

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN
№ 4 (147)

Academic Journal

Series:
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2015

ВЕСТНИК РГГУ
№ 4 (147)

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2015

УДК 159.9(05)+37(05)
ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)
Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ),
А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр
(Варшавский ун-т, Польша), Дж. Дебарделобен (Карлтонский ун-т, Канада),
В.А. Дыбо, акад. РАН, Гарвардский ун-т (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф.
(РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т
Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер
(Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов,
чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Ш. Кечкемети (Национальная
Школа Хартий, Сорбонна, Франция), И. Клюканов (Восточно-Вашингтонский
ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ВНИИДАД), М. Коул
(Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф.
(РГГУ), М. Крэммер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф.
(РГГУ), Б. Луайер (Ин-т геополитики, Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов,
д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т
при Правительстве РФ), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН
РАН), Е. ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), М. Сакаи
(Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад.
РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н.,
проф. (РГГУ), Д. Фоглессонг (Ун-т Ратгерс, США), И. Фолтыс (Политехнический
ин-т г. Ополе, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян,
акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., проф.
(МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Е.Е. Кравцова, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Кудрявцев, зам. гл. ред.,
д-р психол. н., проф. (РГГУ), Ю.Л. Троицкий, зам. гл. ред., проф. (РГГУ), Е.С. Воля,
отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф.
(РГГУ), Н.Е. Веракса, д-р психол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Жилияев, д-р психол. н.,
проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева,
д-р пед. н. (МППУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул
(Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф.
(РГГУ), Т.М. Мариютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е. ван Поведская
(Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), А.М. Прихожан, д-р психол. н., проф.
(РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фрумин, д-р пед. н., проф.
(НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

Ответственные за выпуск: В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля,
канд. психол. н., доц. (РГГУ)

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретическая психология

- С.А. Гильманов*
Неначатый диалог: Р.Д. Коллингвуд и Л.С. Выготский
о произведении искусства 9

Психология творчества

- В.Т. Кудрявцев*
Три размышления о природе творческого дара 21

Психология личности

- А.М. Прихожан*
К проблеме подростковой игры 37
- Д.П. Ткаченко, А.Б. Усенко*
Взаимосвязь акцентуаций характера
и особенностей вегетативного реагирования у подростков 47

Психология познания

- О.А. Шиян*
Как дети старшего дошкольного возраста решают
проблемно-речевые ситуации 55
- А.Л. Хинганина*
Особенности знакового опосредования
социальных феноменов у студентов, обучающихся
профессии «человек – знаковая система» 72

Психология образования

О.П. Меркулова

Психологическая поддержка повышения произвольности
и развития рефлексии учебной деятельности студентов 86

Ито Мивако

Влияние глобализации на преподавание
родного языка и иностранного языка в Японии
и культурно-исторический подход 106

И.Н. Смирнова

Развитие речи у дошкольников в процессе занятий
изобразительной деятельностью 118

Социальная психология

Е.Б. Петрушихина

Особенности копинг-стратегий руководителей разного уровня 125

Междисциплинарные исследования

Л.С. Драгунская

Некоторые предварительные замечания
по проблеме психоаналитической культурологии 132

Е.С. Воля

Об интересе в автобиографических текстах В.В. Розанова 146

Abstracts 155

Сведения об авторах 160

CONTENTS

Theoretical psychology

S. Gilmanov

- Dialogue, which have not happened: R.G. Collingwood
and L.S. Vygotsky about the work of art 9

Psychology of creativity

V. Kudryavtsev

- Three reflections about the nature of creative gift 21

Psychology of personality

A. Prikhozhan

- To the problem of teen age play 37

D. Tkachenko, A. Usenko

- Interconnection between teenager's character accentuation
and features of his vegetative response 47

Psychology of cognition

O. Shiyan

- How children of senior preschool
age solve problem-speech situations 55

A. Khinkanina

- Features of social phenomena's sign mediation
of students, who are mastering
"Person – sign system" profession 72

Education psychology

O. Merkulova

Psychological support of students' volition increase
and development of their educational activity's reflection 86

Ito Miwako

The influence of globalization on the teaching of native
and foreign language in Japan and cultural-historical approach 106

I. Smirnova

Preschool children speech development
in the process of graphic activity 118

Social psychology

E. Petrushikhina

Coping-strategies' features of managers of different levels 125

Interdisciplinary studies

L. Dragunskaya

Some preliminary remarks on the problem
of psychoanalytical culturology 132

E. Volya

On the subject of interest in V.V. Rozanov's autobiographical texts 146

Abstracts 155

General data about the authors 162

НЕНАЧАТЫЙ ДИАЛОГ: Р.Д. КОЛЛИНГВУД И Л.С. ВЫГОТСКИЙ О ПРОИЗВЕДЕНИИ ИСКУССТВА

В статье сравниваются взгляды Выготского и Коллингвуда на возможность изучать искусство через эстетическую реакцию, на природу художественного произведения. Автор приходит к выводу о том, что основным расхождением в их подходах является то, что Л.С. Выготский рассматривает произведение искусства как отражение смысла произведения в чувственной сфере человека, а Р.Д. Коллингвуд – как избавление от чувственности в отражении смысла произведения в сознании.

Ключевые слова: эстетическая реакция, художественное произведение, материал и форма, чувство, текст и смысл в искусстве.

В 1925 г., когда была написана «Психология искусства» Льва Семеновича Выготского, в издательстве «Кларендон пресс» публикуется небольшая книжка Робина Джорджа Коллингвуда «Очерк философии искусства», в 1938 г. переработанная им в книгу «Принципы искусства».

На наш взгляд, оба этих труда оказали значительное влияние на последующие исследования психологических свойств искусства (правда, работа Л.С. Выготского стала известной только с 1965 г.) и заслуживают сравнительного анализа. Содержание книг таково, что кажется, что между авторами происходит дискуссия, в которой Коллингвуд играет роль критика, нравоучительно (иногда даже, можно сказать, высокомерно) и витиевато внушает, что следует понимать под истинным искусством, Выготский же неторопливо и спокойно доказывает истинность взгляда на искусство как на «технику общественного чувства».

Конечно, работы эти различны: Коллингвуд – философ, Выготский – психолог. Коллингвуд говорит о самом искусстве, Выготский – о психологии искусства. Коллингвуд сосредоточен на проблеме сущности искусства и обосновывает свою точку зрения, последовательно отделяя «подлинное искусство» от выделенных им шести видов псевдоискусства (ремесла). Центральной частью исследования Выготского является психологическая структура художественного произведения, заложенный в ней механизм, вызывающий у реципиента «противочувствие», ведущее к катарсису, анализ и синтез эстетической реакции на художественное произведение. Однако взгляд обоих авторов на искусство через психологическую аргументацию, через объяснение сущности произведения искусства позволяет сопоставить их подходы.

Жанр статьи не позволяет затронуть все важные темы, рассматриваемые в этих работах и напрямую перекликающиеся между собой (природа искусства, искусство и язык, искусство и истина, искусство и игра, роль фантазии и воображения в искусстве, катарсис, художественная эмоция и др.), не говоря уж о том, что не удастся и сопоставить теорию психики Коллингвуда и разработанную впоследствии Выготским культурно-историческую теорию. Поэтому мы, по необходимости кратко, попытаемся проанализировать взгляды Выготского и Коллингвуда на возможности изучения искусства через эстетическую реакцию и на природу художественного произведения¹.

Коллингвуд с порога отвергает саму высказанную Выготским идею «чистой и безличной психологии искусства», изучающую его «безотносительно к автору и читателю, исследуя только форму и материал искусства» и ставящую в центр реакцию на произведение как систему стимулов, при этом взяв за основу «не автора и не зрителя, а самое произведение искусства». Подход к искусству как психологическому раздражителю Коллингвуд считал ошибочным и вредным (критика психологии и психологов в работе Коллингвуда встречается часто): «Первое, что мы заметим в отношении искусствоведческой теории стимула-реакции, – то, что она не нова. Эта теория излагается в десятой книге Платонова “Государства”, в Аристотелевой “Поэтике” и в “Искусстве поэзии” Горация. Психолог, пользующийся этой теорией, осознанно или неосознанно полностью принимает доктрину поэтического ремесла, совершенно игнорирует ту разгромную критику, которая была направлена в ее адрес в течение нескольких последних столетий»². Коллингвуд называет такой подход «технической теорией искусства, теорией, согласно которой искусство является некоторого

рода ремеслом»³. Техническая теория – «вульгарная ошибка», и Коллингвуд «крушит» (break-down) эту ошибку: искусство – не ремесло, здесь нельзя разделить средства и цель, производство нельзя планировать, а затем создавать по этому плану, в производстве нет сырого материала, в нем вообще нет того, что можно назвать материалом. Коллингвуд говорит, что целями «художника», по этой теории, может быть, во-первых, порождение определенного рода эмоций, во-вторых, «стимулирование определенных интеллектуальных усилий», в-третьих – «стимулирование действий определенного рода»⁴. Но достижение этих целей, по Коллингвуду, искусством называется ошибочно, это типы ремесла, и «разделение на средства и цели, лежащее в их основе, не позволяет причислять их к подлинному искусству»⁵. Коллингвуд перечисляет эти типы ремесла: «Когда эмоция вызывается ради самой себя, для получения удовольствия, ремесло, вызывающее ее, называется развлечением. Когда эмоции вызываются ради их практической ценности, это называется магией <...>. Когда интеллектуальная деятельность стимулируется только ради того, чтобы в ней упражняться, производство, созданное для этого, называется головоломка. Когда умственную деятельность возбуждают ради познания того или иного предмета, это называется обучением. Когда определенная практическая деятельность стимулируется как целесообразная или выгодная, это называется либо реклама, либо (в современном, а не устаревшем смысле) пропаганда. Когда такая деятельность стимулируется как справедливая, соответствующее выступление называется проповедью»⁶. «Для психолога аудитория состоит из личностей, определенным образом реагирующих на стимулы, порождаемые художником, а дело художника состоит в том, чтобы знать, какие из реакций желательны или желаемы, чтобы породить те стимулы, которые эти реакции смогут высвободить»⁷. Более того, «если искусство является искусством лишь постольку, поскольку оно стимулирует определенные реакции, то художник как таковой оказывается просто поставщиком наркотиков, лечебных или вредных»⁸.

Поскольку искусство – не ремесло, само производство искусства «не обязательно должно быть тем, что мы называем реальной вещью. Оно может быть тем, что можно называть воображаемой вещью», оно «может быть полностью сотворено как вещь, единственное место которой – в сознании художника»⁹. Производство искусства – это, по Коллингвуду, «не материальная, доступная восприятию вещь, а деятельность художника, причем не деятельность его “тела” или чувственной природы, а деятельность его сознания»¹⁰,

«создание картины в каком-то очень важном плане связано с эстетической деятельностью, то есть с созданием опыта воображения, который и является произведением искусства»¹¹. При этом «оживление технической теории основывается на различии между тем, что мы находим в произведении искусства, его реальными чувственными аспектами, вложенными в него художником, и чем-то другим, что, строго говоря, мы не находим в этом произведении, а скорее привносим в него из наших собственных кладовых опыта и способности к воображению»¹².

Поэтому Коллингвуд отвергает и выделение формы и материала, формы и содержания в произведении. Он признает, что «любое произведение искусства обладает чем-то таким, что в том или ином смысле слова можно назвать формой. Если говорить более точно, то всегда имеется что-то подобное ритму, системе, организации, структуре»¹³, но считает, что противопоставлять материал и форму нельзя, так как понятие материала к произведению искусства неприменимо: «хотя что-то и существовало до стихотворения (“например, в душе у поэта было какое-то смутное возбуждение”), о нем нельзя говорить как о материале, а после того, как стихотворение написано, в нем нет ничего, о чем можно сказать: “вот материал, который мог бы принять другую форму” или “вот форма, которая могла бы реализоваться в другом материале”»¹⁴. «Когда люди в отношении искусства говорят о материале и форме или об этом странном гибридном разделении, форме и содержании, они фактически делают одну из двух вещей или же сразу обе: либо они приравнивают произведение искусства к артефакту, а работу художника к работе ремесленника, либо же используют эти термины в туманном метафорическом смысле как средства для выражения некоторого различия, которое в самом деле существует в искусстве, но имеет совершенно другую природу». Коллингвуд переносит эти характеристики в психику (саму его явно психологическую теорию, которую можно назвать теорией двойственности эстетического опыта, у нас нет возможности рассматривать), когда он выделяет в опыте человека два «уровня» – уровень психики и уровень сознания, при этом «низший уровень соотносится с высшим примерно так, как материал соотносится с чем-то, сделанным из него путем наложения на него формы», поэтому «высший уровень содержит в себе низший в качестве материала, а особые принципы высшего уровня оказываются формой, в соответствии с которой организуется этот материал»¹⁵.

Какова же аргументация Выготского при рассмотрении тех же проблем?

Если Коллингвуд критикует психологию, то Выготский – эстетику «сверху» (куда он наверняка отнес бы и подход Коллингвуда), черпающую «свои законы и доказательства из “природы души”, из метафизических предпосылок или умозрительных конструкций», и эстетику «снизу», которая «превратилась в ряд чрезвычайно примитивных экспериментов, всецело посвятила себя выяснению самых элементарных эстетических отношений»¹⁶. Для Выготского эстетическая реакция вовсе не является разовым, неделимым явлением, а представляет собой сложнейший процесс, да и произведение для него – не просто стимул, в него заложена «система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию»¹⁷. Сложность и динамика эстетической реакции обусловлены тем, что это – творческий акт: «и восприятие искусства требует творчества, потому что и для восприятия искусства недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором, недостаточно разобратся и в структуре самого произведения – необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна»¹⁸. При таком подходе эстетическая реакция «будет совершенно безличной, то есть она не будет принадлежать никакому отдельному человеку и не будет отражать никакого индивидуального психического процесса во всей его конкретности, но это только ее достоинство», так как можно установить «природу эстетической реакции в ее чистом виде, не смешивая ее со всеми случайными процессами, которыми она обрастает в индивидуальной психике»¹⁹. Поэтому методом исследования искусства и должен быть «объективно аналитический метод, исходящий из анализа искусства, чтобы прийти к психологическому синтезу, – метод анализа художественных систем раздражителей»²⁰.

Именно так Выготский понимает и произведение искусства: «Вместе с Геннекенем мы смотрим на художественное произведение как на “совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции”, и пытаемся на основании анализа этих знаков воссоздать соответствующие им эмоции»²¹. Поэтому, хотя «восприятие формы в его простейшем виде не есть еще сам по себе эстетический факт»²², форма художественного произведения – особая форма, она входит в систему художественных систем раздражителей, ее нельзя понимать как «внешнюю, звуковую, зрительную или какую-нибудь иную чувственную форму, открывающуюся нашему восприятию. В этом понимании форма меньше всего напоминает внешнюю оболочку, как бы кожуру, в

которую облечен плод. Форма, напротив, раскрывается при этом как активное начало переработки и преодоления материала в его самых косных и элементарных свойствах»²³. Форма и материал (содержание) для Выготского – соотносимые понятия, материал нельзя представлять как нечто материальное или изменяемое автором, это «все то, что поэт взял как готовое – житейские отношения, истории, случаи, бытовую обстановку, характеры, все то, что существовало до рассказа и может существовать вне и независимо от этого рассказа, если это толково и связно пересказать своими словами. Расположение этого материала по законам художественного построения следует называть в точном смысле этого слова формой этого произведения»²⁴. Форма подчиняет произведение «законам художественных сцеплений».

Выготский конкретизирует свое понимание взаимодействия материала и формы, когда на примере анализа бунинского «Легкого дыхания» доказывает, что «в художественном произведении всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой, что автор подбирает как бы нарочно трудный, сопротивляющийся материал, такой, который оказывает сопротивление своими свойствами всем стараниям автора сказать то, что он сказать хочет. И чем непреодолимее, упорнее и враждебнее самый материал, тем как будто оказывается он для автора более пригодным. И то формальное, которое автор придает этому материалу, направлено не на то, чтобы вскрыть свойства, заложенные в самом материале, раскрыть жизнь русской гимназистки до конца во всей ее типичности и глубине, проанализировать и проглядеть события в их настоящей сущности, а как раз в обратную сторону: к тому, чтобы преодолеть эти свойства, к тому, чтобы заставить ужасное говорить на языке “легкого дыхания”, и к тому, чтобы житейскую муть заставить звенеть и звенеть, как холодный весенний ветер»²⁵. Форма – не только структура произведения. Выготский, говоря о законе уничтожения формой содержания, отмечает, что «этот закон уничтожения формой содержания можно очень легко иллюстрировать даже на построении отдельных сцен, отдельных эпизодов, отдельных ситуаций», и показывает, что в структуре одной только фразы, в которой описывается убийство Оли Мещерской, можно «открыть решительно всю телеологию этого рассказа», что тот же прием применяется и в описании ее «падения»: «Выстрел рассказан как маленькая деталь описания только что прибывшего поезда, здесь – ошеломляющее признание сообщено как маленькая деталь разговора о туфельках и о прическе»²⁶.

Таким образом, Коллингвуд не приемлет сам подход к изучению произведения искусства через понятия стимула и реакции (бихевиористов упоминают оба автора, Коллингвуд – критически, Выготский – в связи с «общей тенденцией современной психологии к объективизму»), считает произведением искусства то, что происходит в сознании художника, отрицая возможность считать произведениями материальные носители. Поэтому понятия материала и формы он также относит к уровням художественного опыта человека: материал – к уровню психики, форму – к уровню сознания. Коллингвуд отрезает себе путь к устройству психологической структуры произведения, отказавшись от самой возможности считать его артефактом. Остается неясным, как же искусство, совершаясь в головах художника и реципиента, «сохраняется» в произведении²⁷.

Выготский же, хотя и отдавал дань рефлексологии, уже не понимал эстетическую реакцию как пассивный отклик на стимул, а рассматривал ее как сложную психическую деятельность, творческий акт взаимодействия с произведением как системой знаков, неизбежно имеющих материальное воплощение; в знаках заложены материал и форма (сюжет и фабула), стимулирующие в воображении человека сшибку «эмоций материала» и «эмоций формы».

Различен круг работ, к которым обращаются авторы: Коллингвуд – к трудам Беркли, Гоббса, Декарта, Лейбница, Канта, Локка, Юма. Выготский обильно цитирует большое число авторов – психологов, эстетиков, литераторов, но не упоминает их (кроме Канта). Только имена Спинозы и Фрейда можно увидеть в обеих работах в связи с содержательным рассмотрением предметов своих исследований.

Однако, на наш взгляд, не стоит делать вывод о том, что Коллингвуд и Выготский совершенно расходятся друг с другом в подходе к художественному произведению.

Близки представления авторов о роли фантазии, воображения, о «разрядке аффектов», действующих в психике человека, взаимодействующего с искусством. Коллингвуд говорит, что художественный опыт «преобразуется из чувства в воображение или из впечатления в идею», а психофизические элементы преобразуются в деятельности воображения, которая, с одной стороны, «выражает эмоции, которые человек, выражая их таким образом, обнаруживает в себе», с другой – «выражает те эмоции, которые человек ощущает лишь постольку, поскольку они таким образом выражаются», и при этом происходит преобразование психической эмоции «в соответствующую эмоцию воображения или эстетическую

эмоцию»²⁸. У Выготского: «Перековка чувств вне нас совершается силой социального чувства, которое объективировано вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества»²⁹. И Коллингвуд, и Выготский опираются на распространенные в те годы характеристики разрядки эмоций: «всякая эмоция, если рассматривать ее динамически, имеет в своем существовании две фазы – заряд, или возбуждение, и разряд»³⁰. У Коллингвуда происходит преодоление психических эмоций в голове художника, у Выготского – «художник всегда формой преодолевает свое содержание»³¹. Нельзя не заметить сходства и в описании психологических механизмов взаимодействия с произведением. У Выготского «эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии»³². Сами аффекты (эмоции) описываются обоими преимущественно в психофизиологической терминологии – протекание «центральных» и «периферийных» аффектов, напряжение и разрядка; оба автора обсуждают теорию эмоций Джеймса–Ланге и взгляды З. Фрейда.

Позиции Коллингвуда и Выготского весьма близки и в оценке социальной сущности искусства. Для Выготского «искусство есть социальное в нас, и если его действие совершается в отдельном индивидууме, то это вовсе не значит, что его корни и существо индивидуальны»³³; для Коллингвуда «художник предпринимает свой художественный труд не как личную попытку от собственного лица, а как труд общественный от лица того общества, к которому он принадлежит»³⁴. Наверняка Коллингвуд согласился бы со словами Выготского о том, что «искусство никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной»³⁵. Выготский согласился бы с суждением Коллингвуда о том, что эстетическая деятельность «представляет собой объединенную деятельность, присущую не отдельному человеческому существу, а обществу»³⁶. Справедливости ради нужно указать на то, что суждения о социальной сущности и важной роли искусства в конце XIX – начале XX в. были уже широко распространены³⁷.

