возрасту. При этом они более близки к своим родителям и преподавателям, чем студенты в Москве.

Что касается жителей белорусского города Гомеля, то они достоверно менее успешно, чем москвичи, отвечали на вопросы пробы «История», зато оказались более ответственными, чем они. Однако общая рефлексия у них, как и у жителей Орска, ниже, чем у московских студентов. Они больше, чем москвичи, направлены на достижения и одновременно на отдых. И у них более, чем у московских студентов, выражены показатели мотивационно-потребностной сферы – за исключением шкалы потребности в актуализации. Молодые гомельчане, так же, как и жители Орска, по особенностям своего самосознания оказались взрослее москвичей, но с ровненцами у них нет разницы по этому показателю⁸.

- ¹ *Исаков М.В.* Показатели и структура субъектности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. С. 196.
- ² *Толстых Н.Н.* Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической школе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1988. С. 95–109.
- ³ *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 2011. С. 352.
- ⁴ *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 1990. С. 80.
- ⁵ *Прихожан А.М.* Разработка модели психологического благополучия подростков и юношей // Психология и школа. 2010. № 2. С. 3–28.
- ⁶ *Кудряцев В.Т.* Феномен личностного роста в культуре // Мир Евразии. 2003. № 2. С. 58–61.
- ⁷ *Прихожан А.М.* К анализу генезиса самосознания в подростковом и юношеском возрастах // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1984. С. 76–88.
- ⁸ *Бережковская Е.Л., Гавриш Н.В., Прихожан А.М.* Психологические условия становления активной позиции личности в процессе ее самоопределения // Сб. тр., посвящ. 10-летию ин-та психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. М., 2005. С. 278–296.

И.М. Слободчиков, О.В. Таранова

СТИЛЕВЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ РЕЗИСТЕНТНОСТИ К СХУ И СЭВ (На примере педагогов-автоинструкторов)

Статья раскрывает тему влияния коммуникативной сферы, а также мотивационных особенностей инструкторов автовождения на развитие симптомов СХУ и СЭВ. В работе сделана попытка рассмотреть профессиональную коммуникацию в качестве фактора, повышающего резистентность к стрессорам, сопутствующим работе автоинструкторов. В работе приводятся данные сравнения групп автоинструкторов разного стажа работы.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, синдром хронической усталости, деловое общение, профессиональная коммуникация.

Говоря об аспектах формирования СЭВ и СХУ у автоинструкторов, необходимо понимать, что комплекс физических и психических изменений возникает в результате воздействия ряда неблагоприятных факторов окружающей социальной среды. Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) рассматривается в данном исследовании как психоэмоциональная сторона избыточного психического напряжения, а Синдром хронической усталости, описывающий физиологические изменения, является частью общей картины негативных изменений в функционировании организма под влиянием сильных и продолжительных стрессоров. Проблематика, заявленная выше, связана с самим ритмом и образом жизни современного общества, в логику развития которого укладываются не только высокие темпы психического и социального развития, но и сопутствующие им высокие темпы роста стрессообразующих или стрессогенных факторов.

Термин «эмоциональное выгорание» в психологию был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом¹ в 1974 г. и определялся как эмоциональное истощение, которое выражается в черствости при социальных контактах, при этом динамика развития данного синдрома имеет тенденцию к расширению – начиная с профессиональных контактов распространение «черствого» отношения продолжается, переходя на приятелей, друзей и даже на круг нуклеарной семьи.

Естественно, впоследствии данный синдром был изучен намного подробнее, были исследованы причины возникновения, группы риска, факторы, влияющие на развитие данного синдрома, были сделаны и многие другие открытия в данной сфере. Однако в рамках нашей работы мы попытаемся изучить Синдром эмоционального выгорания у такой специфической группы, как автоинструкторы.

Синдром хронической усталости также представляет большую угрозу, особенно для профессионального автоводителя и инструктора. Впервые общественное внимание было привлечено к данному синдрому в 1984 г., после настоящей эпидемии, разразившейся в том году в США в штате Невада. Название дал доктор Поль Чейни². Специфика данного синдрома очень схожа с Синдромом эмоционального выгорания, но лишь на первый взгляд. Если речь идет об эмоциональном выгорании, то его причины находятся в области психологии, а СХУ не имеет четко выраженного генезиса: причину заболевания так и не удалось обнаружить, однако на сегодняшний момент психологические причины развития данного заболевания также принимаются во внимание, что делает его объектом нашего изучения, так же как и СЭВ.

По нашему предположению, удовлетворенность деловым общением является фактором, сдерживающим развитие данных синдромов, при этом профессиональная мотивация имеет направляющий фактор в ходе ведения обучения, что также влияет на развитие рассматриваемых синдромов. Сами же СХУ и СЭВ могут являться частью более обширного образования – симптомокомплекса, в физиологическую составляющую которого входят симптомы СХУ, а в психологическую – симптомы СЭВ.

В ходе проверки данных предположений три группы испытуемых, различающихся по преподавательскому стажу, были опрошены по методике «Шкала жизненных событий» Т. Холмса и Р. Райха, направленной на определение уровня выраженности стресса в повседневной жизни. В шкале содержится ряд житейских событий, выраженность стрессогенного влияния которых оцени-

вается в баллах. В течение года у человека набирается таких событий в среднем на 150 баллов. Если их число возрастает более чем в два раза (300 баллов), то вероятность заболевания у такого человека составляет 80 %. Если число событий в сумме составляет от 300 до 200 баллов, то риск болезни составляет 50 %, а при сумме баллов от 200 до 150 – риск физической реакции на стресс составляет 30 %. Также данная методика используется и в качестве оценки психической стабильности человека. При наборе 250 баллов и более человек считается потенциально нестабильным, так как обилие негативных факторов дестабилизирует психику и делает поведение человека плохо предсказуемым, а работоспособность такого человека стремится к нулю. Для данной работы важно, что люди, имеющие такой высокий показатель стресса, являются исключением из общей картины и не отражают влияния стиля общения в профессиональной деятельности на уровень развития СХУ и СЭВ. Их высокие показатели по данным синдромам имеют совсем иную природу, поэтому для чистоты исследования было решено использовать данную методику как фильтр: все, кто набирал выше 200 баллов, признавались негодными для исследования, таким образом, можно утверждать, что все испытуемые испытывали нормативный стресс и результаты дальнейших исследований являются достоверными.

Группа автоинструкторов, состоящая из 90 человек, была поделена на три группы: новички, куда вошли инструкторы первого-второго года работы, – 27 человек, инструкторы с опытом работы от трех до пяти лет, численность этой группы составила 34 человека, и последняя – это группа мастеров с опытом работы выше шести лет, число таких инструкторов составило 29 человек.

Основные методики исследования, которые были применены на прошедших первичный отбор инструкторах: «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко, «Гиссенский опросник психосоматических жалоб», направленный на изучение общего уровня общительности тест В.Ф. Ряховского, «Тест на ориентационно-деятельностные стили общения» А.В. Морозова, «Диагностика направленности личности», разработанная чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером.

Экспериментальные серии были поделены на: 1) внутригрупповое (по стажу преподавания) сравнение «выгоревших» с резистентными; 2) аналогичное сравнение, но уже в контексте СХУ; 3) сравнение деловых стилей общения и мотивации в деловом общении у «выгоревших» и резистентных.

Все данные прошли как количественную статистическую обработку с применением стат. пакета SPSS 17, так и качественный

анализ. Были использованы следующие статистические критерии: Курскала–Уолиса, Манна–Уитни, Биноминальный критерий.

Обобщая результаты сравнений трех групп автоинструкторов между собой, можно с уверенностью говорить об идентичности картины протекания СХУ с СЭВ у автоинструкторов с разным стажем. Как СХУ, так и СЭВ преобладают у новичков и по мере увеличения опыта сходят на нет. Однако полученные данные не дают возможности говорить об идентичности СЭВ и СХУ, хотя их близкое родство стало очевидным. Дальнейший шаг – это сопоставление всех инструкторов, имеющих СЭВ и СХУ, и здоровых инструкторов, с тем чтобы выяснить степень данной связи – все ли инструкторы, имеющие СХУ, имеют и СЭВ или же они независимы друг от друга, является ли СХУ более обширным симптомокомплексом, в который входит более узкий СЭВ?

Качественный анализ данных всех инструкторов показывает, что инструкторы, обладающие СХУ, имеют и СЭВ, это свидетельствует в пользу того, что данные синдромы имеют общие корни и состоят в родстве друг с другом. Однако не было найдено ни одного случая наличия СХУ, но отсутствия СЭВ, поэтому сделать вывод о том, что СХУ является причиной СЭВ или же СЭВ является фазой развития СХУ, невозможно. Но сам факт их родства можно считать подтвержденным. В рамках данной работы затрагивается вторая, еще не затронутая ранее часть – это исследование общительности и стилей общения у автоинструкторов и их связи с СХУ и СЭВ.

По данным теста В.Ф. Ряховского, все три группы испытуемых имеют примерно одинаковый уровень общительности, в то время как внутри групп различие в уровне общительности между конкретными автоинструкторами может существенно колебаться.

Проведя качественный анализ стилей общения, удалось установить, что стили общения не распределены хаотично. Согласно тесту А.В. Морозова существуют четыре деловых стиля общения, имеющих разнонаправленную мотивацию, а также структурные различия. Как выяснилось из проведенного исследования, стиль 1 является доминирующим среди новичков автоинструкторов, данному стилю соответствует предметный деловой подход, конкретность в действиях и суждениях, излишняя прямолинейность. Стиль 2 набрал лишь 8 %, этот стиль делает упор на процессе, а не на результате, таким образом, сам факт общения будет притягательным для автоинструкторов, им будет интересен сам факт общения на данную тему. Такое малое количество инструкторов с данным стилем общения стало полностью неожиданным результатом.

Однако качественный анализ, в ходе которого были сопоставлены стили общения и инструкторы с наличием СХУ и СЭВ, дал возможность говорить об этих синдромах именно как о паре. Было обнаружено, что данный стиль общения соответствует «не выгоревшим» инструкторам, в то время как первый стиль характерен для «выгоревших» инструкторов. Третий стиль общения предполагает ориентацию на человека, субъекта общения, и составляет 12 % от общего числа. Предполагалось, что инструкторов с ориентацией на человека в ходе общения будет много больше, однако, как и в случае со стилем 2, этот стиль характерен для небольшого числа «не выгоревших». Стиль 4 ориентирован на будущую перспективу, такие люди весьма мечтательны, и было очень странно увидеть 24% таких инструкторов в группе новичков, кстати, данный стиль соответствует «выгоревшим» инструкторам. Таким образом, получилась следующая картина: «не выгоревшие» используют стили 2 и 3, ориентированные на процесс общения и на собеседника. А «выгоревшие» новички используют стили 1 и 4, которые направлены на предмет общения и на будущую перспективу.

Дальнейший ход исследования показал, что у наиболее опытных автоинструкторов остаются только два стиля общения – 2 и 3, ориентированные на процесс общения как таковой и на своего собеседника как личность. Кроме того, эти два стиля соответствуют всем «не выгоревшим» испытуемым, доказывая их высокую эффективность как факторов психологической протекции негативным влияниям. Таким образом, можно заключить, что важную роль играет не количество, а качество общения.

По результатам теста «Диагностика направленности личности» в группе новичков автоинструкторов основная направленность является личностной, в то время как направленность на задачу и на взаимодействие с людьми являются слаборазвитыми.

Наиболее слабовыраженной оказалась направленность на взаимодействие, немногим больше набрала направленность на задачу. Все это однозначным образом свидетельствует в пользу того, что основным мотивом «новичков» является самоутверждение, их столь выраженная направленность на себя не оставляет места для разнотчений.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что с ростом стажа и опыта в профессии остаются лишь те кадры, которые имеют мотивацию на общение и преподавание, которые могут концентрироваться на чем-то, кроме собственных интересов.

Сравнение трех групп автоинструкторов по результатам теста «Диагностика социально-коммуникативной компетентности» по-

казало, что «новички» относятся к группе «опытных», так же как «опытные» относятся к «мастерам». Можно сказать, что снижение по шкалам «Социально-коммуникативная адаптация», «Стремление к согласию» и «Фрустрационная толерантность» является признаком профессионального роста и появляется с опытом. Причем значения по данным шкалам хорошо соотносятся с предыдущими результатами: с увеличением опыта уменьшается уровень как эмоционального выгорания, так и хронической усталости, и вместе с тем растут удовлетворение от общения, механизмы психологической защиты, преобладание мотивации общения и выполнения задачи, а не концентрация на себе.

Примечания

- ¹ *Freudenberger H.* Staff burnout // *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. № 1. P. 159–166.
- ² *Bell E.J., McCarthy R.A., Riding M.H.* Coxsackie B viruses and myalgic encephalomyelitis // *Journal of the Royal Society of Medicine*. 1988. Vol. 81. № 6. P. 329–331.

М.В. Новикова-Грунд

СЮЖЕТНЫЕ СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВ СУИЦИДЕНТОВ И ОБЩЕЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТАКСОНОМИИ

Экспериментальное исследование спонтанных текстов, написанных людьми, совершавшими многократные попытки суицида, в сопоставлении с текстами людей, никогда их не совершавших, обнаружило регулярное повторение всего трех сюжетных структур. Пересечения этих структур и их элементов в каждом отдельном тексте давали бесконечное количество комбинаций. Для их классификации были применены методы, разработанные В. Проппом для решения сходной проблемы в фольклоре. Эффективная таксономия открыла возможность экспериментально выявить связи между выборами тех стратегий, которые человек совершает в тексте и в жизни.

Ключевые слова: сюжетные структуры, таксономия, В. Пропп, выбор стратегий, стыд, умолчание.

Изучению нарратива посвящено большое количество работ в психологии, социологии, литературоведении и лингвистике. Так, у ряда авторов, относимых обычно к когнитивистскому направлению в психологии¹, присутствует мысль о том, что в сюжетных построениях отображаются смыслы человеческого поведения и что понимание человеком текста и понимание им самого себя имеют сходную природу и структуру. Рассказывая историю жизни (свою собственную или своего героя), автор выделяет в нерасчлененном континууме реальности отдельные дискретные отрезки-события, которые он наделяет смыслом, отсекая от бессмысленных «не-событий». Радикальная позиция в нарративной психологии исходит из предположения о возможности изучать личность как текст. Так, например, Дж. Брунер в своей классической статье «Life

as Narrative»² пишет: «...разве нарративные формы и соответствующий им язык... не являются просто выражением... внутренних состояний, способом говорения, требуемым природой этих состояний? Может быть, и так. Но я предлагаю более радикальную гипотезу. Я верю, что способы говорения и способы концептуализации, соответствующие им, становятся настолько привычными, что в результате становятся средством для структурирования самого опыта, для прокладывания путей в память, не только управляя жизненным описанием настоящего, но и направляя его в будущее. Я доказал, что жизнь как она есть неотделима от жизни рассказываемой, или, говоря более прямо, жизнь – это не то, “как это было”, но как это проинтерпретировано и переинтерпретировано, рассказано и пересказано: *психическая реальность* по Фрейдю».

Действительно, сюжет, т. е. способ саморепрезентации автора текста, это первое, что замечает реципиент текста в любом сообщении, и одновременно первое, что сознательно выбирает автор текста. Соответственно, в ходе последовательной экспликации интуитивного понимания текста как отражения личности его автора специфика сюжета должна занимать первое место. Однако потенциальная множественность и произвольность интерпретаций вызывает неуверенность при использовании такого истолкования для дальнейших построений, а попытки формализации, которая могла бы ограничить эту произвольность, сталкивается здесь с рядом трудностей, представляющихся почти непреодолимыми.

При исследовании текстов текстовых методик, написанных людьми, совершавшими неоднократные попытки суицида, и людьми, никогда их не совершавшими, были выявлены многочисленные повторы трех сюжетных структур, причем вопреки ожиданиям они повторялись как в экспериментальной, так и в контрольной группах, хотя сюжетные структуры экспериментальной группы имели свою ярко выраженную специфику. Повторение одной и той же сюжетной структуры даже в текстах одного автора никак не может расцениваться как случайность. Тем более маловероятно такое событие в текстах разных авторов.

Для того чтобы говорить об экспериментальной проверке факта совпадений сюжетных структур и тем более обсуждать, связаны ли повторы сюжетных структур и их элементов с индивидуальными или надындивидуальными (языковыми, культурными, биологическими) факторами, необходимо было избавиться от произвольности, корректно определить и описать это явление и убедиться, о каком именно сходстве идет речь и что вообще следует понимать под сходством.

Здесь важно отметить два момента.

1. Само явление повторяемости сюжетных структур в текстах разных людей настолько необъяснимо и удивительно, что просто отнести к этому как к данности, не пытаясь найти этому явлению разумное объяснение, является жестоким позитивистским лицемерием, за которым может скрываться страх оказаться в интерпретационном тупике и допустить в строгие рассуждения произвольность, граничащую с фантазиями.

2. Пока явление, пусть даже совершенно очевидное интуитивно, не описано корректным формальным образом, его не имеет смысла содержательно интерпретировать, поскольку остается момент неопределенности: интерпретируется ли некий реальный факт (или набор фактов) или некое «мнение», пусть даже убедительное, но которое могло возникнуть благодаря разного рода установкам и психическим процессам самого интерпретатора и тех, на кого ему посчастливилось воздействовать.

Однако все попытки создать классификацию сочетаний сюжетных структур оканчивались неудачей ввиду практически бесконечного числа этих сочетаний. С методологической точки зрения для того чтобы классифицировать сюжетные повторы разных типов, их следовало бы выделить, распределить по уровням и собрать в список, но очевидно, что этому препятствовало стремящееся к бесконечности число возможных сюжетных сочетаний.

Проблема классификации сюжетных структур требовала, таким образом, разрешения, поскольку именно их эффективная таксономия открывала возможность описать интуитивно видимые различия между текстами суицидентов и текстами контрольной группы.

В основу создания таксономического принципа для классификации сюжетных повторов была положена таксономия В. Проппа. Из-за разнообразных пересечений сюжетов простые таксономии и получение нумерованного списка сюжетных структур оказались принципиально невыполнимыми. Но обнаруженные препятствия очень напоминали те, с которыми в почти аналогичных обстоятельствах столкнулись фольклористы, когда на рубеже XVIII–XIX вв. ими впервые была обнаружена регулярная повторяемость сюжетов европейских волшебных сказок.