Если попытаться найти наиболее общие основания для сравнения взглядов Коллингвуда и Выготского, то, по нашему мнению, можно увидеть, что за ними стоят представления о роли и «работе» чувственности, о произведении как системе знаков, о смысле (как в произведении, так и в психике взаимодействующего с этим произведением человека). На чувственном уровне человек переживает

произведение, на знаковом (текстовом) – раскодирует, считывает содержание, на смысловом – понимает, осознает, осмысливает. Чувственная сторона у Коллингвуда – психологический уровень опыта, у Выготского – «эмоции материала», «тело»; знаковая сторона у Коллингвуда выражена через представление об искусстве как языке, у Выготского раскрывается через форму и материал (сюжет и фабулу, форму и содержание); смысловая – у Коллингвуда обозначена через «уровень сознания», «эстетический опыт воображения», у Выготского – через «умные эмоции», «эмоции формы».

В этом отношении все противостояние взглядов Коллингвуда и Выготского сводится к вопросу о том, как и где соединяется высшее и низшее в искусстве и в психике человека: в произведении или в «голове» (теле) художника. Можно сказать, что Коллингвуд считает, что чувственное не может принадлежать к искусству, оно должно быть преобразовано сознанием художника: «психофизическая деятельность, несущая в качестве заряда данную эмоцию, преобразуется в управляемую деятельность организма, находящуюся под властью сознания. Эта деятельность представляет собой язык или искусство»³⁸. Для Коллингвуда искусство возникает только при переходе от знаков к смыслу. Для Выготского же искусство запечатлено в произведении через чувственное и смысловое, в искусстве происходит «замыкание» смысла на чувственность, когда оно «видимо, разрешает и перерабатывает какие-то в высшей степени сложные стремления организма»³⁹, и «эта возможность изживать в искусстве величайшие страсти, которые не нашли себе исхода в нормальной жизни, видимо, и составляет основу биологической области искусства»⁴⁰.

В конце концов, Коллингвуд остается философом, когда ищет ответ на вопрос о том, что такое подлинное искусство. Для него «вопрос о том, какую психологическую реакцию вызывает так называемое “произведение искусства” (например, “что вы чувствуете”, читая то или иное стихотворение), не имеет абсолютно ничего общего с вопросом, подлинное ли это произведение искусства или нет. Точно так же не имеет отношения к делу и вопрос, какую психологическую реакцию автор намерен вызвать своим произведением»⁴¹.

Выготский остается психологом, когда говорит, что «центральной идеей психологии искусства мы считаем признание преодоления материала художественной формой или, что то же, признание искусства *общественной техникой чувства*. Методом исследования этой проблемы мы считаем объективно аналитический метод, исходящий из анализа искусства, чтобы прийти к психологическому

синтезу, – метод анализа художественных систем раздражителей»⁴² (курсив автора. – С. Г.).

За прошедшие почти девяносто лет место каждой из рассматриваемых работ в отечественной и мировой гуманитаристике вполне определилось.

В наше время «Принципы искусства» Коллингвуда анализируются, цитируются, используются в работах философов-эстетиков, для которых искусство связано с движением от текста к смыслу. Можно упомянуть теории символической сущности искусства – от Э. Кассирера, отводившего форме господствующее значение, Ч. Морриса, утверждавшего, что произведение искусства имеет знаковое соответствие объекту, до С. Лангер с ее известным определением искусства как «творчества символических форм человеческих чувств». Психологи (и отечественные, и зарубежные) ссылаются на труд Коллингвуда редко.

«Психология искусства» Выготского сегодня цитируется в работах психологов, искусствоведов, театральных деятелей и реже – философов-эстетиков и в России, и за рубежом. Значительно больше можно здесь увидеть практиков искусства. Своеобразным доказательством практической приложимости теории Выготского может свидетельствовать, например, тот факт, что С.М. Эйзенштейн (он был знаком с Выготским) не только воспринимал и развивал идею о том, что в произведении искусства «происходит одновременно двойственный процесс: стремительное прогрессивное вознесение по линии высших идейных ступеней сознания и одновременно же проникновение через строение формы в слои самого глубинного чувственного мышления», но и воплощал ее в киношедеврах, создавая «ту замечательную напряженность единства формы и содержания, которая отличает подлинные произведения»⁴³. Развитие взгляды Выготского получили в нашей стране в работах А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Л.Я. Дорфмана⁴⁴. Определенным продолжением подхода Выготского к произведению искусства является подход к искусству В.М. Аллахвердова, который, считая, что «механизм сознания, работа которого в том и заключается, чтобы избавляться от встречающихся противоречий», утверждает, что «если текст порождает такие осознанные и неосознанные противоречия, что решение осознанных противоречий приведет к решению неосознанных, то данный текст является художественным текстом»⁴⁵.

Итак, каждый из авторов рассмотренных в данной статье произведений двигался в своем направлении: Коллингвуд – к идее истории как истории мысли, Выготский – к идее культурно-исторической обусловленности психики. Коллингвуд шел путем фило-

софа, объясняющего человечество, Выготский – путем психолога, ищущего способы изучения человека. Они расходились как аффекты формы и содержания, и это «противомыслие» ни в философии, ни в эстетике, ни в психологии еще не разрешилось катарсисом, обнаружившим подлинную сущность искусства. Все, что мы пока знаем об искусстве – то, что оно в переносном смысле отображает социальное в человеке и человеческое в социуме в эстетической форме. Мы считаем, что в психологическом изучении искусства и сегодня не найдено оснований более глубоких, чем подход Выготского, особенно если вспомнить его последующие «текстовые» положения культурно-исторической теории о роли речи в высших психических функциях. Сама культура в форме искусства «предоставляет средство (орудие) для выражения эмоций и их понимания через соотнесение с некоторыми общечеловеческими смыслами»⁴⁶.

Примечания

- ¹ Ссылки на работы Л.С. Выготского и Р.Д. Коллингвуда осуществляются по следующим изданиям: *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.; *Коллингвуд Р.Д.* Принципы искусства. М.: Языки русской культуры, 1999. 328 с.
- ² *Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 40.
- ³ Там же. С. 20.
- ⁴ Там же. С. 41.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же. С. 41–42.
- ⁷ Там же. С. 31.
- ⁸ Там же. С. 43.
- ⁹ Там же. С. 127.
- ¹⁰ Там же. С. 273.
- ¹¹ Там же. С. 277.
- ¹² Там же. С. 141.
- ¹³ Там же. С. 34.
- ¹⁴ Там же. С. 35.
- ¹⁵ Там же. С. 277.
- ¹⁶ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 12.
- ¹⁷ Там же. С. 27.
- ¹⁸ Там же. С. 237–238.
- ¹⁹ Там же. С. 27.
- ²⁰ Там же. С. 9.
- ²¹ Там же.

- ²² Там же. С. 58.
- ²³ Там же. С. 140.
- ²⁴ Там же.
- ²⁵ Там же. С. 156.
- ²⁶ Там же. С. 151.
- ²⁷ Коллингвуд вообще отказывает психологии в праве заниматься рассмотрением сущности искусства. Он подчеркивает, что чувственно-эмоциональная природа располагается «ниже уровня мышления», и предлагает назвать психическим уровнем только тот уровень опыта, «на котором мы обычно воспринимаем наши ощущения в двойном смысле этого слова, то есть переживаем чувства вместе с присутствующим им эмоциональным зарядом», и считает, что наука психология «имеет отношение именно к этому уровню опыта, а вовсе не к уровню, характеризующемуся мыслью» (*Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 154). Об искусстве может говорить только философ.
- ²⁸ Там же. Указ. соч. С. 250.
- ²⁹ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 239.
- ³⁰ *Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 63.
- ³¹ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 238.
- ³² Там же. С. 201.
- ³³ Там же. С. 205–206.
- ³⁴ *Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 285.
- ³⁵ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 83.
- ³⁶ *Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 293.
- ³⁷ Например, автор «Сущности искусства» Г. Тард уже в конце XIX в. говорил о том, что «искусство есть предмет, по существу своему, социальный, в высшей степени способный к верховному соглашению желаний и управления душами» (см.: *Тард Г.* Сущность искусства. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. С. 54).
- ³⁸ *Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 250.
- ³⁹ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 234.
- ⁴⁰ Там же. С. 235.
- ⁴¹ *Коллингвуд Р.Д.* Указ. соч. С. 42.
- ⁴² *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 8–9.
- ⁴³ *Эйзенштейн С.М.* Психологические вопросы искусства. М.: Смысл, 2002. С. 104.
- ⁴⁴ См.: *Дорфман Л.Я.* Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М.: Смысл, 1997. 424 с.; *Леонтьев А.А.* Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365 с.; *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Московского ун-та, 1998. 111 с.
- ⁴⁵ *Аллахвердов В.М.* Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб.: Изд-во ДНК, 2001. С. 59.
- ⁴⁶ *Улыбина Е.В.* Функция искусства в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 96.

ТРИ РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПРИРОДЕ ТВОРЧЕСКОГО ДАРА

Три авторских размышления о природе творческого дара связаны единой линией. Во всех трех случаях в фокусе внимания оказывается феномен самоотношения творца, предстающий в различных формах. В нем – ключ к пониманию всего разнообразия творческих реализаций человека в мире.

Ключевые слова: творческий дар, одаренность, творчество, воображение, принятие, самопринятие, эйдос, достижения, креативное поле, интеллектуальная инициатива, деятельность, целеполагание.

Дар принять дар

Существует ли ограниченность в разработке методов анализа одаренности? Несомненно, существует, оставаясь предметом жарких споров. Но самое главное ограничение, которое стоит за этим, – само историческое ограничение одаренности: в разное время, на разных этапах исторического времени, в разных исторических условиях. Здесь – самая важная проблема: как мы понимаем одаренность на том или ином историческом отрезке в зависимости от того, что ожидает общество от одаренного человека, что «востребует» из его одаренности. Очевидно, что востребует не все!

Человека XXI в. на поводке водят нагишом по городским улицам, и это называется «искусством». А сам этот человек, который и затеял эту арт-акцию, – «художник». Не станем ничего оценивать (хотя в оригинальности подхода можно усомниться, вспомнив хотя бы футуристов). Просто подумаем, могло ли такое считаться «искусством» во времена Микеланджело и Рафаэля? В искусстве

востребовалась «чистая форма» художественного произведения, по ней судили о художнике, еще по-библейски «узнавали его по плодам». А теперь узнают по поводку. Поводок – ведь тоже «плод», по которому можно что-то и кого-то узнать. Ныне считается – что и художника тоже. Поводок, а с ним и человек – востребованы. Кстати, этот человек – *профессиональный художник*. Но то, что и как он пишет – уже второстепенно, это «притягивается на поводке». У Сальвадора Дали тоже были свои «поводки», причем в изобилии, но они прилагались к гениальным художественным произведениям, помогая приоткрыть спрятанные в этих произведениях смыслы, в том числе (в первую очередь?) – и самому художнику.

Другой пример. Кинорежиссер Андрей Кончаловский не так давно написал на своей странице в Facebook: «В 1917 г. художник Марсель Дюшан купил писсуар и решил представить его в качестве экспоната на выставке в Нью-Йорке. Его “произведение” отклонили, но скандал “состоялся” и Дюшана заметили. Через много лет он напишет: “Я швырнул им в лицо писсуар, и теперь они восхищаются его эстетическим совершенством”».

В 2004 г. 500 самых влиятельных британских художников, дилеров, критиков и владельцев галерей сформировали Топ-5 произведений XX в., оказавших наибольшее влияние на дальнейшее развитие мирового искусства. На первом месте оказался «Фонтан» Дюшана. Вдумайтесь: пятьсот экспертов-профессионалов считают наиболее важным в искусстве огромного века то, что в основном имеет отношение не к искусству, а к эпатажу и эстетическому хулиганству!

Надо признаться, что кино не существует без зрителя. Литература не существует без читателя. Музыка – без слушателя. Потребность в классической музыке и в хорошей литературе у нас снизилась, – отсюда, на мой взгляд, и планка художника опустилась. Очень часто люди смотрят то, что модно смотреть или модно читать, или что уже оценено как «шедевр». Кем оценено? Кто решил? «Букер»? «Национальный бестселлер»? «Vanity Fair»? «Сноб»? Господи, шедевр – нечто уникальное, то, что прошло испытание временем и поколениями! Теперь же «мнение о шедеврах» создается узкой группой интеллектуалов и потом навязывается как общепринятое. Разве не так? Замаринованная акула Дэмиена Херста, о которой я уже как-то писал здесь, – наглядное тому подтверждение.

...Но я не устаю надеяться, что у нового поколения возродится интерес, потребность к размышлению, которая всегда появляется после соприкосновения с большим произведением искусства – будь то книга, фильм или картина.

Одна из многих копий «Фонтана» Дюшана. Оригинал пропал. Есть версия, что он был выброшен как мусор¹.

Дело не в писсуаре, а в том, что Дюшан «швырнул» его в лицо. В первой трети XX в. все искусство «швыряло». Более или менее талантливо (искусно)/бездарно (безыскусно). Как Флоренский писал о футуристах: главное не в том, *к чему они пришли, а как они шли...*² Это было (по-своему) даже очень «для зрителя». Может, не столько «для...», сколько «на...». А писсуар – немудрено, что его отравили на помойку. Кому он был тогда нужен, уже брошенный. Иное дело сейчас, если бы нашли: конечно, ушел бы по цене золотого. Не в силу эстетических достоинств, а как знак памяти о том броске, самом по себе знаковом.

Обсуждая со мной эту тему, музыкальный критик и радиоведущий Андрей Евдокимов привел афоризм М.М. Жванецкого: «А вы пробовали когда-нибудь зашвырнуть комара? Далеко-далеко. Он не летит. То есть он летит – но сам по себе и плюет на вас. Поэтому надо быть легким и независимым». И сделал иронический вывод: у комара летные качества есть, у писсуара – нет.

Тут, кстати, открывается простое отличие искусства от того, что только хочет быть им. Подлинной завершенности, как и комару, в некотором смысле «плевать» на каждого из нас, хотя мы воспринимаем ее как личное послание. А «писсуар» надо «подать», чтобы с ним (в нем) «подать» себя... «Самовыразиться» – это тоже «плевать», но в каких муках приходится рожать свои «плевки»! Которые никогда не станут «легкими и независимыми»...

Все это и значит, что феномен одаренности, как любой культурный, человеческий феномен, историчен. XX век прошел путь от затухающего классицизма («академизма») к пику модернизма, который по мере своего скатывания вниз в виде пыльного шлейфа породил постмодернизм. Это не могло не повлиять на судьбы таких понятий, как «талант», «одаренность», «творчество», «креативность», – в том виде, в каком их вобрала культура в целом, а не сама по себе наука. Без понимания этого все разговоры про «одаренность» – абстрактная риторика. Например, во времена Штерна и Выготского в одаренности усматривали просто высокий уровень умственных способностей – любых. Сегодня – усматривают высокий уровень творческих достижений. В свою очередь, меняется само представление об уровне творческих достижений. Тут мало констатировать, тут нужно понимать. Хочется верить, что когда-нибудь появится такое историко-психологическое, а одновременно психоисторическое и где-то кросскультурное исследование, которое даст нам это понимание.

Это – *первая проблема, проблема принятия творческого дара культурой.*

Занимаясь проблематикой психологии творчества, я специально не выделял такой аспект, как «одаренность», психология креативности, воображения, мышления и т. д., откуда Диана Борисовна Богоявленская не пригласила меня несколько лет назад к его обсуждению. Конечно, я понимал, что есть психология различий, различий – всяческих, не только индивидуальных. Но теперь мне представляется, что сводить проблематику одаренности только к сфере дифференциальной психологии творчества было бы просто, но, увы, не «гениально».

И вот тут возникает *вторая проблема, проблема самопринятия одаренности*, фундаментальная трудность которой состоит в необходимости поиска и различения специфического и неспецифического в одаренности. Ее мне уже доводилось подробно обсуждать в дискуссии с Ю.Д. Бабаевой³.

Главный «дар», которым наделен одаренный человек, – это высокоразвитое воображение. А воображение – если не редуцировать его к производству фантазмов – это способность видеть мир, себя, то, что и как ты делаешь в мире, бесконечно многими парами глаз. Не меняя каждый раз эти пары, как очки, – видеть интегрально, глазами всего человечества, по словам Э.В. Ильенкова. Это – универсальная способность и одновременно специфически творческая. Глазами всего человечества можно увидеть то, что порознь не увидишь. А творческий, в пределе одаренный человек – видит. Это и есть предельно объективный взгляд на вещи. Бесконечно «многоглазые» художники раньше психотерапевтов начали помогать человечеству, миллионам людей на протяжении веков осмысливать и решать их психологические проблемы и теперь это делают порой лучше (да простят меня мастера психотерапевтического ремесла). Содействовать их освобождению от не самого высокого в душе в пользу более высокого, как утверждал в «Поэтике» Аристотель, передавший эстафету Выготскому («Психология искусства»). Тогда почему же их собственные жизни наполнены драматизмом, одиночеством, разного рода аддикциями? «Кто кончил жизнь трагически, тот истинный поэт», – Высоцкий это пел с иронией. Но с грустной и правдивой иронией. Почему одаренные дети с развитым воображением демонстрируют порой крайне аутистические проявления? Почему картина их развития иногда напоминает клиническую? Я высказывал предположение, что одаренность может принимать даже вид девиации в развитии самой креативности⁴.

Одаренные дети, одаренные люди сами для себя становятся неподъемными камнями или создают такие камни, которые не в силах поднять.

Быть талантливым просто. Чуть сложнее сделать так, чтобы ваш талант был принят другими. Но самое сложное – принять свой талант самому. Судьба таланта предreshается именно на этой инстанции. Специфическое в одаренности, на мой взгляд, – это проблема принятия и самопринятия человека с высоким творческим потенциалом. А не сам по себе этот потенциал и его масштаб.

Необходима новая расстановка приоритетов в поддержке одаренности. Развивающих образовательных программ сейчас много, но само по себе их введение не снимает главной проблемы. Той проблемы, которую обозначил В.А. Петровский⁵, – содействия в построении нового образа себя и своих возможностей. Понять и принять собственный «дар» – вот та задача, осознание и решение которой в первую очередь требует активного участия психолога в жизни одаренного ребенка.

Приведу пример. Лично мне известны два случая, один из которых произошел на Кавказе, а другой – в Средней Азии. Они почти идентичны. Два аульских мальчика учились в специальной математической школе, но в разное время – в 1960-е и в 1970-е гг. Расскажу про одного: пятнадцатилетний мальчик – совершенно обычный, но решал задачки по математике совершенно каким-то особым образом, хитроумным способом. Слава богу, учительница оказалась опытной и мудрой и не бросилась его переучивать. Просто сообщила – не могла не сообщить – «куда следует»: в РОНО. Представители РОНО поднялись в горы, но ни в чем разобраться не смогли. Тогда «дело передали» в республиканское министерство. А уж оно – «переделегировало» его в Москву. Оттуда, из математической школы при МГУ, приехали представители и «забрали» мальчика. Позднее выяснилось, что он решал математические задачи с отцом, колхозником, который не знал о том, что требует программа, и, видимо, тоже имея какие-то задатки математических способностей, поощрял сына, когда тот решал их своими «методами». Впоследствии мальчик закончил и математическую школу, и мехмат МГУ. В итоге стал доктором физико-математических наук. Вполне успешный, состоявшийся в жизни человек, с судьбой без каких-либо особых коллизий.

Мальчику повезло. Из него не сделали ни гения, ни идиота. До 15 лет никто не подозревал о его «одаренности». Один из многочисленной семьи, он успел прожить и пережить нормальное аульское детство с играми, развлечениями, джигитовкой, сельскохо-

зайственным трудом... Правда, все доброжелательно относились к его математическим интересам. Простая, но мудрая семья, умная учительница... Его приняли, и он себя принял – безусловно, по Роджерсу. Представьте себе, если бы это был не сельский, а городской ребенок. Все могло сложиться иначе при «константе» в виде его математических способностей.

Дар принять дар – свой или чужой – особый.
К этой теме мы еще вернемся.

Эйдосы и творчество

Идеи очень часто вынашиваются удивительно легко. Да и рождаются, не причиняя особой боли их автору, порой – как бы сами собой. Исключая незначительные ушибы в тех случаях, когда озарение сваливается на голову в виде яблока. Иное дело – воплощение. С ним-то, как писал Л.С. Выготский, и связано то, что в обиходе именуется «муками творчества»⁶.

Но так было не всегда. Судя по всему, древние греки не особо озадачивались по поводу столь болезненной для современного человека проблемы материализации идей. Ведь идеи для них имели живую, чувственную, изначально материализованную форму эйдосов, которые резво носились или величественно парили в воздухе. Об эйдосах говорят античные писатели и мыслители, «материалисты» и «идеалисты» – Гомер, Аристотель, Платон, Парменид, Демокрит и другие.

Эйдосы, древних греков традиции, – это наружные оболочки вещей, которые отщепляются от них и начинают перемещаться в воздушном пространстве, в итоге попадая в чувствилище (в глаз) человека. Но это – не шкурки вещей. Для большинства представителей античной мысли вполне зримые эйдосы несут в себе нечто абстрактное, выражая незримую сущность вещей. Они скорее напоминают их летающие схемы (роль схем в познании много позднее блестяще раскроет Кант). Кстати, любая схема, начертанная на листке бумаги, – фактически эйдос. Для пущей убедительности листок можно пустить по ветру, и мы получим внешнюю, конечно, аналогию того, что имели в виду древние греки. Именно в качестве носителей и переносчиков сущностей эйдосы поставляют человеку материал для создания не только образов, но и понятий о вещах.