Сходства, вплоть до прямых совпадений, между сюжетами европейских сказок поразили еще романтиков XIX в. Следствием их наблюдений были многочисленные попытки создать так называемые *индексы*, т. е. их нумерованные списки. Однако при самых различных подходах не удавалось создать корректные индексы, так

как рубрики этих индексов неизбежно взаимопересекались. Так, в большинстве индексов присутствовали рубрики «Сюжет о трех братьях» и «Сказка о волшебном помощнике». Но в реальных волшебных сказках Европы легко можно было обнаружить такие, где одновременно присутствовал и сюжет о трех братьях (*Двое умных, третий дурак*) и сюжет о волшебном помощнике (*Садись, Иван, на меня верхом*). Выход из «проблемы фольклорных индексов» в 1922 г. предложил В. Пропп³, который впервые обнаружил особенности сказочных текстов как множеств с заданным на них отношением «покрытия», т. е. отношения, задающего пересекающиеся классы, в которых некоторые элементы принадлежат одновременно двум или более классам. Пропп полагал, что это свойственно исключительно сюжетам волшебной сказки. Метод, созданный Проппом для решения таксономической задачи, состоял в том, что каждый текст интерпретировался как последовательность «функций», или высказывательных форм, причем сам список «функций» был конечным и закрытым, а число их комбинаций бесконечным за счет произвольного количества повторов каждой из функций.

При обработке сюжетов, обнаруживающихся в текстах контрольной и экспериментальной групп, был применен тот же принцип, что и в пропповских репрезентациях волшебных сказок в виде последовательностей «функций». Параллель, таким образом, была проведена между «функциями» у Проппа и элементами сюжетных структур в предлагаемой работе. В основу было положено эвристическое предположение, что в каждом конкретном случае индивид реализует уникальный сюжет за счет теоретически неограниченного числа способов комбинировать элементы сюжетных структур («функции»). Были определены пять элементов сюжетной структуры, представленные конечным списком: экспозиция, завязка, тело текста, развязка, coda. Составленные из них комбинации элементов, как и длина последовательности комбинаций, целиком находятся в поле свободного выбора индивида.

Затем было проведено соотнесение элементов сюжетной структуры с «функциями волшебной сказки» по Проппу.

1. *Экспозиция*: описание пространства и размещенных в нем фигур и вещей. Ее следует соотносить с пропповской «функцией I» (Исходная ситуация) волшебной сказки, не вошедшей в сквозную нумерацию функций (*жили-были*).

2. *Завязка* и 4. *Развязка* как структурные элементы соотносятся с целым рядом функций по Проппу. Они обозначены Проппом как «парные». Вот список этих парных функций с номерами по Проппу.

1. Отлучка (парная ей функция – 20. Возвращение). 2. Запрет (парная ей функция – 3. Нарушение запрета). 4. Выведывание (парная ей функция – 5. Выдача). 6. Подвох (парная ей функция – 7. Пособничество). 8. Вредительство (парные им функции – 19. Ликвидация беды; 30. Наказание: враг наказывается). 12. Герой выспрашивается, испытывается, подвергается нападению (парная ей функция – 14. Снабжение: герой получает волшебное средство). 16. Борьба: герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу (парная ей функция – 18. Победа). 21. Преследование (парная ей функция – 22. Спасение). 23. Неузнанное возвращение (парная ей функция – 27. Узнавание). 24. Необоснованные притяжения: появление ложного героя (парные им функция – 27. Узнавание: истинного героя; 28. Изобличение: ложного героя). 25. Трудная задача (парная ей функция – 26. Решение).

Терминология Проппа, большей частью очень последовательная, в отношении парных функций обнаруживает определенную текучесть: «недостача», «вредительство», «беда» и проч. – таковы обозначения не только для различных левых частей парных функций, но и одна и та же функция подчас называется в разных контекстах разными именами. Вероятно, причиной такому сползанию терминологического значения была не редакторская небрежность исследователя, крайне внимательного к деталям в других случаях, а невозможность единообразно определить ряд сходных текстовых событий средствами естественного языка. Сделав попытку обобщения семантики этих функций с помощью метаязыковых подходов, еще неизвестных в 20-е годы XX в., мы получили такое «метаязыковое» определение завязки во всем пропповском многообразии: *«имеет место нечто плохое = такое, чего герой не хочет, чтобы оно было»*. Подобных событий в волшебной сказке, как можно убедиться, происходит много, и каждое из них заканчивается развязкой, которую на метаязыковом уровне можно сформулировать как *«плохое перестало быть = герой сделал (получил), что хотел»*.

Таким образом, в структурном элементе 2. Завязка, как и в приведенном выше ряде пропповских функций, содержится «недостача», «беда», «вредительство», т. е. «нечто плохое», а в структурном элементе 4. Развязка это «нечто плохое» либо, как в парном ряде пропповских функций, компенсируется и становится «победой», т. е. «перестает быть», либо признается непреодолимым и становится «поражением», чего не случается в волшебной сказке, но возможно в спонтанных текстах испытуемых, не скованных законами жанра. Правда, необходимо отметить, что печальный финал отличается от счастливого лишь тем, в каком месте рассказа автор

решается поставить точку. Волшебной сказке долженствует быть рассказанной до конца – до финальной развязки, в рассказе же клиента о каком-либо событии точка часто ставится сразу после завязки («недостачи», «беды» и «вредительства»).

В теле текста, хронологически соединяющем завязку и развязку, описываются поступки протагониста, вступившего в конфронтацию с «недостачей». У Проппа, как правило, конфронтации не выделены в качестве отдельных функций, не отделены либо от завязки, либо от развязки. Например, функция 16. Борьба описывается так: герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу. Это и завязка (герой *«не хочет, чтобы антагонист был»*), и конфронтация (*герой прилагает усилия и совершает поступки*).

Пятый элемент сюжетной структуры, очевидно, соотносится с последней, 31-й сказочной функцией Свадьба, где описывается наслаждение результатами Победы.

Выделенные нами элементы сюжетной структуры текстов можно полагать подобными пропповским функциям волшебной сказки, причем «структурные сюжетные элементы» в рамках предлагаемого исследования семантически редуцированы сильнее, чем пропповские «функции». Но различие в уровнях редукции никак не мешает решению поставленной задачи – созданию индекса сюжетных структур наподобие пропповского, построенного на новом принципе. Этот условно новый принцип предполагает индексацию не сюжетных структур целиком, а их структурных элементов.

Будем полагать каждый структурный элемент *буквой*, список всех имеющихся букв *алфавитом*, а каждую реально обнаруженную в тексте сюжетную структуру – *словом*. Тогда волшебная сказка в пропповском представлении описывается как *слово*, составленное по определенным правилам из букв 31-буквенного *алфавита* функций. Точно так же исследуемые здесь сюжетные структуры можно полагать *словами*, составленными из *пятибуквенного алфавита*.

Для удобства обозначим *буквы пятибуквенного алфавита* сюжетных элементов постоянными латинскими буквами: F. Экспозиция; Z. Завязка; T. Тело текста; R. Развязка; K. Кода. Сюжетная структура каждого реально встреченного текста представляется в виде потенциально бесконечного слова, составленного из букв пятибуквенного алфавита по следующим правилам. Две буквы из пяти – экспозиция и кода – могут быть использованы независимо, а три буквы составляют кластер, т. е. наличие одной из них требует наличия двух других. Если одной или двух из букв кластера в реальном тексте нет, это отмечается как ноль соответствующей

буквы, т. е. расценивается как умолчание. Кроме того, существует «нормальная», хронологическая, последовательность букв (FZTRK), по отношению к которой любая другая должна отмечаться как маркированная.

Формализация сюжетных структур была применена к текстам экспериментальной и контрольной групп. Формальные приемы представления сюжетных структур в виде *слов*, записанных в пятибуквенном алфавите, позволили представить каждый из текстов ТМ как комбинацию из трех сюжетных структур, обнаруженных с помощью анализа повторов. Выделенные в предыдущих работах автора⁴ три типа сюжетов – «Преступление и наказание», «Победа и поражение», «Цвет-запах-вкус» – в строгом смысле представляют собой блоки сюжетных структур. Структуры каждого блока обладают подобием, хорошо описываемым с помощью пятибуквенного алфавита. В каждом конкретном тексте можно легко выделить как наличие структур, принадлежащих тому или иному блоку, так и их индивидуальные репрезентации и способы комбинирования.

Три блока сюжетных структур могут быть представлены в виде «слов», состоящих из букв пятибуквенного алфавита.

1. «Преступление и наказание» – это наиболее частотный блок сюжетных структур в контрольной группе. В экспериментальной группе он не встретился ни разу. Все сюжетные структуры, входящие в этот блок, состоят из последовательностей трех событий, формирующих два цикла.

Первый цикл – это событие Преступления. Его можно представить как завязку – тело текста – развязку (числовые индексы обозначают принадлежность к циклу).

Завязка (Z1) – первое событие (по хронологии, а не по реальному порядку следования в тексте). Она содержит в себе желание и запрет («*нечто плохое*» – *то, чего не хочет персонаж*): одному или нескольким персонажам текста (фигурам) нельзя делать нечто по этическим соображениям или из-за прямого распоряжения другого персонажа.