Летающая паутина – тоже своего рода «эйдос». Инженер-мостовик Броун усмотрел в ней конструкцию своего будущего моста, о чем повествует в своей книге Сэмюэл Смайлс: «Он увидел в небе

чертеж, ясно вычерченный серебряными нитями по голубому. Брун невольно прочел его так, как читают чертежи: маленький мост сиял в ветвях, удивительно легкий, простой и смелый»⁷.

А вот – некоторые ходячие современные метафоры... Идеи носятся в воздухе. Схватывать на лету. Полет мысли (фантазии). Идейная атмосфера... Не имели ли когда-то эти выражения или их прототипы буквальный смысл?

В представлениях об эйдосах мы находим первую попытку разъять материальное и идеальное, абстрагировать одно от другого, противопоставить и ...заново сблизить, даже отождествить их друг с другом. Силы абстракции античного мифопоэтического мышления хватало на то, чтобы отщепить от материального лишь кусочек материального же (оболочку, эйдос) и, подняв этот кусочек над землей, наделить его свойствами идеального. Ведь даже у Платона мир бестелесных сущностей – идей способен отбрасывать тень в виде совокупности материальных предметов (мир теней). Тень идеи дерева – это все деревья мира: от первой оливы до последнего баобаба, которые могут предоставить вполне реальное укрытие в своей тени изнеможенному путнику. Но только за счет того, что они отвечают идее дерева. Идеи для Платона – не фантомы, не химеры, они обладают высшим индексом реальности. Призрачны как раз вещи. Этот ход Платона в дальнейшем разовьет Гегель...

Но так уж ли неправ был Платон, заметив, что идея «лошадности» значительно более реальна, чем отдельная лошадь, эту идею воплощающая? Ведь даже если от всех лошадей, которые обитают на нашей планете, останется лишь одна, то она будет не просто последним олицетворением идеи «лошадности», а сама обретет статус этой идеи, статус «эйдоса». Статус «схемы» (по Канту) ржущего парнокопытного с гривой. Пусть только она одна будет попадать под эту «схему» – это не принципиально. Принципиально, что в эту «схему» вписывается любая лошадь: будь то пони или владимирский тяжеловоз. Единичное и всеобщее, материальное и идеальное совпадают.

Покуда существует последний из могикан, существует и «могиканство». Но, с другой стороны, сам этот могиканин существует лишь потому, что в нем сохраняется «могиканство», которое не им создано и перешло к нему по наследству от предков. А среди предков был и первый могиканин. Прообраз и первоэйдос всех могикан.

Могикане живы, покуда дышит последний из могикан. Могикане – призраки, если среди них нет последнего из могикан. По сути – первого, а иногда и единственного. Последний из могикан, одиноко взирающий на воды октябрьского Гудзона, совсем не оди-

нок, как не одинок тибетский монах в высокогорной пещере, старец-отшельник в лесной землянке или акын в степи. С ним – все могикиане, точнее, все, что дает право называть их могикианами.

Ведь творчество – еще и форма «обращения» (Ф.Т. Михайлов) к людям, одновременно – ко всем и индивидуально к каждому. Этим измеряется ее полезность, которая вовсе не является безличным, сугубо «объектным» критерием продукта творчества. Одно дело – когда нужно просто выполнить «техническое задание», другое дело – когда на это подвигают еще и мотивы отношения к людям. Иной раз, глядя на объект, изготовленный «в соответствии с требованиями ГОСТа», думается: а *для кого* его изготовили, *кто* им может пользоваться – его носить, водить, жить в нем и т. п., и рискнули бы это сделать сами производители. Представим себе внешне добротной сработанный стул, из хорошего дерева, гладкий, прочный, покрытый дорогим лаком, вот только сидеть на нем невозможно. Хотя все его предназначение (польза) и состоит в том, чтобы человек на нем сидел. И для чего, спрашивается, тогда все эти достоинства – прочность, гладкость и т. п.? Это просто бесполезная деревяшка, а не стул. А в промышленности принято «разводить» технические, эргономические и эстетические параметры изделия, но человек-то их воспринимает едино, в данном случае, извините, пятой точкой...

Стул отвечает всем техническим параметрам. Но для сидения не предназначен. По большому счету, для человека он бесполезен. С другой стороны, если бы параметры не соблюдались, на стуле тоже нельзя было бы сидеть. Конечно, параметры разрабатываются тоже с учетом особенностей пользователя, однако – в «усредненном», «стандартизированном» виде. А люди – бесконечно разные. На каждого индивидуальным стулом не напасешься. Значит, нужно спроектировать и сработать такой стул, на котором будет удобно сидеть всем и каждому, определив для этого оптимальные технические параметры, может быть, даже внося коррективы в стандарт. Очень сложная задача, требующая своего рода таланта, но решаемая: в каждом доме имеется хотя бы один такой стул (всеми любимое кресло, диван и т. п.). Это и есть конкретная «человеческая», а не абстрактная «техническая» польза.

Утрата такой конкретной пользы – следствие урбанизации, в условиях которой радикально изменился способ представления результатов технического труда. Деревенский умелец мог себе позволить не «халтурить» – он делал штучный товар, который успевал еще и превращать в произведение декоративного искусства. Городской – работал на массовый поток со всеми вытекающими отсюда

издержками. Деревенский умелец, трудясь, священнодействовал, «шаманил» (не отсюда ли выражение?), городской – занимался по-денной рутинной.

Там, где ориентация на «массовое» воплощение технической идеи отсутствовала, изобретения, как уже говорилось, часто становились произведениями искусства или демонстрировали близость к ним. Таковы, к примеру, паровая турбина Герона Александрийского, римские акведуки или газопровод, который был построен еще в XV в. в одном из городов Китая. Все это были уникальные, индивидуализированные конструкции, не рассчитанные на воспроизводство в поточных технологиях. Они не подлежали широкому тиражированию, но несли в себе нечто большее – материализованные в отдельных технических объектах общие принципы конструирования всего множества объектов того или иного класса. Эти принципы нередко обретают полноценную перспективу в ближайшем и более отдаленном будущем.

Герона с его «модельной» турбиной и де Лавалья с его конкретным, хотя и «опытным» образцом разделяют тысячелетия. Но это нормально. Не стоит форсировать историю технических идей. Много в ней должно было устояться, обрести технологическую базу для материализации и т. д. Да и генератор идеи не всегда обязан заниматься ее претворением. Мы живем в мире разделенного труда – нравится нам это или нет. Если кому-то удастся преодолеть грань между тем и другим – прекрасно. Но это бывает не столь часто. К тому же у генератора идеи не всегда под рукой средства, которые позволяют преодолеть эту грань. Академик В.В. Парин, автор идеи системы жизнеобеспечения человека в условиях космоса, вынашивал ее с единомышленниками-сокамерниками в сталинских лагерях. Чертежи буквально наносились на тюремную стенку. А идея все же была реализована...

Другой пример. Принцип работы современного компьютера (PC) иногда сопоставляют с принципом работы арифмометра. По большому счету, там можно найти нечто общее. Однако здесь, как и везде, корректнее сопоставлять принципы функционирования однокордных вещей, в данном случае принцип работы PC с принципом работы другого, более раннего компьютера – в виде так называемой «архитектуры фон Неймана» (IAS). В общих чертах принцип IAS, сформулированный Джоном фон Нейманом еще в 1940-е гг., воспроизводится в современных компьютерах. Но для того, чтобы он был полноценно реализован, потребовалось радикально изменить, с одной стороны, конструкцию самого компьютера, с другой – механизм переработки информации. Второе, в свою очередь, обостри-

ло необходимость в разработке программного обеспечения (софта) нового типа, особых носителей информации, технологий ее фиксации и т. п.

В истории дистанция между техническим замыслом и его реализацией не всегда была марафонской. Лишь эпоха Нового времени «развела по разным углам» культуры духовное и материальное производство. Интенсивному промышленному росту, которым была отмечена эта эпоха, мы обязаны сведением объективности к утилитарной полезности. Между тем на Востоке техника понималась как таинство, а не как рутинное ремесло. Древние греки сближали «техне» с «поэйсисом» (со сферой искусства), а в лице Платона – и с «эпистеме» (со сферой познания)⁸. Что естественно для «эйдетической» картины мира.

Между прочим, то, что идеи имеют «вес» и даже «цену», было заново осознано в XX в. – но не философами или инженерами, а бизнесменами.

Психология достижений за гранью достигнутого

В 2013 г. АНО «ЦНПРО» издало книгу Д.Б. Богоявленской и М.Е. Богоявленской «Одаренность: природа и диагностика»⁹. В 2014 г. издание было удостоено премии «Золотая Психея» за 2013 г. Мой отклик на нее опубликован в «Психологической газете»¹⁰. Это размышление – в продолжение начатого диалога.

Может возникнуть вопрос: а нуждается ли в рецензии книга, уже принятая психологическим сообществом, уже признанная им *событием* в собственной жизни? Мне кажется, что именно это придает актуальность отклику на труд, значимость результатов которого для многих представляется бесспорной. Ведь даже рецензии пишутся не столько для авторов, сколько для читателей. А рецензент является лишь «соучастником» читательской рефлексии. И в этом смысле рецензия адресована ему самому, пытающемуся понять, что же именно изменила книга в его профессиональном сознании. Здесь я попытаюсь сделать то, чему препятствовала форма краткой рецензии: взглянуть на саму книгу как на *развивающийся феномен творчества*. Тем более что именно в таком качестве он и предстает в книге.

А уникальна она во многих отношениях. Хотя бы в том, что в ней продолжено исследование, которое Д.Б. Богоявленская начала четыре десятилетия назад. В своих завершенных моментах – это

современная психологическая классика. Результаты этого исследования излагаются в учебниках, метод креативного поля объединил вокруг себя научную школу, которая, помимо всего прочего, пополнила психологию самобытной фактологией. И не только психологию – без нее и ее осмысления сегодня непредставим полидисциплинарный корпус знаний о творчестве.

Впрочем, как показало время, в это исследование заложена куда более мощная «развивающая интрига» (Н.Н. Поддьяков), чем это могло показаться вначале – на рубеже 60–70-х гг. XX в. Рискну предположить, что и его зачинательнице – Диане Борисовне Богоявленской.

Оказалось, что модель Д.Б. Богоявленской релевантна значительно более широкому кругу явлений, чем это изначально предполагала она сама. По сути, автор явила пример того, что она изучала все эти годы. Подтвердив правомерность трактовки творческой, в ее терминологии, интеллектуальной инициативы как стремления и способности к выходу за пределы не только исходных требований задачи, но и самостоятельно очерченного самим человеком горизонта целей. Показала она и то, что масштаб этого горизонта хоть и трудно, но можно оценить при помощи специально разработанного, «сверхтонкого» метода.

Метод креативного поля, разработанный Д.Б. Богоявленской, уже изначально представлял собой не просто попытку усовершенствования, повышения валидности инструментария исследования творчества. В нем автор выразила свое принципиально иное – по сравнению с традиционным – понимание творчества. Поэтому речь справедливо шла об именно *методе*, а не методике, о *понятии* «в действии», которое задает и способ воссоздания своего содержания в эксперименте. Развивающееся научное понятие, как известно, тяготеет к тому, чтобы стать теорией. Свою теорию в систематическом виде Д.Б. Богоявленская впервые развернула 30 лет назад – в монографии «Интеллектуальная активность как проблема творчества»¹¹. Тогда казалось: тема если не исчерпана, то раскрыта настолько, что остается заниматься лишь «приложениями». Но последующие годы – заметим, в полное подтверждение концепции Дианы Борисовны – показали, что все зависит от того, *какую позицию по отношению к своему открытию займет сам открыватель*.

Вроде бы очевидно: творчество – всегда выход за рамки наличной ситуации и способов действия в ней. Вопрос: *где* искать эти рамки? Принято считать, что они «оговорены» в условиях или требованиях задачи. Даже если ее поставил перед собой сам решающий. Сам поставил, сам «оговорил», сам решил. Исполнил и ис-

полнился. Что может быть лучше? Но это – скорее, позиция «демиурга», нежели творца. Н.А. Бердяеву (в «Смысле творчества»¹²), философия которого во многом построена на преодолении догматов ветхозаветного православия, недаром понадобился «восьмой день творения», вобравший в себя человеческую историю. День, когда в сотворчество с Богом вступает человек (сюжет старый – от Августина Блаженного, подхваченный затем Пико делла Мирандолой, а после него Декартом), внося свою «интригу» в исполнение замысла Творца, хотя и не в противоречие ему. Метафора «восьмого дня» по-своему передает и суть того, что открыла Д.Б. Богоявленская, и того, как она это сделала.

Ведь творчество с психологической точки зрения, как оно трактуется Д.Б. Богоявленской, это продолжение деятельности после того, как она в определенных границах *успешно выполнена*, со значительной долей риска *не повторить успех*. Или точнее – *инициативное развитие деятельности*: и «вглубь» и, в силу этого, «вширь».

Так и авторский метод креативного поля оказался не только удачной «эвристикой» для психолога, изучающего творчество. Он и свою «эвристическую» функцию полноценно выполняет лишь в том случае, если в методе, вслед за его создателем, будет усмотрено нечто большее – объяснительный принцип подхода к анализу творческой одаренности. Единицей анализа при этом выступает «интеллектуальная активность», феномен, который как раз был выявлен более 40 лет назад методом креативного поля.

Попутно выяснилось, что в рамках его подхода получают новое содержательное толкование феномены, которые и ранее исследовались в психологии: мыслительное обобщение, целеполагание, мотивация поискового действия. К этим феноменам принадлежит и одаренность, систематического изучения которой, насколько я понимаю, Д.Б. Богоявленская не планировала, приступая к анализу интеллектуальной инициативы четыре с лишним десятилетия назад. Творить и инициировать (самоинициировать) творчество – это разные вещи! Первое – способность, второе – дар. До работ Д.Б. Богоявленской психология одаренности являлась «*психологией достижений*», в них и благодаря им – стала «*психологией постижения за гранью достигнутого*».

И вот эта «вторая психология» и есть собственно *психология одаренности*. Тогда как творчество можно изучать и как процесс достижения.

Но в том и проблема, что в психологии творческая одаренность изучалась преимущественно по «факту достижений» – вне каче-

ственного анализа динамики процесса творчества, которая в этом случае приобретает особенности, которыми нельзя пренебречь. И с точки зрения исследования одаренности, и с точки зрения исследования творчества. Ведь и специалисты в области изучения творчества рассматривали одаренность лишь как «особый случай», а не как «развитую форму» изучаемого, обращение к которой приближает к постижению главного в творчестве.

Отделение «творчества» от «нетворчества» – лишь «первое приближение», навскидку (само по себе порой – непростая задача для психолога). Лишь исходя из неоднородности спектра явлений творчества, которые имеют свою типологию, соответствующую уровням интеллектуальной активности (ИА), в тенденции стремящейся к своей вершинной – инициативной форме, можно исследовать творчество «изнутри».

Кстати, тот факт, что общепсихологическое понятие интеллектуальной инициативы позволяет раскрыть природу одаренности, свидетельствует о том, что сама она является столь же исключительным, сколь и универсальным, «общечеловеческим» феноменом. Это, с одной стороны, определяет весьма специфические требования к его анализу, с другой – задает особые приоритеты психолого-педагогического сопровождения одаренности в разных сферах социальной практики. С этих позиций в книге впервые представлен механизм становления одаренности в онтогенетической развертке. Д.Б. Богоявленская, ее ученики и последователи давно изучали интеллектуальную инициативу на материале разных возрастных срезов. Теперь проведено полноценное генетическое исследование (с элементами лонгитюда), итогом которого стало создание периодизации развития творческих способностей и одаренности. Основной вклад в это внесла соавтор Дианы Борисовны – Мария Евгеньевна Богоявленская.

Подъем по «ступенькам творчества» предполагает «прирастание субъектности». Казалось бы, уже по определению творчества не бывает без субъекта. Более того, именно в творчестве человеческая субъектность по-настоящему обнаруживается и раскрывается. Тем не менее факты «бессубъектного» решения творческих задач или «ограниченного включения» субъекта в процесс их решения встречаются сплошь и рядом далеко не только в стенах психологической лаборатории.

Человек, пусть даже «неординарным» способом, решил задачу и «закрыл тему». Необходимость исчезла, интерес пропал. Человек проявил себя в качестве «решателя», solver (термин, которым психология обязана А. Ньюэллу, Дж.С. Шоу и Г.А. Саймону – разра-

ботчикам «General Problem Solver», одной из первых эвристических программ для электронно-вычислительных устройств в 1950-е гг.), в лучшем случае – «актера» (говоря языком современной западной философии и социологии), но не субъекта. Деятельность сама его захватила и сама его отпустила.

Совсем другое дело, когда человек, решая задачу (подчас вполне успешно), прерывает процесс решения, поскольку неожиданно сталкивается с новой проблемой, которую он формулирует как «сверхзадачу» с требованиями, никак не укладывающимися в те, что ему предъявили (он предъявил себе сам) поначалу.

Проблематизация содержания исходной частной задачи, которая «внепланово» преобразуется в общую, характеризует «стиль» мышления творчески одаренных людей. И... обычную субъектную позицию в деятельности, к пониманию сути которой подводит анализ случаев одаренности. Ведь так формируется *образ* новой деятельности, не отменяющей необходимости завершить прежнюю и получить результат. Но лишь *заодно* – наряду с исходной сразу решив целый класс частных задач. «Обобщение с места» – феномен, зафиксированный еще в экспериментах гештальтистов, а задолго до них под разными именами известный философам (включая и такое неблагозвучное для обыденного уха, как «спекулятивное мышление» у Гегеля). Но если раньше с этим идентифицировалась важная интеллектуальная трансформация, то для авторов в ней проступает механизм порождения деятельности, который связан с коренным изменением типа целеполагания.

Приведу хорошо известный пример. Разработки, которые велись в советском ВПК, дали старт целому ряду прорывных фундаментальных исследований, которые, в свою очередь, предопределяли реальные, в буквальном смысле слова – космические прорывы страны и человечества в целом. М.В. Келдыш, Президент АН СССР, сочетал в одном лице «публичного ученого-фундаментальщика» и глубоко «засекреченного прикладника». И он, и знаменитые «главные структуры» никогда не зарекались от возможности «смены типа целеполагания» внутри своих проектов, мудро и гибко подходя к организации условий работы реализующих их коллективов. И это далеко не единственный пример «из жизни».

А «креативное поле» жизни действительно нельзя перейти. Хотя бы потому, что «та сторона» все время отодвигается вперед, а «эта» меняется вместе с идущим. Эту метафору вполне предметно наполняет содержание книги. Особенно там, где авторы рассматривают творческую одаренность в широком жизненном контексте, включая возрастную перспективу человека. И это рассмотрение

приводит к разрушению стереотипа, согласно которому одаренность «работает на опережение» возраста. Такой сценарий возможен и довольно част. Но это искусственный сценарий ускорения развития, который за ребенка своими требованиями, ожиданиями, притязаниями и оценками создают взрослые. Итог, как правило, один: все будущее одаренного ребенка остается в его прошлом (Л.С. Выготский). Или точнее – в прошлом взрослых, в их «пролепсисах» (упреждающем взрослом понимании детской перспективы), как сказал бы Майкл Коул.

Талант – это магнит внутри, который притягивает великие под- сказки. Но талант – еще внутренний реактор, который работает на пределе. А если еще не научился, если еще слишком молод, чтобы уметь им управлять... Ну, а когда талант сверхмошен, то ни годы, ни опыт, ни даже мудрость не уберегут от взрыва. Толстой «взорвался» перед самой смертью, не найдя лада с самим собой – пошел искать его по окрестностям. Надеюсь не повторить судьбу своего героя Ивана Ильича, который умер в разладе. Что говорить о юных гениях? Для неокрепших духовных сил – собственный гений часто неподъемен. И взрывоопасен. Вундеркиндская планида – часто планида взрыва. Дух не поспевает за ростом таланта.

А, например, художница, Надежда Рушева, которую все так и запомнили девочкой, не успела «взорваться». Просто не дожила до «взрыва». И, похоже, ее дух и дарование были ровесниками. То, до чего дошел великий Хоукасай в рефлексиях преклонных лет, для Надежды было данностью впечатлений: «Я живу жизнью тех, кого рисую. Я их заранее вижу... Они проступают на бумаге, как водяные знаки, и мне остается их чем-нибудь обвести...» В школе она не нуждалась, а потому и не получала ее. Она с самого начала непринужденно играла в рисование, как играли великие мастера, правда, прежде пройдя многолетние студии... А тяга к иллюстрированию высокой, сложнейшей литературы (от «Войны и мира» до «Мастера и Маргариты») тоже характерна для зрелого духа. Большие художники, и не все, к этому приходят далеко не сразу.

Она была в ладу с собой. И работала не «на взрыв». На разрыв, на разрыв аорты. Он и произошел, когда 17-летняя десятиклассница, мечтавшая не о «большом искусстве» (как многие вундеркинды) – всего лишь о мультипликации, которую обожала, собиралась в школу. Фантазировать о том, что могла бы создать Надежда Рушева, доживи она до своего седьмого десятка, бессмысленно. Это можно было бы увидеть только ее глазами. Как водяные знаки, которые проступают на чистом листе бумаге.