Тело текста (Т1) – хронологически второе событие. Это нарушение запрета и реализация запретного желания. Оно состоит из действий, произведенных во внутреннем пространстве – решений и отваги – и совершаемых во внешнем пространстве – перемещений и взаимодействий с внешними объектами. Персонаж предпринимает внутренние и внешние действия и нарушает этим установленные для него правила. Его действия компенсируют то «плохое», что заключено для него в запрете, и вызывает к жизни будущее, так как преодоление «препятствия запрета» создает риск впоследствии

навлечь на себя наказание – как «внешнее», исходящее от того, кто запретил, так и (или) «внутреннее» – чувство стыда.

Таким образом, первая развязка (R1), в которой запрет успешно нарушается, вновь включает в себя «*нечто плохое*» (стыд за совершенное, страх перед возможными последствиями в будущем) и оказывается одновременно следующей завязкой (Z2), так как нарушение запрета приводит к новой «*недостаче*». Теперь недостатку испытывает, если так можно выразиться, сам запрет, который оказывается *недостаточно* сильным и требует восстановления или компенсации.

Второй цикл – это событие наказания.

Нарушение запрета, являющееся телом текста 1, частью своей непременно расположено во внутреннем пространстве персонажа. В случае, когда персонаж описан внутренними предикатами, т. е. его внутреннее пространство максимально проницаемо как для автора, так и для реципиента текста, это очевидно: в процессе совершения «преступления», еще пребывая в теле текста T1, персонаж испытывает желание, страх, нерешительность, стыд и другие чувства, которые являются препятствием и которые он преодолевает, совершая преступление. Внешнее препятствие факультативно по отношению к внутреннему. В тех случаях, когда персонаж не полностью проницаем или непроницаем вовсе (нет внутренних предикатов), внутреннее препятствие все равно постулируется. Например: *родители оставили меня одного дома // вор украл у тетки кошелек*. Хотя здесь *родители // вор* непроницаемы, постулируется, что они должны были знать, что это плохо, предвидеть и опасаться, что могут случиться неприятности, надеяться, что плохого не случится. Исходя из сказанного, второй цикл – описание наказания – обязательно включает в себя в качестве составляющей внутреннее наказание и лишь факультативно – внешнее. Внутреннее наказание прописано с помощью внутренних предикатов для персонажей, представленных в первом цикле как проективные, и наоборот: наличие внутренних предикатов во втором цикле свидетельствует, что соответствующий персонаж проективен, даже если в первом цикле он не был обозначен таковым.

Итак, второй цикл построен следующим образом.

После развязки 1, совмещенной с завязкой 2 (R1 = Z2), следует тело текста (T2), в котором герой предпринимает действия, направленные на компенсацию стыда и страха (самооправдание, осмысление, обращение к философским источникам или к психотерапевту, принятие решений в отношении будущих стратегий поведения), и лишь факультативно – действия, направленные на пре-

одоление внешних санкций (ложь, бегство, вербальное признание своей вины, обещания в будущем избегать действий, совершенных в первом цикле).

После драматического тела текста T2 по хронологическому порядку следует вторая развязка (R2). Она содержит в себе победу над наказанием (или поражение). Благоприятный, победный исход заключается в том, что достигнут успех во внутреннем пространстве: персонажу удалось победить стыд, достигнуть самооправдания или выработать такую новую стратегию поведения на будущее, которая больше не приведет его к подобным переживаниям. Второй, факультативный успех достигается во внешнем пространстве: персонажу удастся избежать санкций со стороны – тот (или те), кто наложил запрет и должен осуществить наказание, оказывается смягчен раскаянием, или обманут, или сам несет наказание за свой запрет. Это окончание цикла 2 и всей минимальной сюжетной структуры в целом.

При неблагоприятной для персонажа развязке R2 цикл 2 не становится последним, развязка R2 оказывается одновременно завязкой Z3, и следуют новые циклы этой сюжетной структуры. Следует обратить внимание на то, что, поскольку наказание R2 расположено одновременно в двух пространствах, внешнем и внутреннем, часто встречаются частично благоприятные развязки, когда в одном из пространств усилия персонажа приводят к успеху, а во втором – к поражению. В этих случаях события последующих циклов расположены по преимуществу в том из пространств, в котором не был достигнут успех.

Экспозиция и кода – латеральные элементы, в которых не содержится событий, вынуждающих персонажа к конфронтации с ними. Они обычно создают рамочную конструкцию, маркируя начало и завершение всей сюжетной структуры, но могут и мультиплицироваться и ограничивать каждый цикл внутри сюжетной структуры.

В общем виде полная сюжетная структура сюжетного блока «Преступление и наказание» представима в виде формулы $Z1 \rightarrow T1 \rightarrow R1 = Z2 \rightarrow T2 \rightarrow R2 (= Z2...Ri\#)$.

Примечание. События второго (либо заключительного, i-того) цикла обязательно происходят не только во внешнем, но и во внутреннем пространстве.

Синтаксис структурных элементов в конкретном тексте с сюжетной структурой блока «Преступление и наказание» может быть любым.

Если сюжетная структура не минимальна, т. е. состоит не из двух, а из i циклов, то их количество непременно четное.

2. «Победа и поражение» – это сюжет, редко использующийся в контрольной группе и единственный в экспериментальной. Он состоит из двух событий и описывает удавшуюся или неудавшуюся попытку преодолеть некоторое препятствие. Его минимальная сюжетная структура состоит из одного цикла.

1. Завязка Z1 содержит в себе желание и препятствие (*нечто плохое*).

2. Тело текста T1: персонаж предпринимает действия, направленные на достижение желаемого и преодоление препятствия.

3. Развязка R1: персонаж успешно преодолевает препятствие (победа) и осуществляет свое желание или не преодолевает его (поражение) и вынужден признать желание неосуществимым, либо переосмыслить и трансформировать его, либо повторить цикл с новой попыткой преодолеть Препятствие.

Желание в ряде случаев осознается и формулируется автором текста только в момент столкновения персонажа с препятствием. Оно может умалчиваться вообще, если желание, по имплицитной оценке автора текста, является всеобщим и очевидным (желание жить, есть, избежать боли и др.).

Сюжетные структуры блоков «Преступление и наказание» и «Победа и поражение» почти совпадают. Основные их различия состоят в том, что принципиально различаются длины структур: «Преступление и наказание» представлено минимально двумя циклами, а «Победа и поражение» – только одним. За этим количественным различием стоит важнейшее качественное. В первом цикле «Преступления и наказания» присутствует внутреннее пространство персонажа, и *«нечто плохое»* происходит именно в нем, хотя часто может сопровождаться и «плохими» событиями в пространстве внешнем. Это *«нечто плохое»* – зависть, ярость, обида, стыд – относится к ряду негативных и «стыдных» переживаний. Именно для их компенсации оказывается необходимым второй цикл, в котором они либо находят оправдание, либо проходят метаморфозу, превращаясь в иные, «нестыдные» переживания.

Сюжетная структура «Победы и поражения» не требует второго цикла, так как не нуждается в важнейшем сущностном событии «Преступления и наказания» – в метаморфозе, т. е. в изменении как минимум внутреннего мира персонажа. В завязке «Победы и поражения» могут быть представлены события внутреннего пространства, в том числе и негативные, но они не отнесены к разряду «стыдных» и не подлежат изменению. Можно предположить, что в ряде случаев «Победа и поражение» является редукцией основной сюжетной структуры, «Преступления и наказания», где вследствие

умолчаний произошло своего рода редактирование «стыдного». Косвенным подтверждением этому является, во-первых, относительно низкая частотность «Победы и поражения» в текстах контрольной группы и ее абсолютное преобладание в текстах экспериментальной группы. Во-вторых, следует отметить серьезные различия в синтаксисе структурных элементов «Победы и поражения» в текстах контрольной и экспериментальной групп, которые будут детально разобраны ниже.

3. «Цвет-запах-вкус» – это сюжетная структура, достаточно часто встречающаяся в текстах контрольной группы и отсутствующая в текстах экспериментальной группы. Она состоит в описании переживания «Я-объектом» разнообразных чувственных впечатлений и связанных с ними эмоций. Ее трудно свести к элементам завязка – тело текста – развязка вследствие статичности: ничто не мешает рассматривать ее либо как экспозицию, за которой не следует продолжения, либо как коду при умолчании предшествовавших событий. Единственным событием этого блока является метаморфоза: указание на сущностное изменение персонажа (*уже тогда я мог так сильно чувствовать или с тех пор я умею замечать это переживание*). Отсутствие хотя бы фрагментов этой сюжетной структуры в текстах суицидентов косвенно вновь свидетельствует о том, что события внутреннего пространства, в котором и располагаются все события этого блока, включая метаморфозу, подвергаются ими жесткой редактуре и не становятся объектом описания.

Применение формализации к текстам экспериментальной и контрольной групп оказалось продуктивным. После создания формального способа описания сюжетных структур было проведено сравнение по выделенным критериям текстов экспериментальной группы. Было установлено, что все семь текстов ТМ, написанных суицидентами, представляли один и тот же частный вариант блока «Победа и поражение». После очень небольшой экспозиции (*Мой главный поступок еще впереди*) следовала завязка 1, содержащая недостаю (*Сейчас мое самочувствие еще не очень хорошее..., Пока мне еще не удалось справиться с тягой к алкоголю..., Сейчас моя работа не дает мне удовлетворения и плохо оплачивается...*). Эта недостаю, а также ряд других, не вербализованных в завязке 1, успешно компенсировались в будущем (*Но потом, когда самочувствие улучшится и у меня будет аттестат о среднем образовании..., Когда меня вылечат так, что тяга к алкоголю навсегда исчезнет и мой профессионализм будет оценен..., Когда удастся устроиться на другую работу и найти много новых друзей...*). Тело текста 1, которое

в нормальном синтаксисе функций должно помещаться между завязкой 1 и развязкой 1, отсутствует (т. е. является умолчанием). Зато непосредственно после развязки 1 следует развязка 2. В ней красочно и подробно, занимая более двух третей текстового объема, описываются блага победы: богатство и приобретенные благодаря ему предметы, слава, восхищение окружающих, любовь и уважение новых друзей. Наличие развязки 2 указывает еще на одно умолчание – отсутствие завязки 2, которая однозначно реконструируется как описание недостачи (денег, вещей, славы, восхищения, друзей). Характерная особенность этих текстов состоит в двух регулярных умолчаниях: в отказе от описания конфронтации протагониста с недостачей 1, представляющей собой препятствие, и в отказе говорить о важнейшей недостаче 2.

Формально общая для всех текстов суицидентов сюжетная структура может быть представлена так:

$$F \rightarrow Z1 \rightarrow R1 \rightarrow R2 \rightarrow K;$$

умолчания распространяются на завязку 2 и на тело текста 1 и 2: $Z2 = 0$; $T1 = 0$; $T2 = 0$.

Синтаксис структурных элементов всех текстов суицидентов идентичен и единообразно представим в виде формулы

$$F \rightarrow (Z1) \& (Z2 = 0) \rightarrow (T1 = 0) \& (T2 = 0) \rightarrow R1 \rightarrow R2 \rightarrow K.$$

В текстах контрольной группы сюжетные структуры блока «Победа и поражение» также иногда встречаются, но они разнообразны как по умолчаниям, так и по синтаксису. В качестве примера приведем фрагмент текста контрольной группы.

Мы сидели с папой дома (F1), и вдруг нам захотелось мороженого (Z1). Мы оделись и пошли (T1). На улице было больше 20 градусов мороза (F2). В магазине мороженого не оказалось. Мы сначала расстроились (R1 = Z2), а потом придумали (T2). Мы купили по пачке сливочного масла, развернули как мороженое и стали откусывать (R2). Мы шли по улице, лизали как будто мороженое, и все нам улыбались, и было вкусно. Честное слово! (K).

Сюжетная структура этого текста может быть представлена в виде следующей формулы

$$F1 \rightarrow Z1 \rightarrow T1 \rightarrow \backslash \backslash F2 \rightarrow (R1 = Z2) \rightarrow T2 \Rightarrow R2 \rightarrow K.$$

Легко убедиться, что здесь ни завязка, ни тело текста не умалчиваются. Сама сюжетная структура состоит из двух циклов. Первым циклом все могло бы ограничиться, если бы первая развязка

окончилась победой – т. е. если бы в магазине было мороженое. Но в этом случае, вероятно, история не была бы записана ее автором в виде рассказа из-за отсутствия в ней акта конфронтации: герои захотели мороженого, пошли и просто купили его. Правда, если бы исходно хотя бы один из героев страдал, к примеру, агографобией или орторексией, текст из одного цикла был бы вполне возможен: конфронтация состояла бы в том, что они решились выйти на улицу, либо в том, что они ели бы «вредный» продукт. Но поскольку о фобиях речи не шло, понадобились развязка с поражением и второй цикл, в котором это поражение успешно компенсировалось. Заметим, что тело текста Т2, в котором происходила конфронтация, локализовалось не во внешнем, а во внутреннем пространстве, едином для обеих персонажей текста: *(мы) придумали*.

Указанные особенности принципиально отличают тексты блока «Победа и поражение» контрольной группы от текстов экспериментальной группы, в которых тщательно умалчиваются поражения, даже весьма условные, и акты конфронтации, расположенные как во внешнем, так и во внутреннем пространствах.

Таким образом, благодаря успешному таксономическому приему удастся выявить и частично реконструировать умолчания и прийти к доказательной содержательной интерпретации этого явления. Характерные умолчания исследованных текстов суицидентов разумно интерпретировать как последовательное проявление стыда, слабости и одиночества, обусловленного высочайшей степенью эгоцентризма. Именно стыд заставляет авторов текстов частично умалчивать «недостачу» завязки 1 и полностью отказываться от вербализации недостачи завязки 2. О наличии этих недостач авторы проговариваются лишь в соответствующих развязках. Но особенно важны два умолчания тела текста. Описание и, следовательно, обдумывание и переживание конфронтации с проблемой оказываются для авторов непереносимыми. При этом конфронтация 1, связанная с «внешними» проблемами (болезнь, алкоголизм, отсутствие образования), такова, что ее еще можно вообразить – когда-нибудь в будущем, но конфронтация 2, связанная с проблемами экзистенциальными, невообразима и не решается изнутри: эти проблемы должны уничтожиться сами собой. Косвенно это подтверждается избеганием описывать внутреннюю метаморфозу, которая могла бы привести к изменению поведенческих стратегий и внутреннему росту личности.

- ¹ *Bruner J.* Life as Narrative // Social Research. 1987. Vol. 54. № 1. P. 11–32; *Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. С. 232; *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002.
- ² *Bruner J.* Op. cit.
- ³ *Протт В.Я.* Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. С. 144.
- ⁴ *Новикова-Грунд М.В.* Психосемиотика. Анализ текста в психологии и психотерапии. LAMBERT Academic Publishing, 2011. С. 325.

О ПОНЯТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕЛЬНОСТИ

Понимание человеком своего интереса и следование ему, как условие становления цельности, на которое указывает В.В. Розанов, задает возможность понимания человеческой цельности в потенциальном ключе.

Ключевые слова: цельность, интересы, В.В. Розанов, развитие.

К понятию человеческой цельности обращаются в различных дисциплинарных областях знания о человеке. Человеческая цельность, полагаемая как идеализированная норма, как правило, постулируется без прояснения значения. Идеи В.В. Розанова позволяют уточнить понятие человеческой цельности в перспективе ее развития, что и является целью статьи.

1

Понимание целостности¹ как «известного рода единства» восходит к Аристотелю². По Аристотелю «большинству вещей приписывается единство, вследствие того, что они совершают, или имеют, или испытывают что-нибудь одно, отличное от них, или стоят в отношении к чему-нибудь одному, в первую же очередь обозначается как единое то, у чего сущность одна»³.

Аристотель следующим образом формулирует содержание понятия «единого» как такового, в основной своей логической природе: «А сущность единого – в том, что оно известным образом представляет собою начало числа; дело в том, что началом является первая мера; ибо первая мера во всяком роде <бытия> есть то первое, с помощью которого мы <этот род> познаем; следовательно, единое является началом того, что может быть познано относительно каждого предмета»⁴.

Для В.В. Розанова цельность человека начинается с интереса: «Всегда и все сколько-нибудь замечательные люди воспитывались на одном чем-нибудь; предмет их внимания всегда был тесен, узок. От этого самое внимание их не рассеивалось, и внимающая душа их углублялась. Являлся серьезный интерес, серьезная привязанность; из него, из этого одного интереса, потом уже возникали другие, расширялись, разнообразились, сплетались в новые и новые сочетания»⁵.

Эта позиция В.В. Розанова созвучна Аристотелевской: «должно быть что-то, <...> что будет решающим <...> влечение или предпочтение (сознательный выбор). К чему главным образом стремится действующее существо, это оно и сделает, когда находится в условиях, в которых способно действовать, и сближается с пригодным для воздействия объектом»⁶. У Аристотеля речь идет «о способности в том смысле, в каком это – способность к действию»⁷.

Интерес В.В. Розанова к трудам Аристотеля⁸ был реализован в публикации перевода «Метафизики»⁹. Переводить труды Аристотеля В.В. Розанов начинает со времени работы над своей книгой «О понимании»¹⁰ и продолжает в дальнейшем, отмечая, что «ключ к разрешению множества вопросов» лежит у Аристотеля. С этой целью он убеждает учителя греческого языка делать непосредственно перевод, а сам пишет объяснения по существу¹¹, о чем он подробно сообщает в письме Н.Н. Страхову. Примечательно, что в этой переписке В.В. Розанов выделяет самую существенную позицию отношения к трудам Аристотеля: «Я хочу ознакомиться с ним, для того, чтобы ознакомиться с его понятием о потенциальности (это самое главное), которые он первый ввел в философию и уже, вероятно, хорошо разработал»¹².

По Аристотелю «учащийся есть ученый в возможности»¹³. По В.В. Розанову человеческая цельность развивается следованию интересам¹⁴. В.В. Розанов обращает внимание на «первый незаметный росток – одинокий интерес к чему-нибудь в детстве»¹⁵.

2

Понимание человеком своего интереса и следование ему, как условие становления цельности, на которое указывает В.В. Розанов, задает возможность понимания человеческой цельности в потенциальном ключе.