Отсюда – принципиален вывод авторов. Сформулирую его своими словами, но без ущерба для авторского смысла. Нормальный сценарий становления творческой одаренности – полноценное проживание возрастных периодов и эпох, соотнесенность творческих задач с «задачей возраста» (Э. Эриксон), с задачами ведущего типа деятельности, при условии, что ребенок занимает в ней субъектную позицию, участвует в ее развитии (самыми разными способами, которые описаны в детской психологии).

В развитии – с тенденцией превращения пространства этой деятельности в креативное поле.

Примечания

- ¹ Личная страница Андрея Кончаловского [Электронный ресурс] // Facebook. URL: <https://www.facebook.com/a.konchalovsky> (дата обращения: 08.01.2015).
- ² *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. М., 1990. Т. 2. С. 171–173.
- ³ *Кудрявцев В.Т.* Рецензия на статью Ю.Д. Бабаевой «Роль эмоционально личностных факторов в диагностике и развитии одаренности детей и подростков» // Одаренный ребенок. 2004. № 5.
- ⁴ Там же.
- ⁵ *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. М., 2010.
- ⁶ *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. 2-е изд. М., 1991.
- ⁷ *Смайлс С.* Саморазвитие умственное, нравственное и практическое. Минск, 2000.
- ⁸ *Хайдеггер М.* Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986.
- ⁹ *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: природа и диагностика. М., 2013.
- ¹⁰ Отзыв профессора В.Т. Кудрявцева на книгу «Одаренность: природа и диагностика» [Электронный ресурс] // Психологическая газета. URL: <http://www.psy.su/feed/2679> (дата обращения: 17.01.2015).
- ¹¹ *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов на/Д, 1983.
- ¹² *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989.

К ПРОБЛЕМЕ ПОДРОСТКОВОЙ ИГРЫ

Игра в подростковом возрасте рассматривается в контексте первоначальных форм постановки и способов решения смысложизненных задач. Анализируются различные формы подростковых игр – компьютерные, свободные и ролевые. Показана роль игр в развитии и удовлетворении возрастных потребностей.

Ключевые слова: игра, подросток, потребности возраста, смысложизненные задачи, развитие личности.

Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим о работе психолога с подростками, – это вопрос о том, о человеке какого возраста, собственно, идет речь. Подростковый возраст, как известно, охватывает значительную часть школьного детства – от 10–11 лет, когда мы, по сути, имеем дело еще с ребенком, до 14–15 лет, когда на прием к психологу приходят «классические», типичные подростки. Кроме того, во многих случаях, когда речь идет о работе с подростками, имеют в виду и учащихся старших классов. Можно сказать, что в современном педагогическом языке закрепилось представление о подростковом возрасте, принятое в периодизации развития Л.С. Выготского¹, Л.И. Божович² и др. – рассмотрение данного периода как длительного, охватывающего возрастной этап вплоть до 17–18 лет.

Нам также представляется продуктивным для целей практической работы ориентироваться на возрастные границы, предложенные в работе Л.С. Выготского «Проблема возраста», в которой, как известно, выделяется школьный возраст (8–12 лет), кризис тринадцати лет и пубертатный возраст (14–18 лет). С нашей точки зре-

ния, работа психолога с так называемыми младшими подростками (т. е. детьми 10–12 лет) во многом опирается на те же принципы и подходы, которые свойственны работе с учащимися младших классов. Конечно, здесь существуют серьезные проблемы, связанные, в частности, с переходом из начальной в среднюю школу, однако, на наш взгляд, это, скорее, проблемы школы, подход же к ребенку психолога во многом должен оставаться таким, каким был на предшествующем этапе. Отметим, кстати, что, по наблюдениям, многие проблемы, которые возникают в пятых классах, обусловлены не трудностями адаптации школьника (хотя они, конечно, тоже имеют место), но тем, что педагоги зачастую не дифференцируют свой подход к учащимся и к пятикласснику относятся так же, как, например, к девятикласснику.

Поэтому мы остановимся прежде всего на особенностях игры школьников 13–17 лет. Здесь необходимо, однако, сделать еще одно предварительное замечание. Известно, что подростковый и ранний юношеский возрасты – период развития, характеризующийся резкими качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Вследствие этого для него характерна значительная асинхронность развития, причем асинхронность как интериндивидуальная (различия между подростками, имеющими один хронологический возраст), так и интраиндивидуальная (т. е. характеризующая самого школьника): например, школьник с ярко выраженной потребностью в общении со сверстниками (что является собственно подростковой характеристикой) может характеризоваться отсутствием интереса к себе (что также является особенностью, характеризующей подростково-юношеский этап развития). Поэтому в данной работе мы ориентируемся на психологический возраст школьника, т. е. на соответствие уровня его психического, личностного развития психологическим особенностям, характерным именно для указанного периода.

Представление о том, что игра в старшем подростковом возрасте отходит на второй план, занимает в жизни школьника гораздо меньше места, чем раньше, является по сути общепринятым. Удивительным образом с этим представлением контрастирует эффективный педагогический опыт, в котором именно игра (специально организованная взрослыми) оказывается в центре жизни старших подростков. Достаточно сослаться хотя бы на работы таких педагогов, как О.С. Газман, И.П. Иванов и другие. Очевидно, неслучайно, что «пик» увлечения различными компьютерными играми также попадает на подростковый период. По имеющимся в литературе данным, почти каждый подросток в возрасте от 13 до 16 лет играет

в компьютерные игры, причем до 15 % подростков играют постоянно, тратя на это в среднем до 2–3 часов в день. Мальчики увлекаются компьютерными играми значительно больше, чем девочки. Вместе с тем имеются данные о национальных различиях в гендерной специфике компьютерных игр. Так, по данным ряда опросов, проведенных на выборках американских подростков, две трети девочек играют в компьютерные игры и заняты этим минимум два часа в неделю; но среди мальчиков процент «игроков» выше (90%). Кроме того, мальчики тратят на компьютерные игры в среднем в два раза больше времени.

В качестве наиболее распространенных указывают так называемые конечные игры (т. е. игры с ограниченным количеством альтернатив), за ними следуют игры на ловкость и компьютерные варианты спортивных игр; наименее распространены логические игры. Тревожным сигналом является все большее распространение игр агрессивного содержания, а также проповедующих насилие, расизм, порнографию. Распространение тех или иных компьютерных игр тесно связано с их предпочтением подростками.

Обнаружены отчетливые гендерные различия в предпочтении компьютерных игр. Так, мальчики наиболее высоко оценивают игры, связанные с борьбой или соревнованием, затем – игры на ловкость, игры-приключения («Аркады»), игры типа «Стратегия»; наименее любимыми являются логические игры. Девочкам больше всего нравятся игры на ловкость, затем игры-приключения, игры, связанные с борьбой или соревнованием, и, наконец, игры типа «Стратегия». По данным американских исследований, «Аркады» предпочитают 20 % опрошенных девочек и 50 % мальчиков. Мнение о том, что мальчики предпочитают более «агрессивные» игры, нельзя считать окончательно подтвержденным. Отмечается, однако, что большинство популярных компьютерных игр требует качеств, которые традиционно считаются «мужскими».

Имеющиеся в литературе данные наводят на мысль о том, что выбор подростком компьютера в качестве хобби в большей степени обусловлен позицией родителей. Так, оказалось, что родители подростков, которые заняты с компьютером, имеют более высокий образовательный уровень, чем родители подростков, которые имеют другие увлечения. Видимо, высокообразованные родители лучше осознают роль компьютера в интеллектуальном развитии их ребенка и создают благоприятную атмосферу для занятий этим видом хобби.

Этот краткий экскурс в предпочтения подростков в области компьютерных игр был предпринят для того, чтобы показать –

игры, пусть и виртуальные, и в подростковом возрасте продолжают выполнять свою основную функцию, создавая условную ситуацию, способствующую удовлетворению ведущих возрастных и гендерных потребностей.

Подобная ситуация, по всей видимости, отражает проблему – проблему игры в подростковом возрасте, как ее роли и функции в развитии подростка, так и тех смыслов, которые она приобретает для играющего.

Перейдем к рассмотрению игр подростков, осуществляющихся без компьютера, в реальности. Остановимся подробно на двух категориях игр – так называемой свободной, нерегламентированной, неформализованной игре и ролевых играх. К первой из них в полной мере можно отнести известное положение Л.С. Выготского о том, что в подростковом возрасте игра свертывается и приобретает форму мечты, которая, естественно, недоступна внешнему наблюдателю. И это, безусловно, справедливо. Однако у современных подростков отмечаются некоторые формы активности, доступные внешнему наблюдению и соответствующие, на наш взгляд, основным характеристикам игры, выделяемых Л.С. Выготским применительно к игре дошкольника, – удовлетворение нереализуемых в повседневной жизни потребностей, создание воображаемой, «мнимой» ситуации, наличие определенных правил, реализуемых в том числе и через соответствующие роли, и, самое главное, создание нового отношения «между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли и реальной ситуацией»³. Все это, как мы попытались показать выше, свойственно и компьютерным играм подростков.

Эти формы активности хорошо известны и многократно описаны в литературе. Мы же постараемся показать, что они могут рассматриваться как игра, и проанализировать их роль в развитии подростка как форм игры.

Первая форма – это так называемое экспериментирование, которое в плане мысленного экспериментирования с возможными объектами, их соотношениями, жизненными ситуациями представлено в исследованиях Ж. Пиаже и его школы, а в плане ролевого, или, скорее, социально-личностного экспериментирования – в исследованиях, посвященных построению идентичности (Э. Эриксон).

Именно последнее представляет для нас особый интерес, хотя очевидно, что именно новые интеллектуальные возможности обеспечивают для этого необходимые условия.

Ролевое экспериментирование буквально пронизывает всю жизнь подростка – от «поиска границ допустимого поведения» до

постановки и виртуального решения смысложизненных задач. Последнее наиболее часто проявляется в мысленном «проигрывании» будущих профессиональных и личностных ролей.

Казалось бы, что значительные трудности у наблюдающего за подростком взрослого, в том числе психолога, должны быть связаны с различием реальной и игровой позиций школьника. Однако это далеко не так. Различение доступно даже нетренированному наблюдателю. Проиллюстрируем это на хрестоматийном примере «внешней взрослости». В ней ярко проявляются все признаки игры.

Во-первых, здесь ярко выражено стремление проиграть нереализуемую в повседневной жизни потребность в новом положении в социуме. Ведь подросткам (и это подтверждают беседы с ними) совершенно ясно, что подлинная взрослость, которая понимается ими прежде всего как возможность быть независимым и полностью распоряжаться собой, им недоступна. Между тем именно возможность свободно распоряжаться собой, своим временем, занятиями, пристрастиями нередко является своеобразным ядром смысложизненных задач, которые ставит перед собой подросток. Иллюстрацией этого являются такие высказывания подростков: «Надо рвать пуповину» (Ю., 15 л.), «Самое главное – никому не дать рулить собой» (Д., 16 л.). Игровой характер этой позиции, как представляется, подчеркивается выраженной инфантильно-потребительской позицией подростков по отношению ко взрослым («Я не просил, чтобы меня рожали...», «Они родители, и они должны»), а также тем, что она крайне редко проявляется при необходимости принять какое-либо серьезное решение.

Во-вторых, это ярко выраженная демонстративность. Все – и одежда, и прически, и макияж, и формы поведения подчеркнуты и адресованы не столько публике, окружающим взрослым, сколько самому себе и сверстникам. И эта демонстративность, как представляется, обусловлена тем, что подросток четко понимает, что эта «взрослость» не настоящая, что он представляет себя взрослым, но не является им. Другими словами, здесь налицо действие в воображаемой, «мнимой» ситуации, причем хорошо осознаваемой подростком.

В-третьих, это, безусловно, ролевое действие по правилам. В определенном смысле выполнение правил здесь аналогично знаменитой «игре в сестер», ярко описанной Д.Б. Элькониным⁴. Подросток скрупулезно выполняет правила, которые, как ему представляется, требует роль взрослого человека. Но эти правила, как и сама роль, имеют мало общего с реальной жизнью зрелого челове-

ка – она практически лишена обязанностей, центром ее является та же потребность – самому распоряжаться собой.

И наконец, в-четвертых, это создание новых смыслов. Например, прогулки в таком «взрослом» виде по городу – это не просто общение, не времяпрепровождение, но своеобразная «материализация» своей взрослости. Более того, подростки достаточно часто прибегают к формулировке «Я еще маленький», отыгрывая в случае необходимости и эту «менее престижную», но часто более удобную роль.

Вторую форму можно обозначить как «ложная самопрезентация». Наиболее известное ее литературное воплощение – герой книги Л.А. Кассиля «Черемыш – брат героя». В этих случаях подросток рассказывает другим, прежде всего сверстникам, о своей жизни, переживаниях, как о сильных, исключительных, создающих, с его точки зрения, представление о них, как более интересных, значительных, чем есть на самом деле. Это могут быть рассказы о необыкновенных приключениях, невероятных возлюбленных, романтических встречах, удивительных победах – о чем угодно. Содержание здесь не так важно, оно выполняет функцию действия в детской игре. Важен смысл – создание представления о собственной уникальности, исключительности. И вновь мы должны отметить проявление нереализуемой в повседневности потребности – в самоутверждении, включающей представление о собственной исключительности.

Известно, что представление о собственной «особости», исключительности – важнейшая сторона Я-концепции, так называемая ее дифференцирующая составляющая. В то время как вторая – «присоединяющая» составляющая обеспечивает человека представлениями о его схожести с другими людьми, дифференцирующая – указывает на его уникальность⁵. В подростковом возрасте потребности в реализации этих сторон Я-концепции особенно остры. Но подростку чрезвычайно трудно доказать свою уникальность, в том числе и потому, что одновременно для него чрезвычайно важно единство с группой, важно не нарушить чувство «мы». Именно поэтому подобные ложные самопрезентации, как правило, включают те характеристики и ценности, которые наиболее значимы для его референтной группы.

Почему подобная самопрезентация рассматривается нами как игра, а не как обычная ложь? Ведь в ней присутствует важнейший признак лжи – получение выгоды. Для ответа на этот вопрос было проведено специальное исследование, которое показало, что подростки достаточно редко прибегают к подобной самопрезентации

преднамеренно, чаще всего это происходит как бы непроизвольно: «Понимаю, что глупо, но остановиться не могу», «Чувствую, что меня на раз поймают, но все равно продолжаю врать». Самоанализ подростков, а также их анализ аналогичного поведения сверстника демонстрирует в значительной части случаев примерно такую схему: наличие острой потребности проявить себя – мечты о том, как это могло бы быть, настойчивое, сильное желание поделиться с кем-то – невозможность с этим справиться – создание «ложной самопрезентации» – необходимость поддерживать ее, несмотря на страх разоблачения. Один из наших 15-летних испытуемых описал это так: «Заигрался, сам чувствую, что надо остановиться, а втягиваешься все больше и больше, как в компьютерную игру». Таким образом, подросток хорошо осознает «мнимость» ситуации, смысл которой для него – претворение в жизнь нереализованной потребности. Правилom в данном случае становится необходимость поддерживать и развивать «ложную самопрезентацию».

Еще одной формой игры является известный феномен «воображаемой аудитории» как формы проявления подросткового эгоцентризма⁶, выражающийся в склонности подростков к своеобразной театрализации собственной жизни: они как бы постоянно находятся на сцене, представляют, как выглядят со стороны, играют, «подают» себя, как бы смотрят на себя чужими глазами.

Формами подростковой игры могут быть также некоторые виды юмора, стремление к риску и многое другое.

Более того, рассматривая подростковый возраст с позиций постмодернизма, можно сказать, что вся жизнь подростка в определенном смысле игра, поскольку он постоянно придумывает и задает «новые смыслы» обычным, повседневным событиям, ситуациям, предметам. Посредством этих новых смыслов, придаваемых им повседневности, он как бы создает другую реальность, которая должна удовлетворить потребность в новом статусе, новом положении в социуме. Специфика этих игр в том, что они непосредственно вплетены в жизнь подростка и не требуют особой пространственно-временной организации.

Перейдем теперь к рассмотрению ролевых игр. Увлечение ролевыми играми в подростковый и юношеский периоды достаточно распространено. Более того, этот вид игры затрагивает и взрослых. Для определенной части игроков игра становится едва ли не основным содержанием жизни.

Как известно, ролевые игры разделяются на три основных вида: настольные, павильонные и полигонные. Самыми простыми являются настольные ролевые игры. Для них необходимы только бу-

мага и ручка, а также разработанная система правил и/или информационных карточек. Большинство игр предусматривают наличие подготовленного ведущего, но существуют игры, в которые можно играть и без него. В ролевых играх не бывает выигравших или проигравших – есть история, которая может разворачиваться бесконечно, от одной встречи к другой, в течение нескольких месяцев и даже лет.

К павильонным ролевым играм относятся игры, которые проводятся в помещении. В них также возможно моделирование значительных по протяженности территорий и процессов. Желательно наличие реквизита и соответствующего снаряжения. Для этих игр необходимо присутствие ведущих, регулирующих ход игры. Подготовка участников зависит от уровня сложности данной игры. Возможно включение элементов настольных игр. Полигонные ролевые игры или игры на местности наиболее сложны. Для проведения ролевой игры на местности необходимы элементы реквизита, костюмы для участников, игровое и туристическое снаряжение. Для проведения масштабных ролевых игр необходимо присутствие подготовленных игротехников и административной группы, которые заранее готовятся к проведению мероприятия и курируют подготовку участников.

На основании литературных данных можно выделить следующие мотивы вовлеченности в ролевые игры.

1. Удовлетворение ведущих потребностей возраста. Ролевая игра дает возможность удовлетворить такие ведущие социогенные потребности подростково-юношеского периода развития, как потребности в самоутверждении и общении.
2. Стремление «уйти» от реальных проблем.
3. Потребность в игре как таковой.
4. Потребность в отдыхе, разрядке.

Анализируя выбор сюжета игры «мастером игры» и выбор персонажей игроками, можно получить значимые данные о мотивах, ценностях и потребностях игроков. Другими словами, игра представляет собой своего рода проективное поле для реализации потребностей подростков и юношей. Среди любителей ролевой игры выделяются две группы. Во-первых, это те, для кого главное – военное действие, сражения, битвы. Во-вторых, те, для кого характерна глубокая идентификация с персонажем. Именно последние представляют, с точки зрения понимания значения ролевой игры для развития в подростково-юношеский период, особый интерес, поскольку игрок выбирает роль, которая в определенной степени отвечает его интересам и потребностям, склонностям. Анализ ли-

тературных и наших собственных данных показывает, что центром является четко выделяемый смысловой центр – персонаж действует самостоятельно, без «давления» со стороны других (т. е., в понимании подростка, свободно), ради определенной четко понимаемой цели. Его действия направлены на победу, т. е. на удовлетворение потребности в самоутверждении.

Важно также отметить, что игра предоставляет возможность получить особый опыт общения. Для того чтобы решить поставленную задачу, игрок должен соотносить свои цели и стратегию игры с тем, что делают другие участники, координировать действия, анализировать возможные последствия действий «сторонников» и «врагов». Кроме того, необходимо учитывать, что ролевая игра проводится в группе и в ней ярко проявляются все феномены воздействия группы. В процессе игры возникают реальные, сложные взаимоотношения, которые одновременно существуют и в реальном, и в виртуальном мире. Это придает полученному в игре опыту эмоциональную насыщенность, «аффективную заряженность».

Какое значение имеют описанные выше разновидности игры для развития подростков и юношей? В самом общем виде понятно, что игра в подростковом возрасте обслуживает развитие Я-концепции как важнейшего новообразования данного периода. Однако о каком именно структурном компоненте Я-концепции идет речь? Имеющиеся в настоящее время данные позволяют высказать предположение, что она направлена прежде всего на построение так называемого Я-идеального. Основанием для этой гипотезы служит следующее. В подростковый период, как известно, выстраивается временная транспектива (Я-прошлое → Я-настоящее → Я-будущее). При этом Я-будущее оказывается актуальным и аффективно заряженным, эмоционально значимым. В нем воплощается представление об идеальном Я. С некоторыми допущениями можно даже сказать, что в период подростничества Я-будущее и Я-идеальное совмещаются в некое единое целое. И в этом смысле Я-идеальное не может быть реализовано в повседневной жизни. (Возможно, с этим связана и слабость практики самовоспитания, саморазвития подростков при ярко выраженной и декларируемой потребности в этом.) Построения Я-идеального как некоторой проекции себя в новую взрослую жизнь поэтому могут быть решены лишь в формах игры и фантазии.

В настоящей статье мы стремились показать, что игра, направленная на удовлетворение основных возрастных потребностей и

даже в значительной части порождаемая ими, вместе с тем служит своеобразной тренировочной площадкой для первых смысложизненных поисков подростков. На наш взгляд, эту особенность подростковой игры важно учитывать и использовать в практической работе психолога с подростками⁷.

Примечания

- ¹ *Выготский Л.С.* Проблема возраста // *Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4.* М., 1983. С. 244–268.
- ² *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 398.
- ³ *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопросы психологии.* 1966. № 6. С. 64.
- ⁴ *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. С. 304.
- ⁵ *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 284.
- ⁶ *Elkind D.* Children and adolescents: Interpretative essays on Jean Piaget. N. Y.: Oxford University Press, 1981. 328 p.
- ⁷ *Elkind D., Bowen R.* Imaginary audience behavior in children and adolescents // *Developmental Psychology.* 1979. № 15. P. 38–56.

Д.П. Ткаченко, А.Б. Усенко

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ОСОБЕННОСТЕЙ ВЕГЕТАТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена исследованию структуры индивидуальности как многоуровневой функциональной системы саморегуляции, изучению ее компонентов и межуровневых взаимосвязей в рамках проблемы социально-психологической адаптации подростков. Показано, что особенности нейрорегуляторных механизмов создают предпосылки для формирования акцентуаций характера, во многом обуславливающих специфику социальной адаптации и дезадаптации подростков. В то же время формирующиеся в подростковом возрасте индивидуально-психологические особенности акцентуаций личности обуславливают специфику протекания нейрорегуляторных процессов, обеспечивающих поддержание и регуляцию нормальной жизнедеятельности, с одной стороны, и, становясь предпосылками психосоматических заболеваний в зрелом возрасте, с другой стороны. Показано наличие природных факторов, обуславливающих особенности поведения подростка, что может служить основой для консультативной и коррекционной работы, направленной на повышение эффективности социального взаимодействия в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст, индивидуальность, система саморегуляции, адаптация, акцентуации характера, темперамент, вегетативный баланс.

Процессы социальной адаптации и дезадаптации подростков обусловлены комплексом факторов разной природы, предопределяющих специфику приспособительных механизмов и индивидуального стиля адаптационного поведения в целом. Актуальность исследований в этой области, прежде всего, обусловлена необходимостью разработки и внедрения современных эффективных программ развития, обучения и реабилитации, направленных на создание условий для нормальной социализации с учетом индивидуальных особенностей подростков.

Адаптационные механизмы, обеспечивающие активное взаимодействие с социальной средой, освоение принятых норм и правил поведения, формирование самосознания и способности к произвольной саморегуляции, навыков адекватного взаимодействия с окружающими, объединяются в многоуровневую многокомпонентную гетерархически организованную систему саморегуляции¹. В системе саморегуляции условно выделяют психический и нейрофизиологический уровни, регуляторные механизмы которых, в свою очередь, организованы в согласованно функционирующие гетерархические структуры и формируются гетерохронно. Компоненты психического уровня обеспечивают организацию адекватного взаимодействия с социальным окружением и достижение определенных личностно и социально значимых целей. Компоненты нейрофизиологического уровня обеспечивают поддержание гомеостаза, накопление, распределение и расходование функциональных ресурсов (пластических, энергетических и информационных) и формирование функционального состояния, соответствующего целям и задачам текущего поведения².

Механизмы нейрорегуляторного уровня находятся под контролем вегетативной нервной системы (ВНС). Индивидуальный профиль регуляторных процессов нейрофизиологического уровня обусловлен соотношением активности двух отделов ВНС: симпатического и парасимпатического (вегетативный баланс – ВБ, вегетативное реагирование). В настоящее время вегетативный баланс рассматривают как врожденную и относительно устойчивую индивидуальную характеристику. Индивидуальные особенности вегетативного реагирования формируются на ранних этапах онтогенеза, опережая формирование регуляторных механизмов психического уровня, и к 6–7 годам в определенной мере обуславливают особенности произвольной регуляции поведения, эмоциональных состояний и когнитивных функций³.

Подростковый возраст – критический этап становления структуры системы саморегуляции. Ее интенсивная реорганизация происходит, с одной стороны, за счет кардинальной перестройки регуляторных процессов нейрофизиологического уровня, с другой – за счет формирования новых психических механизмов саморегуляции, происходящего на фоне вовлечения в новые условия социального взаимодействия. Таким образом, особенности межуровневого взаимодействия регуляторных механизмов в этом возрасте становятся предпосылками формирования индивидуального стиля саморегуляции, который в дальнейшем будет определять успешность социально-психологической адаптации или дезадаптации.

Специфика социальной адаптации в подростковом возрасте обуславливается, прежде всего, особенностями компонентов психического уровня индивидуальности, находящейся в процессе интенсивной качественной перестройки структуры и формирования новых взаимосвязей между регуляторными звеньями всех уровней. Именно поэтому характерологические особенности и определенная направленность личности в этом возрасте еще не в полной мере сформированы и не отличаются устойчивостью. В связи с этим наблюдается феномен акцентуации личностных черт⁴, или черт характера, когда одни личностные особенности больше выражены на фоне остальных, что обуславливает уязвимость регуляторных механизмов психического уровня в отношении одних психогенных факторов и устойчивость в отношении других⁵. Так, акцентуирование тех или иных черт личности (характера), с одной стороны, определяет направленность и специфику поведенческих реакций подростка в рамках социального взаимодействия, с другой стороны, подкрепляется и усугубляется либо нивелируется влияниями средовых факторов.

В рамках проблемы социально-психологической адаптации и дезадаптации в подростковом возрасте исследования структуры системы саморегуляции предоставляют возможность выявить факторы, обуславливающие особенности поведения подростка, и предложить возможные варианты помощи и коррекции с целью повышения эффективности его социального взаимодействия. Кроме того, исследование компонентов системы саморегуляции именно в подростковом возрасте позволяет проследить их в самом пике их формирования и становления, а также понять, какими механизмами опосредуются взаимовлияния регуляторных компонентов разных уровней.

Цель исследования: изучение характера взаимосвязей и взаимовлияний акцентуаций характера и компонентов вегетативного реагирования у подростков.

В исследовании участвовали студенты 1-го курса Гуманитарного колледжа РГГУ: 182 испытуемых (140 девушек и 42 юноши) в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст 15,7). Для диагностики компонентов психического уровня – особенностей акцентуаций характера использовали «Характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека (акцентуация характера)» – детский вариант. Для диагностики особенностей регуляторных механизмов нейрофизиологического уровня определяли тип вегетативного реагирования, используя метод анализа variability сердечного ритма (ВСР) при помощи прибора «Спироартериокардиограф» (САКР, производство ООО «ИНТОКС», г. Санкт-Петербург). Статистическую обработку данных осуществляли при помощи пакета программ

STATISTICA 8.0. Для проверки нормальности распределения показателей выборки использовали критерий Колмогорова–Смирнова. Для оценки характера взаимосвязей между компонентами системы саморегуляции – метод множественного регрессионного анализа (МРА). Принятый уровень значимости 0,05.

Согласно полученным данным нормальное распределение имеют все показатели вегетативного реагирования (показатели ВСР) и все показатели акцентуаций характера (характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека).

На первом этапе МРА в качестве зависимой переменной поочередно выбирали показатели акцентуаций характера, а в качестве независимых переменных – показатели вегетативного реагирования. На втором этапе, наоборот, в качестве зависимых переменных выбирали показатели вегетативного реагирования, а в качестве независимых переменных – показатели акцентуаций характера.

Согласно полученным данным (табл. 1) стратегию поддержания функционального состояния, обусловленную характером активности нейрорегуляторных механизмов, обеспечивающих распределение функциональных ресурсов, можно рассматривать в качестве природной предпосылки особенностей формирования акцентуаций характера.

Таблица 1

Результаты МРА в группе подростков: предикторы – компоненты ВБ, зависимые переменные – шкалы «Характерологического опросника К. Леонгарда – Г. Шмишека (акцентуации характера)» – детский вариант (уровень значимости $p < 0,05$)

Характеристика ВБ	Компоненты психического уровня	Beta (β)	R2	
Ваготония	Тревожность	0,299172	0,162725	
	Возбудимость	0,518465	0,0084553	
	Дистимность	-0,228093		
	Застревание	0,245291	0,0300293	
	Демонстративность	0,294093	0,1132321	
	Эмотивность		-0,24598	0,0482971
			0,32939	
		0,31993		
	Педантичность	0,195473	0,0176248	
		-0,844764	0,1132321	
	Демонстративность	0,96798	0,1428799	

Окончание табл. 1

Характеристика ВБ	Компоненты психического уровня	Beta (β)	R2
Симпатотония	Циклотимия	0,21795	0,0636072
	Застревание	-0,441965	0,0300293
	Эмотивность	0,21717 -2,119	0,0482971
Общая мощность регуляторных механизмов	Гипертимность	-0,527276	0,0088164
	Экзальтированность	1,73901	0,0312181

Ваготония, обеспечивающая большой запас функциональных ресурсов, стабильность и сбалансированность нейрорегуляторных процессов, в сочетании с их гибкостью и вариативностью создает предпосылки к позитивному восприятию окружающего мира (дистимность), обуславливает способность легко выстраивать отношения с окружающими, стремление к неформальному лидерству (демонстративность), что в целом способствует успешной социальной адаптации подростка. В то же время стратегия нейрофизиологических механизмов, направленная на экономию функциональных ресурсов, в определенной степени затрудняет реализацию регуляторных механизмов психического уровня, обеспечивающих произвольный контроль поведения, что может сопровождаться спонтанными, необдуманными поступками (возбудимость). Такие особенности в определенных условиях могут сочетаться с повышенной впечатлительностью и эмоциональной чувствительностью (эмоциональность, эмотивность), неуверенностью в себе (тревожность), фиксацией на переживаниях о собственных недостатках и неудачах (застревание), что в целом затрудняет социальную адаптацию подростка.

Симпатотония характеризуется высоким уровнем активности нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих мобилизацию и активное расходование функциональных ресурсов, что создает угрозу их дефицита. Такая стратегия нейрорегуляторных процессов обуславливает формирование стратегии поведения, направленной на экономию ресурсов: осмотрительность, аккуратность, четкость действий, склонность к проверенным шаблонным и формализованным решениям, дающим уверенность в достижении цели (педантичность), нежелание привлекать к себе внимание и занять лидирующие позиции в компании сверстни-

ков (демонстративность). При этом дефицит функциональных ресурсов может привести к дестабилизации механизмов саморегуляции психического уровня: повышенной эмоциональной чувствительности, резкой смене настроения и неустойчивости психоэмоционального состояния в целом (эмотивность, циклотимия).

Повышенный уровень напряжения нейрорегуляторных механизмов создает предпосылки неустойчивости функционального состояния, разбалансированности адаптационных механизмов нейрофизиологического уровня, вплоть до угрозы их срыва, что может сопровождаться психоэмоциональной нестабильностью, резкими перепадами настроения, склонностью к пессимистическим оценкам событий, стремлением ограничить круг общения (экзальтированность, гипертимность).

В свою очередь, сформированные компоненты психического уровня системы саморегуляции (особенности акцентуаций личности) в определенной степени обуславливают специфику стратегии поддержания функционального состояния, выполняя регулирующие и контролирующие функции по отношению к компонентам нейрофизиологического уровня.

Таблица 2

Результаты МРА в группе подростков: предикторы – показатели опросника «Характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека (акцентуации характера)» – детский вариант, зависимые переменные – компоненты вегетативного баланса (ВБ) (уровень значимости $p < 0,05$)

Компонент психического уровня	Характеристика ВБ	Beta	R2	
Гипертимность	Ваготония	-0,237001	0,20893319	
Эмотивность		-0,232288		
Циклотимия		0,260141		
Возбудимость		-0,266022		
Дистимность		-0,232663	0,09200967	
Тревожность		0,250530	0,20893319	
		0,499410		
		0,300703		0,16272502
		2,33835		0,11649003

Окончание табл. 2

Компонент психического уровня	Характеристика ВБ	Beta	R2
Тревожность	Симпатотония	-0,218057	0,10927303
		-0,250565	0,14287989
		-0,276146	0,17323703
		-0,284676	0,08623269
Возбудимость		0,237812	
Гипертимность	Вовлеченность высших центров в регуляцию автономных процессов	0,253128	0,13085221
Тревожность		-0,310568	
		-0,214661	0,17847181
Циклотимия		-0,241564	0,13085221
		-0,343217	0,17847181
Возбудимость		0,273917	0,13085221
		0,380408	0,17847181
Экзальтированность		0,241407	0,07244630
Застревание		-0,241683	0,17847181
Тревожность		Общая мощность регуляторных механизмов	0,247495
Возбудимость	-0,224624		
Дистимность	-0,217832		0,09919049

Стабильный позитивный настрой, оптимизм, готовность к активной деятельности и широкий круг общения (гипертимность, дистимность), способность быстро уходить от неприятных переживаний (застревание), сниженная тревожность (тревожность) обуславливают поддержание сбалансированного функционального состояния с минимальными затратами ресурсов за счет адекватного контроля со стороны высших нейрорегуляторных центров, т. е. оптимальный уровень функционирования адаптационных механизмов нейрофизиологического уровня.

Однако характерные для подросткового возраста повышенная эмоциональная чувствительность и отзывчивость (эмотивность), проявление бурных аффективных реакций (экзальтированность), часто нетерпимое отношение к окружающим в сочетании с импульсивным поведением (возбудимость) вызывают мобилизацию функциональ-

ных ресурсов, что сопровождается дестабилизацией функционального состояния, требует высокого напряжения нейрорегуляторных центров и сопряжено с затратами функциональных резервов. Таким образом, нестабильность регуляторных механизмов психического уровня создает повышенные нагрузки на нейрорегуляторные механизмы, что может сопровождаться ухудшением здоровья и создать предпосылки для дезадаптивных изменений на всех регуляторных уровнях.

Таким образом, согласно полученным данным структура системы саморегуляции в подростковом возрасте формируется в ходе сложных взаимодействий и взаимовлияний регуляторных звеньев психического и нейрофизиологического уровней. С одной стороны, особенности нейрорегуляторных механизмов создают предпосылки для формирования компонентов психического уровня – акцентуаций характера, обуславливающих специфику социальной адаптации и дезадаптации подростков. С другой стороны, формирующиеся в подростковом возрасте индивидуально-психологические особенности обуславливают характер протекания нейрорегуляторных процессов, создавая предпосылки построения индивидуально-профиля адаптационных нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность здорового организма в зрелом возрасте, а также возможный индивидуальный «профиль» психосоматических заболеваний.

Примечания

- ¹ *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968; *Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980; *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988; *Мерлин В.С.* Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующие функции // Психология индивидуальных различий: Учеб. пособие / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. 2-е изд. М.: ЧеРо, 2002.
- ² *Морсанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6.
- ³ *Усенко А.Б., Кузьмина К.А.* Вегетативный баланс как природная предпосылка процессов психической саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17).
- ⁴ *Леонгард К.* Акцентуированные личности. М.: Феникс, 1989.
- ⁵ *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2010.

КАК ДЕТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕШАЮТ ПРОБЛЕМНО-РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ

В статье анализируются способы решения детьми старшего дошкольного возраста проблемно-речевых ситуаций, в которых имеющаяся у ребенка модель явления не совпадает с содержанием высказывания собеседника, описывающим это явление. Было обнаружено, что способность обнаружить и решить проблемно-речевую ситуацию (заметить противоречие между чужим словом и представлением о ситуации, понять позицию говорящего и выстроить высказывание о высказывании собеседника) лежит в зоне ближайшего развития старших дошкольников. При этом без прямой инструкции со стороны взрослого дошкольники только в небольшом количестве случаев оценивают чужое высказывание как ложное, даже если видят его несоответствие ситуации.

Ключевые слова: проблемно-речевая ситуация, высказывание, модель ситуации, истинность высказывания.

Способность понимать чужое высказывание – один из важнейших аспектов развития речи ребенка. При этом понимание в современной психолингвистике выступает не просто как декодирование текста, но как результат соотнесения воспринимаемого текста с имеющимся у человека опытом. Важно понять, как ребенок решает такую задачу, если содержание высказывания не соответствует этому опыту или даже противоречит ему. Сегодня очевидно, что такое умение необходимо человеку, чтобы ориентироваться в информационном потоке, в котором постоянно звучат противоречащие друг другу «голоса».

С точки зрения современной психолингвистики такие случаи представляют собой не исключение, а, скорее, существенную ха-

рактеристику коммуникации. После публикации революционных текстов Н. Хомского в большинстве работ по психолингвистике понимание исследовалось в экспериментах, требующих декодирования или запоминания словосочетаний или предложений (анализировалась, в частности, зависимость быстроты декодирования предложений или успешности запоминания от сложности их конструкции). Однако уже в 70-х годах произошла смена исследовательской парадигмы, которую В. Кинч описывает таким образом: «В традиционных экспериментах по запоминанию списков испытуемые сталкиваются с незнакомой задачей, незнакомым материалом и вынуждены изобретать стратегию кодирования на месте, нередко без соответствующей ситуационной модели. Когда же испытуемым предлагают простые тексты на какую-то знакомую тему, они оказываются в совершенно другой ситуации. Они могут опираться на богатое фоновое знание и привлекать хорошо освоенные или автоматизированные стратегии понимания»¹.

Различение репрезентации текста и репрезентации модели ситуации стало важным шагом психолингвистических исследований 70-х годов. Идея, объединяющая разные подходы (Джонсона–Лэрда, Кларка и др.), заключалась в том, что условием понимания текста является наличие у человека хотя бы некоторого представления об описываемой в нем ситуации. Отметим, что концепция понимания текста с опорой на модель ситуации согласуется с общим направлением в развитии когнитивных исследований, представленным, в частности, работами У. Найссера: познающий субъект предстает как активно взаимодействующий с миром, проверяющий и уточняющий свои гипотезы. Таким образом, понимание предстает как решение задачи на соотнесение модели мира и значения высказывания. Такое соотнесение подразумевает, что человек не только расшифровывает текст, но и выносит суждение о его приемлемости или неприемлемости, истинности или ложности, сопоставляя с имеющимися у него представлениями².

Такая трактовка понимания согласуется со сложившимся и в отечественной и в зарубежной психолингвистике подходом к изучению детской речи как активного и творческого процесса, в котором ребенок не пассивно подражает, а активно конструирует языковые и речевые нормы, «добывая их из речи взрослых», по меткому выражению С.Н. Цейтлин (см. также работы Д. Слобина и Дж. Грин, И.Н. Горелова и К.Ф. Седова, Ф.А. Сохина, А.Г. Арушановой и др.). В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский указывает на то, что и процессы овладения речью в онтогенезе, и процессы речепорожде-

ния задаются противоположностью, изначальным несовпадением структур мысли и речи. Еще одно базовое несовпадение, задающее напряжение развития речи, – это невозможность полного и однозначного понимания другого человека, особенно если речь идет о ребенке и взрослом. Е. Исенина очень точно отмечает, что развитие речи ребенка инициируется ситуациями «понимания-непонимания» речи взрослого, в которых ребенок постоянно оказывается и благодаря которым «вынужден» постоянно углублять свою речевую компетентность³.

Несовпадение образа ситуации и значения текста, который сопровождает эту ситуацию, – это один из вариантов такой проблемной ситуации. В упомянутых выше исследованиях В. Кинча и Т.А. ван Дейка выдвигались предположения, что если сами описываемые ситуации просты, а тексты сложны, то в памяти репрезентация ситуации вытесняет текст – текст не запоминается, и наоборот: если текст прост, а ситуация сложна, в памяти остается значение текста. Д.Н. Рапп пишет, что в тех случаях, когда содержание прочитанного и прежний опыт не совпадают, иногда прежний опыт не претерпевает изменения (проблема, хорошо знакомая всем педагогам), а иногда – новое некритично принимается без сопоставления с уже наличным знанием. Вопрос состоит в том, при каких условиях люди обновляют свои знания, а при каких – нет⁴.

В последние десятилетия был проведен ряд исследований, посвященных тому, как воспринимается текст, содержащий информацию, прямо противоречащую тому, что знает читатель (слушатель)⁵. В исследованиях этот феномен называется «ложной» или «ошибочной» информацией. Исследования были построены таким образом, что на первом шаге выяснялось, какие фоновые знания есть у испытуемых, затем им предлагалось прочитать или прослушать (если речь шла о дошкольниках) тексты, где предлагалась искаженная информация. При этом в некоторых случаях испытуемых предупреждали о том, что они должны быть внимательны к возможным ошибкам. Через некоторое время опять проводился тест на проверку знаний, и в большинстве случаев оказывалось, что ложная информация «заместила» первоначальную истинную. В тесте, в котором участвовали дети начальной школы разных возрастов, этот эффект чаще наблюдался у старших (7 лет), чем у более младших (6 лет), поскольку старшие лучше понимали прочитанный текст. Заметим, что это несколько парадоксальный, но крайне интересный эффект: чем больше у ребенка культурных средств для восприятия текста, тем в большей степени он подвержен его искажающему влиянию⁶. Аналогичное иссле-

дование в 70-х годах проводил В.Е. Клочко⁷. В его экспериментах было убедительно показано, что во многих случаях противоречие остается нераспознанным, если перед читателем не поставлена прямая задача найти его.

Постановка проблемы

Мы исходим из того, что несовпадение фоновых знаний и «чужого слова» не исключение, а характерная особенность человеческой коммуникации: с одной стороны, именно так приобретаются новые знания, с другой – реальность практически всегда сопровождается несколькими описаниями. Но это означает, что понимание может трактоваться как решение проблемных ситуаций особого типа – назовем их проблемно-речевыми ситуациями, в которых обнаруживается несоответствие собственного восприятия ситуации и «чужого слова». Проблемно-речевая ситуация включает задачи разных уровней: декодирования ситуации и высказывания и их соотнесения и как результат оценки истинности высказывания или оценки истинности собственных представлений о ситуации. При этом, как показали проведенные исследования, сам момент несоответствия может субъектом не обнаруживаться – в этом случае никакой проблемной ситуации не возникает или же она (как в исследованиях В. Клочко) возникает на неосознаваемом уровне.