1. Реализация интереса (призвания) показана В.В. Розановым в качестве культурной нормы¹⁶ в статье «Делающие и неделающие в университете»: «Пирогов поступил в университет, чтобы стать врачом и ученым и потому что было у него к этому призвание. К опре-

деленной цели и по определенному основанию он и шел совершенно прямым, не дрожащим, не колеблющимся путем. Просто – он поступил, начал учиться и слушать лекции, изучать ряд предметов, от одного к другому, ничего не пропуская, не уставая, радуясь каждому часу занятий. Это и есть норма. Для этого нормального и существует университет, для этого он был основан»¹⁷.

Еще одним ярким примером осуществления интереса (призвания) уже в профессии, является фигура учителя Леша из «Школьных воспоминаний» В.Л. Дедлова, к которой обращается Розанов в статье «Школьный мир в России»¹⁸.

Это следование собственному интересу созвучно пониманию «соучастия в творчестве истинной культуры», которое возможно, «если человек находит истинную задачу и смысл жизни и научается их осуществлять»¹⁹.

2. Проблема интереса обсуждается В.В. Розановым с позиции педагогической практики. «Не оставляйте никакого изучения ранее, чем после труда не почувствуете наконец и наслаждения, а с ним привязанности, интереса к изучаемому» – пишет В.В. Розанов, обсуждая принцип индивидуальности в образовании²⁰. По В.В. Розанову именно следование интересу это то существенное, что создает и поддерживает человеческую индивидуальность.

3. Следование интересу, как одна из возможностей человека оставаться честным с самим собой, ярко характеризует самого В.В. Розанова²¹. Именно в честности В.В. Розанова с самим собой проявляется его цельное мировоззрение. По В.В. Розанову: «Правда – выше солнца, выше неба, выше Бога: ибо, показано если бы сам Бог не с правды начинался, – он не Бог, и небо – трясины, и солнце – медная посуда»²². Правда, как приоритетная человеческая черта, выставляется В.В. Розановым в интимном тексте «Смертного»²³.

«Погруженность в разрешение задачи построения целостного мировосприятия: стремление к внутреннему единству воззрений»²⁴ проявилась у В.В. Розанова с гимназических лет²⁵, «ему была присуща напряженная умственная и духовная жизнь – пытливый ум и склонность к интенсивным размышлениям проявились у него рано»²⁶.

«Глубокая преданность интересам знания, неопределенные надежды и ожидание чего-то от будущего, правдивость отношений между собою и их полная безыскусственность – все это делало жизнь глубоко радостною. Я по-прежнему читал очень много и так же конспектировал наиболее важные книги; книг, бывших только занимательными, не отвечавших ни на какой определенно стоявший вопрос в моем уме, я никогда не мог читать тогда, как и теперь,

равно как и сочинений, очень обработанных по внешности, так что сквозь интерес к предмету сквозит забота о себе, о своем литературном имени»²⁷.

Верность себе В.В. Розанов сохраняет и в творчестве. «Замечательно, что у меня никогда не было ощущения читателей; я писал также невольно, связно – по отношению к себе, как свободно по отношению к читателям. Когда Страхов или кто брал рукопись в руки и начинал меня читать, с целью убедить то или другое переправить – краска заливала мое лицо; слог мысли – решительно все было позорно; сконфузившись – я от всего отказывался; но когда они уходили – я зачеркивал все поправки <...> и всегда восстанавливал первоначальный текст, который не столько помнил, – но при чтении 2–3 строк впереди, – он с прежней необходимостью вызревал во мне»²⁸.

Следует отметить, что В.В. Розанов сохранял твердость следованию своим интересам, несмотря на лишения и неудобства. Его титаническая работа над фундаментальным текстом «О понимании» – яркий тому пример.

3

Примечательно, что в интимном «Смертном» В.В. Розанов пишет о своем школьном случае: «Я подавленный стоял тогда в учительской. Но, я думаю, это было натуральное “введение” к “потом”: мог ли я написать “О понимании”, забыв проходимое тогда учительство... Да, в сущности, и все, все “потом” ...»²⁹.

«Введение» к «потом» – розановское педагогическое потенциальное³⁰. Эта проблема философии образования остается неизученной, несмотря на то что она имеет большое значение как для теории философии образования, так и для педагогической практики. В.В. Розанов, выросший в педагогической среде и сам практиковавший учительство³¹, имел очень тонкое чутье к педагогическому факту. Учение было его ведущим интересом, сказавшимся впоследствии на непрерывной научной, публицистической деятельности.

Примечания

¹ Среди паронимов «целый – цельный – целостный» наиболее ранним в словоупотреблении является «целый» (Лексикон славянорусский, 1627). Более поздние в употреблении «цельный» (Лексикон российский и французский, 1762) и «целостный» (Словарь Академии, 1847). Понятие «цельный» наряду со значениями «монолитный» и «натуральный» употребляется как «внутренне

- единый, целостный». Этому значению синонимичен пароним «целостный», который обычно толкуется как «обладающий внутренним единством, воспринимающийся как единое целое; цельный». Практически полностью совпадает и круг сочетаемости этих двух паронимов с существительными: целостный (цельный) человек; целостная (цельная) личность, натура (*Красных В.И.* Цельный-цельный-целостный // Русский язык. 2005. № 14 (494). С. 16–31).
- ² *Аристотель.* Метафизика. Переводы. Комментарии. Толкования / Сост. и подг. текста С.И. Еремеев. СПб.: Алетейя; Киев: Эльга, 2002. С. 190.
- ³ Там же. С. 158.
- ⁴ Там же. С. 159.
- ⁵ *Розанов В.В.* Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. С. 120.
- ⁶ *Аристотель.* Указ. соч. С. 286.
- ⁷ Там же.
- ⁸ *Чулков О.А.* Перевод «Метафизики» как экзистенциальный опыт В.В. Розанова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки»: Энтелехия. 2010. Т. 16. № 21. С. 34–38.
- ⁹ Переводы В.В. Розанова первых пяти глав «Метафизики» Аристотеля опубликованы в «Журнале министерства народного просвещения» с 1890–1895 годов.
- ¹⁰ О чем пишет в письме к Н.Н. Страхову от 15 февраля 1988 года: «Перевел кое-как первые 6 глав 1-й кн<иги> Мет<а>физики», на седьмой остановился; это было в Брянске <...> поймете ли Вы мое чувство, когда я стоял перед этой чудной книгой, в которой была разгадка всех моих сомнений, и <...> мое торжество, оправдание моих мыслей, бессонных ночей, того энтузиазма и надежд, с которыми я писал свою книгу» (*Розанов В.В.* Собр. соч. Т. 13. Литературные изгнанники: Н.Н. Страхов, К.Н. Леонтьев / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. М.: Республика, 2001. С. 154).
- ¹¹ «Вот уже года два, присматриваясь к разным сочинениям (между прочим у Куно-Фишера в изложении философии Лейбница, у Вас в книге «Об основных понятиях физиологии», у Уэвеля, в «Ист. инд. наук» – в статье о Кювье, у Гогоцкого, у Данилевского в «Дарвинизме», я все больше и больше приходил к убеждению, пожалуй к догадке, что корень дела, ключ к разрешению множества вопросов, которые для меня – или разрешить, или не жить, лежит у Аристотеля» (*Розанов В.В.* Собр. соч. Т. 13. С. 155).
- ¹² *Розанов В.В.* Собр. соч. Т. 13. С. 160.
- ¹³ *Аристотель.* Физика // Аристотель. Соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1981. Т. 3. С. 232.
- ¹⁴ Близкую позицию в своем творчестве отстаивает А.Ф. Лазурский, полагая концентрацию личности, «сосредоточение ее важнейших функций в направлении какого-нибудь одного рода деятельности», когда личность обретает уже окончательную цельность, однонаправленность и монолитность (*Лазурский А.Ф.* Классификация личностей. М., 1923).
- ¹⁵ *Розанов В.В.* Сумерки просвещения.