Важно понять, как удается решать такую задачу старшим дошкольникам: именно в этом возрасте значение вербальной информации резко возрастает.

Заметим при этом, что в перечисленных исследованиях несовпадение модели ситуации и содержания текста рассматривалось как когнитивная проблема, возникающая при «сбое», рассогласовании в информационном потоке. Однако в реальности информация всегда представлена в виде высказывания: она существует в коммуникативном контексте – ее кто-то сообщает, у собеседников есть свои намерения и проч. В работах М.М. Бахтина, позднее – в социолингвистических исследованиях, теории речевых актов и проч. было показано, что понимание включает не только дешифровку, но и активную интерпретацию речевого действия говорящего (кто говорит, зачем говорит и т. д.). В остроумном исследовании А.Н. Подьякова, в частности, было показано, что дети старшего дошкольного возраста при создании высказывания способны учитывать позицию адресата⁸. В его эксперименте дети при описании ситуации учитывали адресата: говоря с «плохими

героями», дети искажали информацию, чтобы те не могли навредить «хорошим героям».

Тот факт, что «чужое слово» всегда имеет автора и звучит в конкретном взаимодействии, создает дополнительные контексты для понимания, например для вынесения суждения о самом авторе. Это означает, что моделирование в эксперименте ситуации встречи с чужим словом требует создания ситуации коммуникации, в которой ребенок не просто расшифровывает высказывания, но взаимодействует с их авторами.

Процедура исследования

Нашей целью было выявление тех способов решения проблемно-речевых ситуаций, которые доступны детям старшего дошкольного возраста, и описание «лингвистических маркеров» этих решений. Исследование было проведено под нашим руководством О. Козловой и Е. Федоровой.

Для того чтобы создать ситуацию несовпадения модели реальности и значения высказывания, описывающего эту реальность, мы предлагали детям слушать, как собеседник описывает картинку, содержание которой понятно ребенку. Мы исходили из того, что в этом случае ребенок имеет дело с моделью ситуации – пониманием того, что изображено на рисунке, а также с высказыванием, значение которого надо понять. Таким образом задавался конфликт двух текстов – словесного и изобразительного.

Для исследования была смоделирована игровая ситуация, в которой принимали участие двое взрослых и ребенок. Исследование проводилось индивидуально. У каждого из взрослых была пальчиковая кукла (у одного – лягушонок Квак, у другого – мышонок Пик). Ребенок приглашался в комнату психолога, взрослые представляли ему кукол и говорили, что куклы хотят с ним поиграть. Для игры на столе раскладывался набор из 9 картинок (использовались картинки В. Сутеева из комиксов про Пифа – они были выбраны, потому что изображенные на них ситуации понятны детям дошкольного возраста). Правила состояли в том, что три игрока (сам ребенок, Квак и Пик) по очереди описывают одну из картинок, лежащих на столе, если по описанию можно определить картинку, то следующий по порядку игрок ее узнает, выбирает и откладывает в стопочку. При этом Пик всегда описывал картинки правильно, а Квак делал ошибки; дети об этом обстоятельстве не предупреждались. Кукольные персонажи были включены в игру

для того, чтобы исключить (или хотя бы снизить) авторитет услышанного слова: мы предположили, что, если бы в игре принимали участие взрослые, детям было бы значительно сложнее выразить свое несогласие.

Игра состояла из двух серий, в каждой серии использовалось по 9 картинок одинаковой сложности. Разница между сериями состояла в том, что именно искажал в своих высказываниях Квак. В первой серии он неправильно обозначал эмоции изображенных на картинке персонажей (например, на улыбающегося мальчика говорил, что тот сердится). Во второй серии неправильная формулировка касалась действий героев (например, если на картинке пес гнался за котом, Квак говорил, что кот гонится за псом). Две серии были введены для того, чтобы проверить, не связано ли решение проблемно-речевой ситуации с содержанием задачи. Как показало исследование, значимых различий в решении двух видов задач обнаружено не было.

Инструкция звучала следующим образом: «Давай мы поиграем с Пиком и Кваком. Правила такие: игроки «ходят» по очереди, передавая друг другу по кругу фишку. Тот, у кого фишка, «водит»: он выбирает картинку, но не показывает, а описывает, что на ней происходит. А другие игроки по рассказу должны угадать, какую картинку он описывает. За правильно рассказанную историю игрок получает наклейку. Выигрывает тот, у кого больше наклеек. Давай Пик будет ходить первым и покажет, как надо играть». Игровая ситуация была введена для того, чтобы избежать искусственности и бессмысленности описания: в данном случае цель описания была именно в том, чтобы по нему угадать картинку.

Нам интересно было посмотреть, обнаружат ли дети проблемно-речевую ситуацию и как будут с ней справляться: как будут реагировать на «неправильный» рассказ – будут ли они замечать его несоответствие картинке, будут ли как-то это комментировать.

Кроме того, мы хотели посмотреть, могут ли дети перейти на следующий уровень анализа проблемно-речевой ситуации и обнаружить особенность самой позиции «проблемного» автора. Другими словами, вопрос был в том, замечает ли ребенок, что один из участников все время описывает картинку неправильно. Для ответа на этот вопрос в конце каждой серии взрослый выбирал одну из картинок и задавал ребенку контрольный вопрос: «Если бы Квак описывал эту картинку, что бы он про нее рассказал?» Мы предполагали, что, если ребенок заметил особенность позиции персонажа, он сможет «от его лица» рассказать историю с искажением.

В исследовании приняли участие 21 ребенок старшего дошкольного возраста (5,5–6 лет) из детского сада № 1602 (ВАО г. Москвы), при этом 10 детей посещают старшую логопедическую группу (и имеют диагноз общее недоразвитие речи), а 11 – старшую общую группу.

Пилотное исследование показало, что дети охотно принимают игровую ситуацию, соглашаясь играть с куклами. Во время игры они чувствовали себя свободно, с радостью принимая наклейки. При этом только в двух случаях было отмечено, что мотив соревнования, а не желание угадать картинку определяет действия ребенка. В одном случае ребенок явно понимал, что Пик рассказывает историю правильно, однако пытался найти у него ошибку, чтобы у того оказалось меньше наклеек. В другом случае, напротив, ребенок пожалел Квака, которому доставалось мало наклеек, и пытался сделать вид, что история истинна, хотя заметил ошибку. То, что дети охотно включались в игру, позволяет считать ситуацию репрезентативной.

Во-вторых, в ходе пилотного исследования было отмечено, что по собственной инициативе дети крайне редко указывают на ошибки, сделанные Кваком, но иногда могут указать на эту ошибку, если взрослый спрашивает их об этом. Этот факт сам по себе заслуживает внимания: несмотря на игровую обстановку и положительный эмоциональный настрой, дети не проявляли инициативы в выражении своего несогласия с чужим словом.

В том случае, если ребенок сразу не сообщал о том, что он видит несоответствие, и выбирал картинку, несмотря на то что описание явно не соответствовало ее содержанию, взрослый делал паузу, а потом спрашивал: «А Квак все правильно рассказал?» Напомним, что в начале игры было сказано, что только за правильное описание дается наклейка, однако не было дано прямого указания каждый раз устанавливать правильность или неправильность описания. Это было сделано специально для того, чтобы посмотреть, обнаруживает ли человек проблемно-речевую ситуацию сам, без инструкции извне. В жизни человек оказывается именно в таких условиях: он погружен в различного рода тексты и может поставить вопрос о том, насколько они адекватны реальности; а может и не поставить, как, кстати, показывает практика массовой пропаганды. Вопрос «Правильно ли он рассказал?» задавал новое измерение ситуации: он прямо требовал установления истинности или ложности суждения. Если первоначально проверялась способность ребенка обнаружить проблемно-речевую ситуацию самостоятельно, после этого вопроса – способность обнаружить ее с помощью взрослого. Во-

прос задавался уже не из роли игрушечных персонажей, а от имени одного из взрослых.

При этом вопрос «Правильно ли он рассказал?» задавался и после рассказа Квака и после рассказа Пика, чтобы избежать прямого указания на ошибки одного из героев.

Часть детей на вопрос «Правильно ли рассказана история?» отвечала: «Да». В этом случае взрослый задавал еще один вопрос, помогающий ребенку увидеть проблему (например: «А кот тут убегает от собаки?») После этого задавался вопрос, требующий от ребенка обоснования своего мнения («Почему ты так считаешь?»).

Всего в ходе исследования каждый ребенок формулировал от 14 до 28 высказываний, комментирующих слова других игроков, а также два высказывания «от лица» Квака.

Результаты исследования

Анализируя то, как дети оценивают истинность или ложность чужого слова, мы выделили два параметра: а) насколько самостоятелен ребенок в обнаружении несовпадения содержания картинки и содержания рассказа и б) как он может аргументировать свой ответ.

По первому основанию – самостоятельность в обнаружении несоответствия – были обнаружены три типа ответов. Приведем типы ответов и примеры ответов.

- Ребенок по своей инициативе указывает на ошибку в описании картинки.

Пример 1.

Квак: Кот набросился на Пифа, и Пиф от него убегает.

Юля Н., выбирая правильную картинку: Собака набросилась на кота.

Заметим, что в этом ответе девочка не комментирует слов Квака, но дает собственное правильное описание рисунка.

Пример 2.

Квак: Пифу нравится убираться.

Лиана А.: Неправильно. Пифу не нравится, он грустный, не улыбается.

В этом случае ребенок не только предлагал свой вариант описания, но и высказывал оценку суждения Квака как ложного, а также использовал отрицательную конструкцию.

Надо отметить, что такие «инициативные» ответы, где ребенок без дополнительных вопросов взрослого отмечает ложность описа-

ния, в целом составили немногим более 6 % и в группе детей с ОНР, и в старшей группе.

- Ребенок выбирает картинку, несмотря на ее несовпадение с содержанием рассказа, но после уточняющего вопроса (или нескольких вопросов) говорит о том, что содержание рисунка не совпадает с описанием.

Пример 3.

Квак: Пиф радуется, что ему приходится помогать тете.

Взрослый: Квак правильно рассказал?

Серезжа К.: Да.

Взрослый: Посмотри, он радуется?

Серезжа К.: Нет.

Взрослый: А как ты это понял?

Серезжа К.: Он не улыбается.

- Ребенок выбирает картинку, несмотря на ее несовпадение с содержанием рассказа, и даже после уточняющего вопроса не видит этого несовпадения.

Пример 4.

Квак: Мальчик встает и идет к родителям.

Кристина выбирает картинку с изображением мальчика, удаляющегося от родителей.

Взрослый: Квак правильно рассказал?

Кристина Ф.: Правильно.

Взрослый: Мальчик тут идет к родителям?

Кристина Ф.: Да.

Поскольку все дети справлялись с заданием описать картинку самостоятельно, т. е. обнаруживали способность понять содержание рисунков, ответы такого типа особенно интересны. Ребенок как бы не верит своим глазам, содержание чужого высказывания «заслоняет» его собственную репрезентацию содержания рисунка.

Таких ответов в общей массе высказываний было 51 % в логопедической группе и 29 % в старшей группе.

В целом распределение высказываний по параметру «умение обнаружить несоответствие содержания рассказа и картинки» представлено на диаграмме 1.

Из диаграммы видно, что очень незначительная часть детей проявили инициативу в квалификации чужого высказывания как ложного, при этом более 60% в старшей группе и более 40 % в логопедической смогли обнаружить это несовпадение после уточняющих вопросов взрослого.

После самостоятельного или спровоцированного взрослым комментария по поводу правильности высказывания Квака каж-

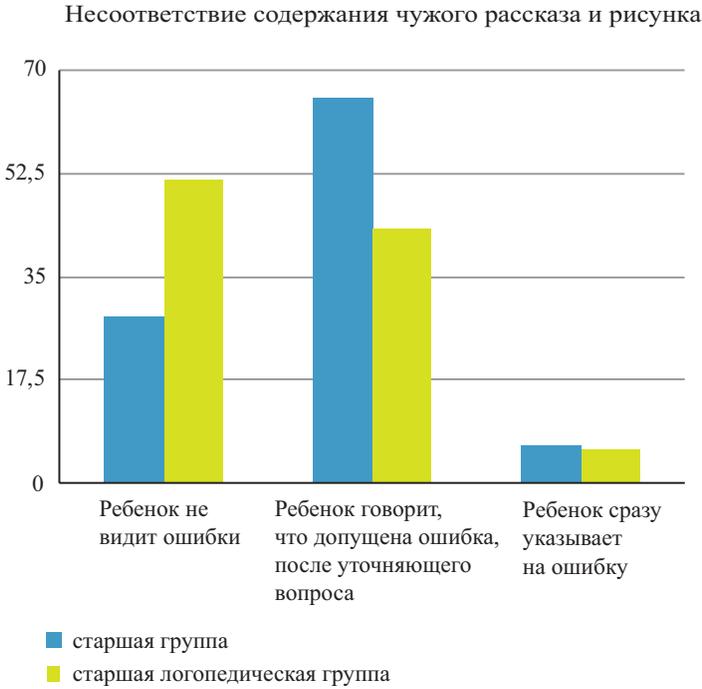


Диаграмма 1. Установление несоответствия содержания чужого рассказа и рисунка

дого ребенка просили обосновать свой ответ. В качестве аргумента могло выступать собственное описание картинки. В этом смысле для нас было важно, насколько самостоятелен в этом ребенок – конструирует ли он собственное высказывание для рассказа о содержании рисунка.

По этому параметру были выделены три типа ответов.

- Отсутствие объяснений: ребенок после уточняющих вопросов либо так и не смог обнаружить несоответствия рассказа и истории, либо сказал, что рассказ неправильный, однако не смог объяснить свой ответ.

Пример 5.

Квак: Пиф огорчен, что ему приходится везти мальчика на тележке.

Юля выбирает картинку, на которой Пиф везет мальчика и улыбается.

Взрослый: Квак правильно рассказал?

Юля Н.: Да.

Взрослый: Посмотри, Пиф огорчен?

Юля Н.: Нет.

Взрослый: Почему ты так думаешь?

Юля молчит.

Пример 4 (см. выше) также является иллюстрацией к этому варианту ответов.

• Ребенок после уточняющих вопросов не только оценил ответ персонажа как неправильный, но и дал собственное, правильное описание рисунка.

Пример 6.

Квак: Дядя подзывает мальчика и Пифа, чтобы они ему помогли.

Взрослый: Квак правильно рассказал?

Артем И.: Да.

Взрослый: Он их подзывает?

Артем И.: Нет.

Взрослый: Как ты это понял?

Артем И.: Он держит руку вот так (показывает жестом).

Взрослый: А что это значит?

Артем И.: Нельзя, не подходите.

• Ребенок не только указывает на неправильность ответа и предлагает свой вариант описания, но и указывает, в чем ошибка персонажа.

Пример 7.

Квак: Коту не нравится мышка, поэтому он не хочет ее есть.

Маша выбирает картинку, где кот собирается съесть мышку.

Взрослый: Правильно?

Маша А.: Нет.

Взрослый: Почему?

Маша А.: Он (указывает на Квака) сказал, что коту мышка не нравится, а кот подумал, что она настоящая, и хочет ее съесть.

Обратим внимание на то, что в последнем случае была использована конструкция с отрицанием и косвенной речью: ребенок сформулировал высказывание о чужом высказывании, т. е. аргументировал свое несогласие, а не только предложил собственное понимание содержания картинки.

В целом распределение высказываний по параметру «аргументация оценки правильности чужого рассказа» представлено на диаграмме 2.

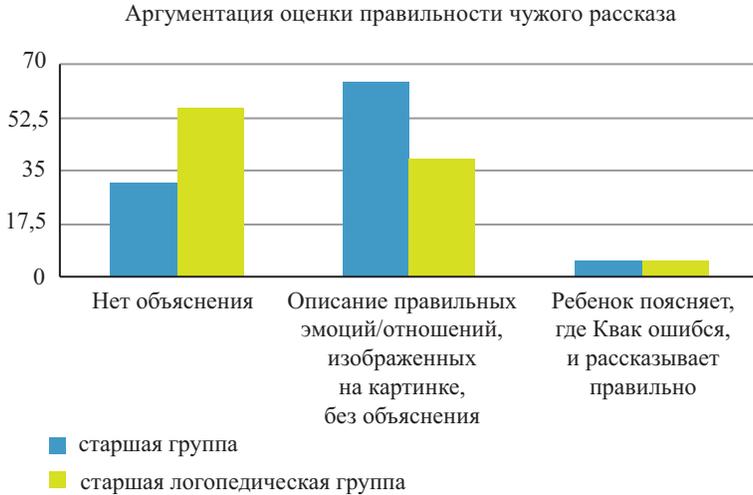


Диаграмма 2. Аргументация оценки правильности чужого рассказа по картинке

Таким образом, в старшей группе наиболее частым типом ответа было предложение собственного описания картинке взамен неверного, данного персонажем. При этом выстроить полноценную конструкцию, в которой указывается на то, что именно было ложного в чужом суждении, оказывается сложно для детей и старшей и старшей логопедической групп (5,1 и 5,6 % соответственно). Более половины детей с диагнозом ОНР и треть детей старшей группы с нормальным развитием речи не смогли предложить объяснений своему суждению – т. е. не использовали описание картинке как аргумент для подтверждения правильности или ложности чужого слова.

После окончания каждой серии ребенку задавался контрольный вопрос: ему показывали одну из картинок и спрашивали: «Как ты думаешь, если бы Квак описывал эту картинку, что бы он про нее сказал?» Ответ на этот вопрос должен был показать, смог ли ребенок обнаружить особенности позиции персонажа, который все время неправильно описывал ситуацию.

Мы обнаружили следующие типы ответов.

- Дети описывали картинку так, как они ее видят сами, не делая никаких комментариев. В этом случае они, очевидно, не смогли уловить особенности позиции персонажа.

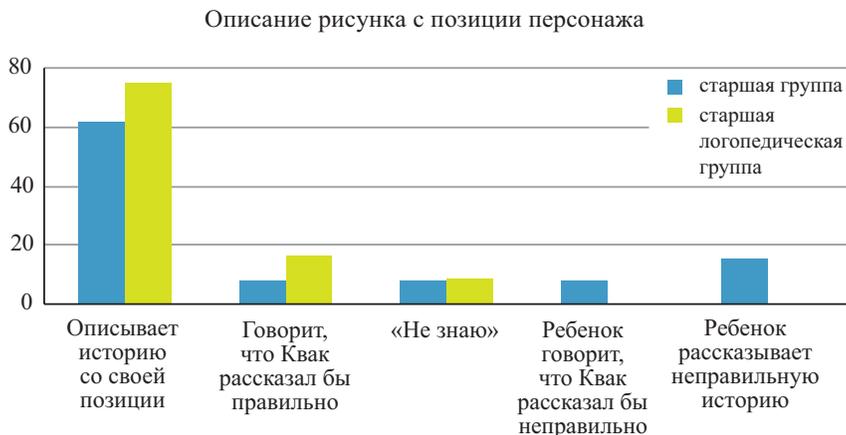


Диаграмма 3. Описание рисунка с позиции персонажа, делающего ошибки в описании

- Ребенок отвечает, что «Квак рассказал бы правильно». В этом случае ребенок также не смог выделить особенности позиции персонажа, однако этот ответ показывает, что ребенок ориентируется не на содержание рассказа, а на более сложный уровень: оценку истинности или ложности суждения.

- Ребенок отвечает: «Не знаю». Здесь само незнание также указывает на то, что ребенок, по крайней мере, не считает свое видение ситуации единственным возможным: он понимает, что у персонажа может быть и другая позиция, но не знает, какая именно.

- Ребенок отвечает, что «Квак рассказал бы неправильно». Такой ответ указывает на то, что ребенок смог обнаружить особенности позиции персонажа – все время давать ложное описание, однако не может занять его позицию, децентрироваться и предложить не соответствующее рисунку описание.

- Ребенок предлагает «неправильное» описание, занимая позицию Квака.

Пример 8.

Взрослый (показывая рисунок, на котором веселый пес везет в тележке мальчика): Как ты думаешь, что сказал бы Квак, если бы он описывал эту картинку?

Лиана А.: Что везет мальчик и собака грустная, например.

Этот пример интересен в нескольких отношениях. Во-первых, ребенок совершает «обращение» содержания картинки сразу по

двум основаниям – и по линии эмоций, и по линии действий, т. е. учитывая опыт обеих серий игры. Во-вторых, Лиана употребляет слово «например», т. е. подразумевает, что могут быть разные варианты выполнения этого задания. Это означает, что ей удалось «схватить» суть ситуации: позиция героя предполагает несовпадение содержания высказывания и рисунка, а создать это несовпадение можно разными способами.

Выводы по результатам исследования

1. В исследовании была смоделирована проблемно-речевая ситуация: несовпадение модели ситуации и описывающего ее высказывания. Мы обнаружили, что большинство детей по собственной инициативе не обнаруживали этого конфликта и не указывали на ложность высказывания партнера по игре, хотя возможность такого комментария правилами была задана и после наводящих вопросов дети говорили о наличии несовпадения рисунка и описания. Сопоставляя модель ситуации и содержание высказывания, дети чаще всего ставят задачу примирить их, а не обнаружить конфликт. В некоторых случаях возникает эффект своеобразного замещения: ребенок признает истинность высказывания вопреки очевидности – его несоответствия ситуации (в данном случае – рисунку).

Возникает вопрос, не было ли речевое поведение детей в экспериментальной ситуации спровоцировано именно тем, что взрослый прямо не ставил перед ними задачу оценить правильность чужого высказывания. Мы полагаем, что такая ситуация как раз приближена к практике повседневного общения, в которую погружены дети в детском саду. Можно предположить, что в исследовании проявились не просто особенности решения проблемно-речевых ситуаций, но именно особенности их решения в специфических обстоятельствах: обозначим их как «общение, не предполагающее возражения».

2. В тех же случаях, когда детям прямо задается вопрос о том, насколько это высказывание соответствует рисунку, дети чаще всего могут предложить правильное описание рисунка, но не комментируют истинность или ложность слов собеседника. При понимании высказывания, описывающего рисунок, дети удерживают поочередно то содержание высказывания, то содержание рисунка, но испытывают трудности при их соотнесении и словесном сравнении.

Понимание чужой речи при внешней «естественности» и простоте – это сложный процесс, который включает решение сразу нескольких задач: расшифровки высказывания, понимания ситуации, соотнесения этих двух репрезентаций и установления истинности или ложности как высказывания, так и модели ситуации, установления согласия или несогласия с высказыванием, а также выстраивания отношения к позиции говорящего (множественность задач позволяет провести аналогию с саккадическими движениями глаза при рассматривании объекта). Однако оказывается, что сопоставление двух текстов и обнаружение конфликта, а также выражение согласия-несогласия – это задачи более сложные, чем декодирование, и по собственной инициативе они субъектом могут не ставиться.

Данный эксперимент можно рассматривать и в более широком контексте – в контексте решения проблемно-противоречивых ситуаций. Способность детей дошкольного возраста оперировать противоположностями и решать подобные проблемные ситуации рассматривалась в рамках концепции диалектического мышления⁹. В нашем исследовании был обнаружен феномен, сходный с тем, который был описан Н.Е. Вераксой в эксперименте «волшебная коробочка»: дети чаще последовательно удерживают то одну противоположность, то другую, чем пытаются обнаружить конфликт и разрешить его. Возникает вопрос, является ли решение проблемно-речевых ситуаций одним из проявлений диалектического мышления или подчиняется иным закономерностям, связанным с развитием речи.

3. В исследовании были обнаружены контуры зоны ближайшего речевого развития старших дошкольников в сфере решения проблемно-речевых ситуаций. Во-первых, это способность по собственной инициативе обнаруживать задачу на соотнесение модели ситуации и содержания высказывания. Во-вторых, это способность продуктивно решать проблемно-речевые ситуации. Продуктивное решение проблемно-речевой ситуации заключается в построении высказывания нового уровня (высказывания о чужом высказывании) и способности перейти от анализа содержания чужого слова к анализу позиции говорящего. В нашем исследовании эта способность проявилась в том, что некоторые дети сумели совершить обобщение относительно одного из собеседников и понять его позицию как противоположную собственной.

Были обнаружены следующие лингвистические маркеры продуктивного решения проблемно-речевых ситуаций: конструкции с отрицанием, конструкции с косвенной речью, оценочные высказы-

вания о чужом высказывании. Такие конструкции составили всего 5–6 % всех высказываний в проведенном исследовании.

4. В зоне ближайшего развития старших дошкольников важно не только обнаружение конфликта между моделью ситуации и содержанием высказывания, но и способность совершить обобщение относительно позиции собеседника. В частности, в экспериментальной ситуации часть детей (очень небольшая) смогла описать ситуацию с позиции персонажа, который всегда совершал ошибки. Можно предположить, что развитие способности понимать чужую позицию может стать средством решения проблемно-речевых ситуаций.

Возникает важный вопрос о том, с какими факторами связаны трудности обнаружения и решения проблемно-речевых ситуаций: с когнитивным развитием детей, развитием речи, особенностями личности (в частности, готовностью к независимому поведению) или/и с внешними, например образовательными, обстоятельствами. В частности, это вопрос о том, какой должна быть речевая среда дошкольника: провоцирующей на безоговорочное доверие к чужой речи или на решение проблемно-речевых ситуаций, предполагающих согласие или несогласие с чужим словом. Современные исследования, упомянутые выше, говорят, скорее, в пользу второго: освоение речи – результат не столько пассивного подражания, сколько встречной активности детей и взрослых.

При этом предварительный анализ дискурса педагогов дошкольного образования показал, что вопросы о согласии/несогласии с чужим суждением предлагаются детям дошкольного возраста крайне редко. Исследователи указывают на такую особенность современного дошкольного образования, как «отсутствие авторского начала в общении детей со взрослым и друг с другом». Необходим анализ тех «языковых игр», которые преобладают в общении ребенка и взрослого, в частности, в детском саду, чтобы понять, насколько часто детям предлагается решать проблемно-речевые ситуации.

Примечания

- ¹ Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 153–211.
- ² Таким образом, в психолингвистике речи стало использоваться различие между интенциональной (связанной со значением) семантикой и семантикой экстенциональной (референциальной).
- ³ Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.

- ⁴ *Kintsch W., Mangalath P.* The construction of meaning // Topics in Cognitive Science. 2011. Vol. 3. P. 346–370.
- ⁵ *Rapp D.N.* How do readers handle incorrect information during reading // Memory and Cognition. 2008. Vol. 36 (3). P. 688–701; *Marsh E.J., Fazio L.K.* Learning errors from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories // Ibid. 2006. Vol. 34 (5). P. 1140–1149; *Fazio L.K., Barber S.J., Rajaram S., Ornstein P.A., Marsh E.J.* Creating Illusions of Knowledge: Learning Errors That Contradict Prior Knowledge // Journal of Experimental Psychology: General American Psychological Association. 2013. Vol. 142. № 1. P. 1–5; *Bottoms H.C., Eslick A.N., Marsh E.J.* Memory and the Moses illusion: Failures to detect contradictions with stored knowledge yield negative memorial consequences // Memory. 2010. Vol. 18 (6). P. 670–678.
- ⁶ В этом феномене можно усмотреть сходство с интерпретацией Л.С. Выготским иллюзии Шарпантье, когда именно оснащенность культурными средствами снижает успешность решения задачи.
- ⁷ *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
- ⁸ *Поддьяков А.Н.* Альтер-альтруизм и дети // Ребенок в современном обществе / Науч. ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. М.: МГППУ, 2007. С. 43–56.
- ⁹ *Veraksa N.E., Belolutsкая A.K., Vorobieva I.I., Krasheninnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyani I.B., Shiyani O.A.* Structural dialectical approach in psychology: problematic and research results // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6. Issue 2; *Veraksa N.E.* Structure and content of dialectical thinking. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2009; *Белолуцкая А.К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 50–58; *Шиян И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 34–43.

ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОВОГО ОПОСРЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФЕНОМЕНОВ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИИ «ЧЕЛОВЕК – ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА»

В статье представлены методологические основания подхода к проблемам развития личности студента в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского и результаты исследования наиболее общих представлений молодых людей о социальных феноменах. Показаны особенности ассоциативных полей понятий «знак», «культура», «история» у студентов, обучающихся профессиям технических и гуманитарных специальностей в вузе. Обосновано взаимное влияние двух сред – культурной и информационной на содержание сознания студента.

Ключевые слова: знаковое опосредование, развитие личности, ассоциативное поле, знак, культура, информационная среда.

Введение в проблему

По сложившейся традиции тема развития личности в процессе образования имеет отношение, в первую очередь, к детскому и подростковому возрастам. Развитие личности молодого человека предполагает приставку *self* и означает субъектность этого процесса как саморазвитие личности. Принято считать, что студент старших курсов способен развиваться как личность сам, задача преподавателя – помогать ему в этой деятельности. Переживаемая социальная и культурная ситуация, для которой характерно переплетение реальной действительности и с феноменами виртуальной среды, вносит новые коррективы в обозначенную тему.

Согласно классификации Е.А. Климова студенты факультета информатики и вычислительной техники относятся по своей будущей специальности к профессии «человек – знаковая система»¹.

Многолетнее наблюдение в рамках педагогического процесса молодых людей, обучающихся данной профессии, формирует психологический портрет студента данной специальности как хорошо социализированной, обладающей высоким уровнем общего интеллекта, самодостаточной личности. Такое благополучие во многом является результатом специфики будущей профессии, в поле деятельности которой входит обработка информации практически в любой сфере деятельности, представленной в виде условных знаков, цифр, формул, текстов. Для успеха в профессиональной деятельности, например, программист должен обладать способностью к оперированию в своем сознании абстракциями и обозначениями, отчужденными от свойств окружающего мира, и сосредотачиваться на тех сведениях, которые несут с собой те или иные знаки. В рамках современной информационной среды важную роль играют знаки, которые не имеют изобразительного сходства с обозначаемым предметом.

Существующие в сфере информации способы оценки предметов и явлений можно представить в виде схемы, похожей на решетку, где каждая единица информации связана с другими единицами, находящимися в непосредственной близости, но может быть далека от всех остальных. Есть образы как выражение целостности, но они ограничены. Образы культуры, которые несут объемное представление о явлениях мира, в процессе задач программирования могут преобразовываться в информационной среде посредством профессиональных знаков криптографии. Современная криптография продолжает традицию оперирования знаками и схемами для шифрования, кодирования и преобразования информации, известную со времен Древнего Египта. В те далекие времена шифровальщики использовали секретный ключ для превращения данных в нечто непонятное и бессмысленное. Впоследствии научились обратному действию преобразования шифрованного текста в открытый. Этимология слова «криптография» относится к древнегреческому слову *κρυπτή* – крытый подземный ход, тайник и *γράφω* – пишу. Итак, содержимое тайника может быть известно многим, а путь к нему – только избранным. На уровне индивидуальной структуры сознания создается представление о связи с миром особым образом, который известен только определенному кругу специалистов.

Информационная сфера (далее – ИС) является средой, которая насыщает восприятие и сознание человека данными культуры и технологий² и делает это специфически, в силу своего содержания и способов взаимодействия с пользователями. ИС создана человеком как вторичная, искусственная сфера, в основе которой лежит

информация – знания, не требующие какого-либо особого отношения к себе и исключающие этическую, морально-нравственную оценку³. В противном случае этими знаниями невозможно было бы оперировать быстро. Если пользоваться в контексте нашей темы определением культуры как среды, растящей и питающей личность (П. Флоренский)⁴, как особого пространства, которое является плодом усилий и развития человека, включая и создание материальных предпосылок жизни, и интеллектуальных ценностей, ИС является средой, которая в значительной степени растит и питает личность студента. Это не только совокупность внешних условий существования субъекта: наличие информационных ресурсов (технических и программных средств обработки, хранения и передачи информации), но и социально-экономических и культурных условий, в которых реализуются данные процессы. ИС представляет среду для развития субъекта информационного пространства, однако степень ее влияния определяется внутренними характеристиками личности, уровнем когнитивных потребностей, эмоционального развития, содержанием ценностно-смысловой сферы. Информационная среда, таким образом, опосредует память, мышление и творческий процесс, если он имеется, у развивающейся личности, влияет на мотивационную направленность и питает аффективную составляющую деятельности молодого человека.

Согласно положению Л.С. Выготского, ставшему аксиомой культурно-исторической психологии, «всякая функция в культурном развитии... появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая (т. е. внешняя, практическая. – А. Х.), затем внутри ребенка как категория интрапсихическая (т. е. внутренняя. – А. Х.)»⁵. В современных условиях мы наблюдаем феномен, который психологам еще предстоит всесторонне исследовать и описать. У развивающегося субъекта, погруженного в информационную сферу, функция, относящаяся к культурному развитию личности, появляется трижды: как социальное отношение, как внутреннее переживание и как процесс интроецирования⁶ увиденного на экране монитора телевизора, компьютера, смартфона виртуального мира. Интроецирование виртуальных объектов представляет феномен особого рода. Важной его характеристикой является то, что оно происходит бесконфликтно, в отличие от процессов знакомства, принятия, усвоения социальных предметов и отношений, где могут присутствовать противоречия. Информационная среда создает условия, в которых формируется ощущение свободы и одновременно защищенности от каких-либо видов опасности,

связанной с социальными отношениями. Эта безопасность достигается через виртуальность и анонимность, социальный аспект как отношение в данном случае проявляется специфически.

Являясь внешней стороной высшей психической функции, социальное отношение существует «...и там, где есть только один человек и его личные переживания...»⁷. К переживанию у Л.С. Выготского были очень высокие требования: «Действительной динамической единицей сознания, то есть полной единицей, из которой складывается сознание, будет переживание»⁸. Представляя вслед за ученым данный феномен как категорию интрапсихическую, которая действует, «выходит на сцену» в процессе развития, мы не можем согласиться с тем, что переживание как действие является абстракцией, понятием, тем самым, с которым мы ассоциируем термин «категория». Можно предположить, что Л.С. Выготский использовал слово «категория» с другой целью – не для уточнения, а для раскрытия внутри-психического.

Этимологически слово «категория» происходит от древнегреческого *κατηγορία* – высказывание, обвинение, признак. В этом слове *ката-* является приставкой, обозначающей противодействие. Сейчас мы можем определить противодействие как конфликт. Конфликт – понятие для науки достаточно новое, но имеющее длинную предысторию, уходящую в глубину эпохи античности, к категориям Аристотеля и Пифагорейской школы. В известных нам фактах накопления научных знаний Аристотель приводил в «Метафизике» таблицу противоположных категорий Пифагорейской школы: предел – беспредельное, нечетное – четное, одно – многое, правое – левое, мужское – женское, покой – движение, прямое – кривое, свет – тьма, добро – зло, квадрат – вытянутый прямоугольник⁹. И только через многие столетия И. Кант и В. Гегель представили категорию как наиболее общее понятие.

Возможно, Л.С. Выготский, имея большой отрефлексируемый пласт философских знаний, учитывал всю историю развития понятия «категория» и включил его в понятийный аппарат своей культурно-исторической теории. То есть категория может рассматриваться и как явление противодействия разнонаправленных силовых линий в реальном и иррациональном, реальном и виртуальном мире. Это противодействие, столкновение происходит в форме драмы, тяжелого события, переживания, причиняющего нравственные страдания¹⁰. Однако драме, в отличие от трагедии, не свойственна безысходность в отношении к наступлению важных событий. В ней всегда присутствует позитивный план, тенденция или момент, через который все может измениться в лучшую (позитивную) сторону.

В то время, когда создавалась культурно-историческая концепция развития психики, в российской школе психологии было принято связывать процесс любого важного изменения с противоречием и с непримиримым противоречием, через которое, согласно диалектике Гегеля, возможно развитие¹¹. Складывающаяся во времена творчества Л.С. Выготского советская наука и культура строились на методологическом принципе, в соответствии с которым противоречие, столкновение, борьба противоположностей является наиболее общим законом и самой мощной движущей силой развития. Он представлял исследование развития высших психических функций как факт «...разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми...»¹². Если представить сложное для интерпретации словосочетание «экспериментальное развертывание» как практическое взаимодействие в процессе исследования, то можно увидеть два противоречия. Первое – столкновение различных интересов, стремлений, направленностей, разность функций в социальном взаимодействии. И второе – противоречие внутреннее, связанное с различными ценностями и желаниями самой личности.

Самым известным противоречием в развитии личности является единство таких свойств, как аффект и интеллект. К сожалению, короткая жизнь не позволила Л.С. Выготскому оставить своим последователям завершеного учения об эмоциях. Вместе с тем в ряде его работ можно встретить идеи по данной проблеме¹³, сформулированные до приглашающих к исследованию, методологических положений. В философском плане представления Л.С. Выготского о природе и механизмах развития эмоций опираются на идеи Спинозы и, в частности, на заложенный им принцип единства аффекта и интеллекта¹⁴. Предшественником Л.С. Выготского в разработке данного принципа в психологической науке является Курт Левин. Он опирался на сферу потребностей, считая первоочередным их влияние на динамику аффективно-волевой сферы. Основные положения подхода Л.С. Выготского к проблеме эмоций сводятся к существованию прямой связи между аффектом и интеллектом, к соответствию между ними, согласно которому всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта¹⁵. Кроме того, существует обратное влияние аффекта на мышление, так как «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее»¹⁶ и сама мысль возникает из мотивирую-

щей сферы сознания. Таким образом, по Выготскому, проживание эмоций ведет к развитию личности через осознание внутренних процессов¹⁷.

В настоящее время востребованы и проводятся исследования прогностического значения эмоционального интеллекта как совокупности умственных способностей, связанных с обработкой эмоциональной информации¹⁸. Подход Л.С. Выготского, на наш взгляд, к явлениям психической жизни и развитию личности является более объемным и дает возможность исследовать, как под влиянием информационной среды молодые люди, обучающиеся специальности «человек – знаковая система», формируют представления, связанные с культурой и осознанием социальных отношений, значимыми элементами, включенными в целостную картину мира.

Описание методов исследования

Цель исследования состояла в выявлении структуры представлений таких феноменов, как: знак, история и культура в сознании студентов-программистов. Объектом исследования были представления студентов относительно данных явлений социальной жизни. Предметом исследования были особенности ассоциативных полей понятий «знак», «культура», «история». Основная гипотеза заключалась в том, что семантические поля данных понятий будут иметь особенности, связанные со спецификой специальности студентов-программистов. В качестве метода исследования использовался ассоциативный эксперимент, который не нарушает целостность изучаемого объекта – личность студента и, следовательно, является наиболее экологичным инструментом.

Ассоциативные связи устанавливаются в процессе личностного приобретения единства знания и навыка или в процессе усвоения культурно-исторического опыта посредством деятельности, в которую человек был включен или субъектом которой он являлся. Ассоциативные задания-тесты выявляют как индивидуальные, так и социокультурные различия испытуемых разных групп¹⁹. С их помощью можно изучать, как информационная среда формирует ассоциативную систему человека и его мировосприятие. То есть ассоциативные задания дают возможность выявить стереотипные представления, характерные для информационных сообществ и связанные, по-видимому, с культурными воздействиями.

Характеристика выборки

В рамках описанного выше подхода автором настоящей статьи был проведен ассоциативный эксперимент, в котором участвовали 43 студента 4-го курса факультета информатики и вычислительной техники Поволжского государственного технологического университета (10 девушек и 33 юноши; средний возраст 20 лет). Индивидуальные различия студентов (пол, возраст, национальность) не учитывались. Эксперимент проводился в 2011 г. в начале учебного года. Задания эксперимента выполнялись испытуемыми после просмотра медиаматериала – фильма «К душе с мерой и числом. Фильм о Л.С. Выготском», с диалогами с Л. Николаевым, М. Ярошевским, Г.Л. Выгодской (28 мин)²⁰. Выбор фильма был связан с тем, что в содержательную часть фильма органично включены ситуации, когда решались судьбы страны, науки и отдельной личности. Эти ситуации приглашали к размышлению и к ответам на вопросы о факторах, которые влияют на развитие личности и ее профессионального выражения. Был показан фильм о гении, воплотившем вершинный дух научной психологии, «с босой душой поэта».

После просмотра студентам предлагалось выполнить следующее задание: «Напишите в любом порядке любое количество имен существительных, имен прилагательных, которые приходят в голову в связи со словами “знак”, “культура”, “история»». Проведенный эксперимент относится к типу тестов на множественные контролируемые ассоциации, поскольку в задании накладывались определенные ограничения на тип ответа, а именно, это должны были быть существительные или прилагательные.

Представление результатов

Частота использованных в группе ассоциаций позволяет построить условную групповую «меру» выраженности обычно неизмеряемого параметра описания²¹. Для этого все неслучайные описания (встречающиеся более трех раз) нормируются (приводятся к общему знаменателю) или на основе количества испытуемых в группе, или на основе общего числа ассоциаций. Процентное содержание каждой ассоциации было представлено в двух цифрах: процент от общего количества ответов и процент от количества респондентов. Поскольку респонденты давали разное количество ответов, наиболее интересной оказалась вторая цифра, указывающая на то, как и у какой части респондентов выявлена определенная ассоциация.

В качестве слов-стимулов были предложены следующие понятия: «знак», «культура», «история». Ассоциативное поле слов-стимулов дало следующую эмпирическую картину (табл. 1).