- ¹⁶ О культурных нормах образования в публицистических текстах Василия Розанова // Профессиональное образование и общество. 2014. № 1 (9). С. 88–95.
- ¹⁷ *Розанов В.В.* Делающие и неделающие в университете // Новое Время. 1908. 6 авг. № 11638.
- ¹⁸ *Розанов В.В.* «Школьный мир в России» (По поводу преобразования гимназических штатов) // Русское Слово. 1909. 22 янв. № 1.
- ¹⁹ *Струве П.Б., Франк С.Л.* Очерки философии культуры // Франк С.Л. Непрочитанное...: статьи, письма, воспоминания. М., 2001. С. 49–50.
- ²⁰ *Розанов В.В.* Три главных принципа образования // Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 93.
- ²¹ В.В. Зеньковский, рисуя портрет В.В. Розанова в «Истории русской философии» характеризует его как «искреннего с самим собой мыслителя, пролагающего свой путь». Характеризуя феномен цельности В.В. Розанова с позиции религиозного сознания, В.В. Зеньковский уточняет, что «упования и искания» В.В. Розанов «так глубоко держит в себе, что его религиозное сознание деформируется, меняется для того, чтобы не дать погибнуть ничему ценному в мире» (*Зеньковский В.В.* История русской философии. М.: Академический проект; Раритет, 2001).
- ²² РНБ. Ф. 124 Вакселя П.Л. № 3686 – Василий Розанов, 2006. С. 5.
- ²³ С правды как человеческой характеристики В.В. Розанов начинает повествование своей книги – «В<a>ря есть самый нравственный человек, которого встретил в жизни и о котором читал. Она скорее бы умерла, нежели бы произнесла неправду, даже в мелочи. Она просто этого не могла бы, не сумела. За двадцать лет я не видел ее хотя двинувшуюся в сторону лжи, даже самой пустой; ей никогда в голову не приходит возможность сказать не то, что она определенно думает. Удивительно и натурально» (*Розанов В.В.* *Смертное* // *Розанов В.В.* Полное собрание «опавших листьев». Кн. 2. *Смертное* / Под ред. В.Г. Сукача. М.: Русский путь. 2004. С. 10).
- ²⁴ *Фатеев В.А.* Жизнеописание Василия Розанова. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Пушкинский дом, 2013. С. 58.
- ²⁵ «Он был занят тогда напряженной, изнурительной, хотя внешне совсем незаметной, работой ума и сердца: формируя мировоззрение, он пытался согласовать научные идеи с непосредственными жизненными принципами, и не по какому-то плану или намерению, а просто в силу “природного влечения к размышлению”. Лет с 14-ти, прочитав у Милля расхожую сентенцию, что “цель человеческой жизни есть счастье”, он путем умозаключений вывел формулу: если счастье есть эгоистическое наслаждение, тогда “безнравственное – необходимо”. Невольно и бессознательно возникшая мысль, “зародыш” всего его последующего умственного развития, эта формула счастья как цели жизни не оставляла его в покое долгие годы. Он пытался привести в соответствие с ней и все свое поведение – стремясь к достижению цельного, универсального взгляда на мир, он хотел приспособить счастье ко всем сторонам жизни» (*Фатеев В.А.* Указ. соч. С. 57).

- ²⁶ *Фатеев В.А.* Указ. соч. С. 57.
- ²⁷ *Розанов В.В.* О себе и жизни своей / Сост., предисловие, комментарий В.Г. Сукача. М.: Московский рабочий. 1990. С. 687.
- ²⁸ Там же. С. 34.
- ²⁹ *Розанов В.В.* Смертное. С. 41.
- ³⁰ См. также: «Школа должна оценивать человека в целом и она должна оценивать его в будущем» (*Розанов В.В.* Афоризмы и наблюдения // *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. С. 108).
- ³¹ Коллежский советник Василий Васильевич Розанов... – государственную службу Розанов начал с учительства в уездных прогимназиях и гимназиях в системе Московского учебного округа (с 1882 по 1893 г.) В марте 1893 г. он перешел чиновником в государственный контроль. С переходом в постоянные сотрудники газеты «Новое время», издателя-редактора А.В. Суворина, в мае 1899 г. Розанов оставил государственную службу (см.: Послужной список... // РГАЛИ. Ф. 419. Оп. 1. Ед. хр. 13. Цит. по: *Розанов В.В.* Смертное. С. 150).

Памятные даты

ЭЛЬ ГРЕКО ПСИХОЛОГИИ (К 110-летию Д.Б. Эльконина)

16 февраля исполнилось 110 лет со дня рождения великого психолога, исследователя законов человеческого развития, одного из самых глубоких знатоков детства Даниила Борисовича Эльконина, ученика Л.С. Выготского, одного из учителей В.В. Давыдова. Вместе они создали систему развивающего обучения (образования), известную сегодня в России и далеко за ее рубежами как система «Эльконина – Давыдова». 16 февраля – день рождения по старому стилю, по новому – 29 февраля, которое прирастает только к високосному году. Из-за этого год жизни Даниила Борисовича «шел» за четыре. Хотя, если учесть, что Эльконин до конца своей жизни неустанно генерировал блестящие «научно-революционные» идеи, щедро раздаривая их, так оно и было. Не фонтан – скорее, вулкан, жерло которого ведет вглубь, к горячим точкам мантии, порожденным энергией земного ядра.

Старшее поколение психологов называло Даниила Борисовича Эль Греко психологии. Пожалуй, идеи и концепции Д.Б. Эльконина по колориту содержания и глубине экспрессии чем-то действительно напоминали картины Эль Греко. Тем не менее в текстах он излагал их сдержанно и академично. Многие так и не успел развернуть, оставив в виде дневниковых замыслов.

Не претендуя здесь на анализ научного творчества Даниила Борисовича (это – Галактика!), отметим лишь один момент, который заставляет по-особому прислушаться к призыву А.Г. Асмолова «Вперед к Эльконину!». («Вперед к Выготскому!» – призывал сам Даниил Борисович в 1981 г. на первой в нашей стране международной конференции, посвященной его учителю и другу.)

Блуждающий уже несколько десятилетий по Америке и Европе, а ныне проникший и в Россию термин «культурно-деятельностная психология» отражает распространенное мнение, что речь идет о некоей единой концепции, одна часть которой непосредственно

выросла из другой. На самом деле «деятельностный подход» лишь частично (если говорить о частях) имплицитно в культурно-историческом. Существуют (уже ставшие достоянием хрестоматий) попытки по-своему продуктивно развивать «деятельностную» психологию вне русла культурно-исторической. Тут не место вдаваться в причины. По многим пунктам нужна специальная теоретическая работа, чтобы интегрировать то и другое – там, где это необходимо и возможно. На наш взгляд, эти линии не только переплелись, но и «завязались в узел», по существу, в творчестве двух ученых, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Об этом по-другому писал В.П. Зинченко: деятельность они рассматривали вначале «культурно», а потом уже – «структурно». На фоне обостренного интереса к структуре деятельности самой по себе (Владимир Петрович говорил об учебной деятельности) Эльконин и Давыдов выводили структуру, а главное – содержание и развивающие эффекты деятельности из истории культуры. Поэтому, скажем, в *истории* игры Эльконин ищет обоснование *теории* психического развития ребенка.

Нет игры – нет детства. Но не потому, что не бывает не играющих детей. Были и, увы, бывают! А потому, что в историческом развитии игровой деятельности оформляется «психологический профиль» ребенка, определяемый типом его взаимоотношений с миром – миром, где правит взрослость, – и с самой этой взрослостью («социальной ситуацией развития», по Выготскому), который меняется во времени той же истории. В сюжетно-ролевых играх детишек из архаических культур мы узнаем черты их сегодняшних сверстников, хотя «вне игры» они куда ближе к своим взрослым папам и мамам. Даже художники, как отмечал историк детства Филипп Арьес, изображая детей на картинах, вплоть до XIII в. попросту «уменьшали» взрослую натуру. А современные дети – дети во всем, включая проявления взрослости. Детство ютилось на островках игры, постепенно занимая континенты, всю планету...

Огромный соблазн развить этот сюжет в статью, но преодолеем его.

С Даниилом Борисовичем хочется спорить, им хочется восхищаться, у него хочется учиться.

Вперед! И вглубь...

Редколлегия серии «Психологические науки»

Abstracts

E. Berezhkovskaya, O. Kravtsov,
V. Kudriavtsev, A. Prikhozhan

PERSONALITY'S FEATURES OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS, WHO LIVE AND STUDY IN CITIES WITH VARIOUS SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENTS (CROSS-CULTURAL STUDY)

The paper offers the data on various indicators of personality development and the ability to work with a learning text of first year university students from educational institutions in Moscow, Orsk (Russia), Homel (Belarus) and Rovno (Ukraine). Data from different samples is compared and various indicators (subjectness, motivation, self-consciousness, "I"-conception) are studied.

Key words: adolescent age, socio-cultural conditionality, personality, self-consciousness, motivational sphere, needs, social environment, professional education.

E. Berezhkovskaya, V. Kudriavtsev,
A. Prikhozhan, G. Khovrina

PERSONAL FEATURES OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS, WHO ARE NOT ABLE TO WORK WITH LEARNING TEXTS

The study was carried out on the sample of 345 students from various Moscow universities. The sample was divided into two groups. The first one contains students, who completed simple but dull task, related to the learning text and the other one includes students who refused to take the task ("hardworking" and "lazy"). It is shown that participants of these two groups differ from each other by personal features.

Students, who didn't complete the task, tend to be more infantile. They have lower indicators of general reflection, control and self-actualization and prefer to take more passive position. Their life plans mostly related to the entertainment and rest, instead of learning and future professional activity. The authors consider various ways of correction of these more infantile students during their education in university.

Key words: adolescent age, school age, learning activity, subjectness, reflection, motivation, life plans, correction.

E. Berezhkovskaya, T. Novikova, I. Pereyigina, A. Prikhozhan
 THE STUDY OF MOTIVATIONAL SPHERE
 OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS

The paper describes the development and approbation of the method, which studies the motivational sphere. The method is developed on the base of A. Maslow's model of motivational sphere. The paper offers the comparison between new method's results and the results of already existing method. Authors consider the idea of the importance of studying the students' motivational sphere in general and not only in relation to education and future profession. They provide and consider the empirical data about the motivation of first-year university students, which were received with the help of the new method.

Key words: motivation, needs, pyramid, level, self-actualization, acceptance, recognition, physiological needs.

M. Kaminskaya
 IDEAL FORM AND THE PRINCIPLE OF CULTURAL
 MEDIATION IN PSYCHOLOGY (THE AFTERWORD
 TO THE SEMINAR IN THE MEMORY OF V.P. ZINCHENKO)

The aroused need in psychology for reconstruction of basic principles of development studies is considered. The theses discussed at the seminar on cultural-historical psychology in the memory of V.P. Zinchenko are brought to your attention. The problem of an ideal form as the central one in the study of cultural genesis is stated by the author. The category of an "ideal form" reveals the typology, functions and features of inter-psychical.

Key words: L.S. Vygotsky, V.P. Zinchenko, cultural mediation, sign, inter-psychical process, function of thinking in collaboration, the communication of thought, generalization, addressing, mutual understanding.

Yu. Kravchenko

FACIAL FEEDBACK HYPOTHESIS IN THE STUDY WITH SIMULTANEOUS MULTI EMOTIONAL STIMULI

According to facial feedback hypothesis unobtrusively amplification of emotional expression leads to a gain of relevant feeling. Usually such studies examine one emotion per study. For example, in the study of smiling they use joyful cartoons, and in an evaluation study of pride they manipulated with achievement task and bodily postures (upright or slumped position). In our research we explored whether the stimulus evoked multiple emotions show the same effect like in other facial feedback studies. In the Experiment 1 subjects were presented with reports on terroristic attacks provoking anger, sadness and fear at the same time. Subjects were allowed to express (in posture and face) one of three emotions (anger, sad or fear) unobtrusively and feelings were scaled. In the Experiment 2 the same setup as in the Experiment 1 was used with an additional random introduction of a loud shrill sound for an elevation of the excitation level of subjects. In the Experiment 3 emotional responses were compared for subjects who were or were not personally involved in the attack. In all three experiments feeling of subjects was not amplified with an unobtrusively manipulation of bodily expression and the excitation level and even significant diminished in some cases. Our observations do not confirm the facial feedback hypothesis, moreover they contradict its main postulations.

Key words: expression, facial feedback, feeling, anger, sad, fear.

G. Lobastov

PERSONALITY AND ITS DEFINITIONS (TO THE 90 YEARS OF E.V. ILYENKOV)

The fundamental definitions of personality are studied in the context of its logical-methodological analysis, based on the psychological-logical studies of E.V. Ilyenkov, related to his ideas about the nature

of psychical, thinking, personality. The form of a concept is considered as the main theoretical condition of adequate psychological analysis and the form of personality is considered as the phenomena, which appears objectively in cultural history.

Key words: personality, characterlessness, form of concept, method, ability, subject of psychology, space and time in logic, image, ideal, verity, freedom, E.V. Ilyenkov.

O. Merkulova

PSYCHOLOGICAL SUBJECTNESS OF WORKING WITH QUALITY IN EDUCATION

The paper is devoted to the analysis of opportunities and the necessity to specify the psychological subject of working with quality in education. It shows the productivity of addressing to various interpretations of an “ideal” category (ideelle, ideell, ideale) during the analysis of the “quality” concept as the correspondence to norm, which appears in nature phenomena in its recurrence and in social phenomena it is revealed and formed in the process of common activity. The paper also shows the tendencies in the development of social practices of working with quality in various spheres, including education. It is shown that psychological subjectness is related to the development orientation (quality, activities and subjects of education).

Key words: quality of education, psychology of education, development, social practices, developmental education, needs, cycle of activity.

M. Novikova-Grund

PLOT STRUCTURES OF SUICIDALLY INCLINED AND GENERAL SOLUTION TO THE PROBLEM OF TAXONOMY

Experimental study of spontaneous texts, written by persons with numerous suicide attempts and their comparison to the texts of persons who never had such attempts revealed regular recurrence of only three plot structures. The intersection of these structures and its elements in each separate text produced infinite number of combinations. Classification of these combinations was made by using V. Propp method,

which was developed to solve the similar task in folklore. Effective taxonomy provided the opportunity to reveal the connections between the choices of various strategies, which are made by a person in text and in life.

Key words: plot structures, taxonomy, V. Propp, strategy choosing, shame, omission.

I. Slobodchikov, O. Taranova

STYLE AND MOTIVATIONAL COMPONENTS
OF COMMUNICATION AS THE FACTORS
OF RESISTANCE TO CFS AND EMOTIONAL BURNOUT
(ON THE EXAMPLE OF DRIVING INSTRUCTORS)

The paper describes the influence of communication and motivational features of driving instructors on the development of CFS and emotional burnout syndroms. The study tried to consider professional communication as the factor, which improves the resistance to stressors. The paper offers the comparison data of driving instructors with various occupational lives.

Key words: Emotional burnout syndrome, CFS, professional communication.

N. Veraksa, E. Kokontseva

SYMBOL AS THE MEANS OF SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN DIALECTICAL THINKING

The paper is devoted to the analysis of connection between the development of the symbolic mediation and the dialectical thinking of senior preschool age children. It considers works of Russian and foreign researchers, devoted to various aspects of symbolic reflection of preschool children (L.S. Vygotsky, V.V. Davydov, J. Piaget, A.F. Losev, O.M. Dyachenko, N.G. Salmina etc.) The paper offers the results of formative experiment, aimed at the development of symbolic mediation, and allows us to consider symbol as the tool of preschool child's dialectical thinking.

Key words: symbol, dialectical thinking, tool of thinking, preschool age.

N. Veraksa, V. Kudriavtsev

THE DIALECTIC OF DEVELOPING COGNITION:
THINKING AND IMAGINATION OF A PRESCHOOL CHILD

On the material of preschool child's thinking and imagination studies the dialectical nature of child's cognition, its specific laws and mechanisms are shown. The role of dialectical contradiction in the development of cognition is considered anew. At the same time the productive imagination is considered as the prerequisite of dialectical thinking, which content and structure is the subject of special analysis.

Key words: cognition, dialectic, dialectical thinking, productive imagination, child, dialectical contradiction, dialectical task, contradictory situation, dialectical thinking actions, structure of dialectical thinking, realism of imagination, ability to see the whole before the parts.

E. Volya

NOTION ABOUT HUMAN WHOLENESS

Understanding of man's interest and follow him, as a condition of becoming integrity pointed to V. Rozanov, defines the possibility of understanding human wholeness in a potential key.

Key words: integrity, interests, V. Rozanov, development.

Сведения об авторах

Бережковская Елена Львовна – заведующая лабораторией психологии воли Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, ebereg@rambler.ru

Веракса Николай Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии познания, декан факультета психологии и педагогики Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ neveraksa@gmail.com

Воля Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru

Каминская Маргарита Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, mvkaminskaya@mail.ru

Коконцева Екатерина Владимировна – аспирант Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, rfnzK@mail.ru

Кравцов Олег Геннадьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, kravtsovog@gmail.com

Кравченко Юнна Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, asunaro@mail.ru

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, vt kud@mail.ru

Лобастов Геннадий Васильевич – доктор философских наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, lobastov.g.v@yandex.ru

Меркулова Ольга Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета, olga.merkulova@list.ru

Новикова Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, avokivon@mail.ru

Новикова-Грунд Марина Вильгельмовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, dmitrinus@gmail.com

Перельгина Ирина Александровна – старший преподаватель кафедры специальной психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, iperelygina@yandex.ru

Прихожан Анна Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, a.prihojan@gmail.com

Слободчиков Илья Михайлович – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, il_grant@mail.ru

Таранова Ольга Владимировна – аспирант Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, il_grant@mail.ru

Ховрина Гелена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, gelena.khovrina@rambler.ru

General data about the authors

Berezhkovskaya Elena L. – chief, Laboratory of Psychology of Will, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ebereg@rambler.ru

Kaminskaya Margarita V. – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mvkaminskaya@mail.ru

Khovrina Gelena B. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, gelena.khovrina@rambler.ru

Kokontseva Ekaterina V. – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, rfnzK@mail.ru

Kravchenko Yunna E. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, asunaro@mail.ru

Kravtsov Oleg G. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, kravtsovog@gmail.com

Kudriavtsev Vladimir T. – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vtkud@mail.ru

Lobastov Gennady V. – Dr. in Philosophy, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, lobastov.g.v@yandex.ru

Merkulova Olga P. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Social-Pedagogical University, olga.merkulova@list.ru

Novikova Tatyana S. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, avokivon@mail.ru

Novikova-Grund Marina V. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, dmitrinus@gmail.com

Perelygina Irina A. – senior lecturer, Department of Special Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, iperelygina@yandex.ru

Prikhozhan Anna M. – Dr. in Psychology, professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, a.prihojan@gmail.com

Slobodchikov Ilya M. – Dr. in Psychology, professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, il_grant@mail.ru

Taranova Olga V. – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, il_grant@mail.ru

Veraksa Nikolay E. – Dr. in Psychology, professor, Department of Psychology of Cognition, dean, Faculty of Psychology and Pedagogy, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, neveraksa@gmail.com

Volya Elena S. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, elenavolya@mail.ru

Заведующая редакцией *И.В. Лебедева*

Художник *В.В. Сурков*

Художник номера *В.Н. Хотеев*

Корректор *О.Н. Панкова*

Компьютерная верстка *Е.Б. Рагузина*

Формат 60×90¹/₁₆
Усл. печ. л. 14,0. Уч.-изд. л. 14,7.
Тираж 1050 экз. Заказ № 134

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rgggu.ru
www.knigirgggu.ru