Таблица 1

Частота встречаемости ассоциаций для каждого слова-стимула

Знак		Культура		История	
ассоциация	частота (условная групповая «мера»)	ассоциация	частота (условная групповая «мера»)	ассоциация	частота (условная групповая «мера»)
символ	17 (0,57)	традиции, искусство	10 (0,33)	люди (человек)	10 (0,33)
дорожный	9 (0,30)	люди, теле- канал	9 (0,30)	прошлое, войны	8 (0,26)
традиции, знамение (предзнаменование)	6 (0,20)	поведение (нормы поведения)	8 (0,26)	события, рассказ, развитие	7 (0,23)
информация, предупре- ждение, внимание	5 (0,16)	театр	7 (0,23)	время, опыт	6 (0,20)
иероглифы (знак), препинания (знак), отличия, дорога, судьба	4 (0,13)	обычаи	6 (0,20)	искусство	5 (0,16)
метка (отметка), число, обозначение, шифр, буква	3 (0,10)	музей, разви- тие, музыка, сельское хозяйство	4 (0,13)	знание, прогресс, цивилиза- ция	4 (0,13)
		воспитание, стихи, народ, общение, история, картина, образование, правило	3 (0,10)	стихи, вос- поминания, даты, книги, урок, Петр I, СССР	3 (0,10)

Следует отметить, что испытуемые оказались едины в своем мнении относительно понятия «знак»: около 57 % студентов воспроизвели ассоциацию «символ». Понятия «культура» и «история» вызвали другую реакцию: наиболее частотные ассоциации выбрали только 30 % студентов. Семантические поля «культуры» и «истории» пересекаются. Само понятие «история» входит в понятие «культура». Общими ассоциациями для обоих понятий стали:

искусство, люди, стихи, развитие. Мера семантической близости этих понятий равна 0,13.

Наиболее часто встречающимися ассоциациями для понятия «знак» стали: символ, дорожный, традиции, знамение (предзнаменование), информация, предупреждение, внимание. Данные ассоциации образуют ядро ассоциативного поля. К периферии можно отнести малочастотные ассоциации. Среди таковых следует отметить: дорога, иероглифы, знак препинания, судьба, буква, знак отличия, число(а), шифр и др., не являющиеся случайными (встречаются 3 и более раз).

Неслучайные ассоциации, образующие семантическое поле понятия «знак», можно разделить на следующие смысловые группы (табл. 2).

Таблица 2

Группы неслучайных ассоциаций, относящихся к слову-стимулу «знак»

Информация, передаваемая знаком	Форма воспроизведения знака	Онтология знака	Неопределенные
дорожный*	символ*	традиции*	внимание (знак внимания)
обозначение	иероглифы	знамение (предзнаменование)	–
отметка (метка)	знак препинания	судьба	–
информация	число	–	–
дорога	шифр	–	–
предупреждение	буква	–	–
знак отличия	–	–	–

* Наиболее часто встречающаяся ассоциация.

Малочастотные ассоциации можно разделить на четыре группы:
1) ассоциации, связанные с научными областями: геометрический, криптография, линия, математический, арифметический, астрология, единица и др.;

2) ассоциации, связанные с конкретными знаками: знак алфавита, арфа, закорючка, орёл, мяч, кирпич, серп и молот, знак на полях и др.;

3) ассоциации, связанные с мыслительной деятельностью: загадка, абстракция, знание, мысль, образование, тайна, идентификация и др.;

4) ассоциации, связанные с процессом общения: коммуникация, направление, общение, особенность, расположение человека, сообщение, слово, скрытая договоренность и т.д.

Ассоциациями, образующими ядро семантического поля понятия «культура», стали: традиции, искусство, люди, телеканал, поведение (нормы поведения), театр, обычаи. К малочастотным, но неслучайным можно отнести следующие ассоциации: музей, развитие, музыка, сельское хозяйство, воспитание, стихи, народ, общение и др.

Неслучайные ассоциации, образующие семантическое поле понятия «культура», по смыслу можно разделить на следующие группы (табл. 3).

Таблица 3

Группы неслучайных ассоциаций, относящихся
к слову-стимулу «культура»

Проявление культуры в искусстве	Проявление культуры в социальной жизни	Проявление культуры в индивидуальной жизни	Неопределенные
искусство*	традиции*	нормы поведения*	телеканал (канал «Культура»)*
стихи	люди*	воспитание	сельскохозяйственный
театр	обычаи	общение	–
музей	народ	развитие	–
музыка	история	образование	–
картина	–	правила	–

* Наиболее часто встречающаяся ассоциация.

Малочастотные ассоциации образуют следующие смысловые группы:

1) проявление культуры и поведения человека: вежливость, этикет, внутренний мир, грамотность, манеры, отказ от вредных привычек, позиция группы людей, природа, спорт и т. д.;

2) содержание и сущность культуры: время, быт, дух, знание, менталитет, национальность, общество, опыт, основа, религия, преемственность, моральная сторона, наследие и т.д.;

3) разрушение культуры: безопасность, закат, мусор, разрушение, фашизм и т.д.;

4) творчество человека: воображение, идеи, красота, свобода, стремление к идеалу, творчество, творческое мышление и т. д.

Заметно, что малочастотные ассоциации группы 1 и группы 2 в действительности конкретизируют проявление культуры в индивидуальной жизни и общественной соответственно.

Понятие «история» наиболее часто связано со следующими ассоциациями: люди (человек), прошлое, войны, события, рассказ, развитие, время, опыт, искусство. К неслучайным ассоциациям также можно отнести: знание, прогресс, цивилизация, СССР и др.

Неслучайные ассоциации, образующие семантическое поле понятия «знак», можно разделить на следующие смысловые группы (табл. 4).

Таблица 4

Группы неслучайных ассоциаций,
относящихся к слову-стимулу «история»

История как результат	История как настоящее	История в искусстве	Неопределенные
прошлое*	люди*	искусство	Петр I
события	развитие	рассказ	СССР
время	прогресс	стихи	
войны*	опыт	книги	
воспоминания	цивилизация	урок	
даты	знание		

* Наиболее часто встречающаяся ассоциация.

Малочастотные ассоциации можно разделить на следующие группы:

1) положительные ассоциации: движение, деятельность, развитие техники, разработка технологий, создание, творения, эволюция, много интересного и т. д.;

2) отрицательные ассоциации: борьба, разрушение, Вторая мировая война, Великая Отечественная война, сражения, огонь, вражье, неизбежность и т. д.;

3) предметы истории: факты, память, музей, библиотека, летопись, карты, повести, антиквариат, вещи, города, музыка, учебник и т. д.

Обсуждение результатов и выводы

Полученные структуры ассоциативных полей позволяют заключить, что большее количество студентов имеют ассоциации, менее типичные для их собственной будущей профессии. Это можно объяснить как большим информационным разнообразием в целом, так и большей склонностью к проявлениям индивидуализма, в том числе в восприятии инструментов интеллектуальной деятельности и социальных ценностей. Бросается в глаза большая метафоричность в ассоциациях студентов: символ, знамение, дорога, судьба. Можно сделать вывод, что предметное поле ассоциативного эксперимента у студентов – будущих специалистов информационной сферы отразило тенденцию опосредования представлений, отраженных в ответах, ценностями профессии и одновременно влияние общекультурного контекста в ответах. Отдельной темой является влияние на эксперимент личности психолога, которая выходит за рамки настоящей статьи.

В целом результаты этого небольшого исследования представляют определенный слой аффективно-смыслового содержания компонентов интеллектуально-поисковой, творческой деятельности в рамках освоения студентом будущей профессии. Эксперимент также подтверждает факт взаимного влияния двух сред – культурной и информационной на содержание сознания студента. Отражение некоторого противоречия у студентов в определении понятия «знак» (ядро – интеллектуальные понятия, периферия – в большей степени – аффективные и мистические) подтверждает идею автора статьи о влиянии аффективно-смыслового противоречия на развитие личности студента.

В современных условиях методологическое положение Л.С. Выготского о знаковом опосредовании высших психических функций должно быть исследовано с большим вниманием к возрастанию влияния ИС и информационных технологий на жизнь и развитие индивида и общества в целом. Важно выяснить, как формируется культурная составляющая личности студента – будущего специалиста ИС. Эта задача может быть решена в рамках дальнейшего применения методологических идей культурно-исторической теории развития личности и масштабного экспери-

ментального исследования. Большую значимость имеет исследование возможных путей решения вопросов культурного развития личности в рамках системы высшего образования²². Тем более что путь исследования от вершинных проявлений человека к его каждодневной деятельности, от абстрактного к конкретному еще не пройден в рамках изучения влияния культуры и ее образцов на развитие личности²³.

Примечания

- ¹ *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
- ² В Глоссарии по информационному обществу ИС определяется так: «Совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также политические, экономические и культурные условия реализации процессов информатизации» (Информационная среда) [Электронный ресурс] // Информационное общество. URL: <http://www.iis.ru/glossary/infenvironment.ru.html> (дата обращения: 02.10.2014).
- ³ *Khinkanina A.* The Historic Importance of L.S. Vygotsky's "The Psychology of Art" and Some Problems of Modern Psychological and Pedagogical Field // International Journal of Psychological Research. 2014. Vol. 7. № 2. P. 85–91.
- ⁴ *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. М.: Правда, 1990. Глава V. Итоги [Электронный ресурс] // Библиотека «Вехи». URL: http://www.vehi.net/florensky/vodorazd/P_5.html (дата обращения: 04.10.2014).
- ⁵ *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 145.
- ⁶ Интроецирование (от лат. introire – входить, заступать на чье-то место) – термин, который часто используется в достаточно широком контексте в области психологии и психотерапии. Часто синонимичен интернализации как процессу поглощения, присвоения того, что есть снаружи, вовнутрь. Интроецирование представляет собой процесс, когда присваиваются не только визуальные образы и результаты опыта другого человека, но и чужие смыслы, которые могут присваиваться осознанно и неосознанно. Эти смыслы могут не ассимилироваться с собственными смыслами личности, создавая напряжение и тревогу. Интроецирование предполагает определенный уровень развития личности, представляющий готовность к какому-либо виду деятельности.
- ⁷ *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. С. 238.
- ⁸ *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 384.
- ⁹ *Аристотель.* Метафизика. М.: ЭКСМО, 2006.

- ¹⁰ *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. 16-е изд., испр. М.: Русский язык, 1984. С. 154.
- ¹¹ *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 1. М.: Мысль, 1974.
- ¹² *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. С. 170.
- ¹³ *Чеснокова А.Г.* Психология эмоций в концепции Л.С. Выготского [Электронный ресурс] // Psychology.ru. URL: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hw.htm> (дата обращения: 07.09.10.2014).
- ¹⁴ *Кравцов Г.Г.* Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 53–64.
- ¹⁵ *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 231–256.
- ¹⁶ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 22.
- ¹⁷ *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 5. С. 280.
- ¹⁸ *Андреева И.Н.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения. Междунар. науч. конф. / Науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. С. 128–131.
- ¹⁹ *Палкин А.Д.* Ассоциативный эксперимент как способ кросскультурного исследования образов сознания // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 81–89.
- ²⁰ К душе с мерой и числом. Фильм о Л.С. Выготском [Электронный ресурс] // ЯндексВидео. URL: <http://video.yandex.ru/users/anna-shvedovskaya/view/11> (дата обращения: 09.10.2014).
- ²¹ *Серкин В.П.* Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004.
- ²² *Воля Е.С.* Образовательная биография. М.: РГГУ, 2014.
- ²³ *Кудрявцев В.Т.* Практика – методологическая проблема культурно-исторической психологии // Вестник РГГУ. 2010. № 17. Серия «Психологические науки». С. 18.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОВЫШЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены: теоретическое обоснование организации психологической поддержки повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов; методы, формы и средства ее практической реализации в рамках учебного курса «Практикум академической компетентности»; эмпирическая оценка результативности курса на основе анализа продуктов деятельности студентов, оценивания и наблюдений в ходе его освоения; результаты отсроченной оценки развивающих эффектов.

Ключевые слова: психология образования, рефлексия, произвольность, учебная деятельность студента, развитие, качество образования.

Рассматриваемые вопросы обсуждались в рамках XIV¹ и XV² Международных чтений памяти Л.С. Выготского. В данной статье представленное ранее содержание дополнено более развернутыми обоснованиями, описанием форм и методов практической работы и результатов эмпирического исследования.

Проблему повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов мы рассматриваем в контексте более общей работы, связанной с исследованием психологических условий и механизмов обеспечения качества высшего образования. Очевидно, что возможности студентов в получении качественного образования зависят не только от особенностей организации образовательного процесса, но и от комплекса личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих успешность самого студента в осуществлении учебной деятельности. В качестве рабочего

термина, обозначающего такой комплекс, мы используем сочетание «академическая компетентность», что связано с практической задачей по разработке содержания и способов организации образовательного процесса в рамках курса «Практикум академической компетентности», направленного на решение задачи «учить учиться» и введенного с 2011 г. в учебные планы профилей «Психология» и «Психология образования» в ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»³. При разработке данного курса мы ориентировались на возможность его использования в работе со студентами других направлений с минимальными корректировками, в силу чего освоение этого учебного предмета может рассматриваться, скорее, в логике психологического сопровождения высшего образования, а не процесса обучения как такового.

Теоретические основания

Согласно работам Л.С. Выготского произвольность как в отношении высших психических функций, так и в отношении поведения в целом связана, прежде всего, с осознанием намерения и возможностью овладения собственной деятельностью благодаря использованию специальных средств⁴.

Проблема произвольности в отношении учебной деятельности наиболее полно рассмотрена в контексте готовности к обучению в школе и становления учебной деятельности в младшем школьном возрасте. При этом на первый план выходят те составляющие произвольности, которые связаны с действиями по выполнению достаточно конкретной задачи, заданной извне взрослыми вместе с образцом ее выполнения. Анализируя теорию и практику развивающего обучения, Г.А. Цукерман обращает внимание на то, что разные системы обучения поддерживают одни способы учебного взаимодействия в ущерб другим. Традиционная система обучения «лучше, чем какая-либо другая система образования, развивает способность произвольно действовать по готовым образцам, правилам и инструкциям, ограничивая развитие способности действовать по собственному замыслу»⁵.

Высшее образование, согласно его сущности, тесно связано с научными традициями, исследованиями, проектированием – т. е. такими видами учебной работы, которые требуют действия не по готовому образцу, а в соответствии с собственным замыслом, причем в условиях достаточно высокой неопределенности (мы не рас-

смотрим здесь случаи подмены процесса получения высшего образования его имитацией, отдавая себе отчет в том, что они часто встречаются в реальной практике). В силу этого студенты, пришедшие из традиционной школы в вуз, ориентированный на удержание традиций научности и качества образования, достаточно часто оказываются неспособны к продуктивному обучению.

Взаимодействие со студентами, испытывающими учебные затруднения, показывает, что большинство из них высказывает намерение в будущем не повторять своих ошибок и учиться более успешно. Однако реализовать эти намерения и не попасть снова в аналогичную ситуацию оказываются способны немногие, что свидетельствует о низком уровне их произвольности. Психологическая помощь студентам в решении данной проблемы может осуществляться в различных формах, одной из которых является рассматриваемый в данной статье курс «Практикум академической компетентности».

Разрабатывая этот курс, мы ставили своей целью не столько «трансляцию» студентам фиксированного набора знаний, умений и навыков, способствующих более эффективному обучению, сколько создание условий для становления их субъектной позиции в отношении собственного учения, развития личностного потенциала, повышения произвольности учебной деятельности как деятельности по самоизменению, а не воспроизведению действий по готовым образцам. Эта цель очевидным образом связана с ценностями самоопределения, ответственности, инициативности, сотрудничества, творчества, авторства в обучении.

Опираясь в целом на основные идеи культурно-исторической психологии, теоретические основания разработки этой задачи мы также связываем с понятиями учебной деятельности, рефлексии, развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман и др.), мотивации деятельности, ее динамики и осознания (А.Н. Леонтьев), субъекта (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова), субъектности (В.А. Петровский), личностного потенциала (Д.А. Леонтьев), саморегуляции (В.И. Моросанова) и др.

Остановимся кратко на соотношении понятий произвольности, осознания и рефлексии. Анализ словарных статей из различных источников⁶ показывает, что понятие рефлексии чаще используется в общепсихологическом контексте, в частности в психологии мышления, а осознание – в контексте психотерапевтической и психотехнической практики.

В словаре основных понятий теории Л.С. Выготского показаны основные значения осознания – обобщение собственного процесса

деятельности, «акт сознания, предмет которого – сама же деятельность сознания», образование системы понятий⁷. Понятие рефлексии в этом издании не приведено, и мы затрудняемся указать случаи его использования Л.С. Выготским. Активное использование в современных исследованиях понятия рефлексии во многом связано с его значимой ролью в теории учебной деятельности. Обосновывая особенности теоретического мышления, В.В. Давыдов отмечает, что «для него характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом внутренние взаимоотношения»⁸.

Таким образом, понятие осознания в отношении учебной деятельности мы рассматриваем как более широкое, чем рефлексия, включающее не только анализ оснований собственных мыслительных действий, но и более полное и точное отражение в сознании всех составляющих и уровней деятельности (потребностей, мотивов, целей, внешних требований и условий, результата, особенностей себя как субъекта деятельности и др.).

Важно также отметить, что «рефлексия, имея своим предметом одно и то же действие, может фиксировать его дважды: формально, схватывая его в конкретной эмпирической ситуации, и содержательно, представляя его как некоторое всеобщее действие»⁹, и при этом «разница между формальной и содержательной рефлексией заключается в том, что рефлексия содержательная является объемлющей по отношению к формальным рефлексивным выходам и задает для них рамку»¹⁰.

Для развивающего обучения его результаты лежат не в пространстве успешно выполненных заданий, а в тех изменениях, которые произошли в самом учащемся: приращении его умелости, способности выполнять осваиваемые действия за счет присвоения универсальных способов мышления и деятельности. Однако позиция учащегося как учащего себя¹¹ в современной школе, не воспринявшей в массе своей идеи развивающего обучения, возникает не так уж часто. И большинство студентов испытывают существенные затруднения не только при обращении к основаниям собственных действий, но и при определении того, что происходит с ними в процессе обучения, как меняются они сами, а не выполняемые ими задания.

Проектируя выполнение студентами рефлексивных заданий, мы ориентируемся на формирование у них действий, соответствующих содержательной рефлексии и в плане предмета, которым выступает собственная учебная (изменяющая самого субъекта) дея-

тельность, и в плане обобщенности по отношению к конкретным учебным ситуациям.

В младшем школьном возрасте при работе по системе развивающего обучения рефлексия выступает способом мышления, который развивается, осваивается в совместной деятельности с учителем и другими учащимися, но сам по себе еще не становится предметом осознания. С развитием самосознания к студенческому возрасту становится доступной не только рефлексия сама по себе, но и выход в рефлексию второго порядка – когда предметом осознания и анализа может стать само рефлексивное действие. Становится доступным, но, безусловно, не совершается гарантированно.

Переход к позиции «рефлексии по поводу рефлексии» достаточно сложно осуществим при освоении содержания конкретных предметов, даже если они построены с опорой на идеи развивающего обучения – так как в этом случае необходимо позиционное удержание одновременно трех планов: деятельности, рефлексии и рефлексии второго порядка. Именно поэтому наиболее уместным пространством для рефлексивного развития рефлексивных умений можно считать предмет, содержанием которого становится учебная деятельность как таковая, а не какая-либо предметная область профессиональной деятельности или культуры.

Может возникнуть правомерный вопрос – а есть ли необходимость в таком дополнительном «умножении сущностей», не достаточно ли развития рефлексии на предметном материале? Отметим еще два аргумента в пользу того, что недостаточно. Во-первых, далеко не всегда возможно перестроить на единых основаниях деятельностного подхода обучение всем предметам. Во-вторых, при рефлексивном освоении рефлексивных действий в рамках отдельного предмета возможно решение еще одной важнейшей с точки зрения возрастных особенностей студентов задачи – выработки средств рефлексивного соотнесения результатов изучения разных предметов, их интеграции в целостном «проекте» собственной развивающейся профессиональной компетентности.

Повышение произвольности учебной деятельности наряду с ее осознанием и рефлексивным анализом требует также развития умений и освоения способов деятельности (включая использование средств саморегуляции), необходимых для успешной и эффективной (менее «затратной», с психофизиологической точки зрения) реализации намерений в достаточно протяженной временной перспективе (от выполнения конкретного учебного задания до достижения целей обучения в целом). Решение этой задачи также вряд ли возможно в рамках других предметов, с чем связан еще один ар-

гумент в пользу рассматриваемого курса как отдельного учебного предмета.

Цели фасилитации процессов самоизменения задали направление для поиска прототипов конструирования используемых при этом средств скорее в арсенале методов психологического консультирования в рамках гуманистического подхода и взаимодействия в процессе развивающего обучения, чем среди традиционных педагогических средств. Обращение при этом к достаточно различным теоретическим традициям представляется оправданным на основании проведенного В.Т. Кудрявцевым сопоставительного анализа подходов В.В. Давыдова и К. Роджерса, показавшего их существенное содержательное сходство¹². Исходя из этого, при организации взаимодействия в рамках курса мы посчитали важным широко использовать диалог, направленный на осознание собственного субъективного опыта, его анализ и поиск путей самоизменения; создавать (насколько это возможно в рамках образовательного процесса) принимающие и поддерживающие отношения.

Помимо аудиторных занятий, учебный курс предполагает значительный объем самостоятельной работы студентов. Это требует поиска не только способов организации развивающего взаимодействия в учебной группе, но и средств, доступных для самостоятельного использования студентами при некоторой поддержке со стороны преподавателя. Специальное проектирование таких средств важно также с точки зрения возможности их присвоения при интериоризации осваиваемых способов деятельности и ее рефлексии. В силу этого мы посчитали крайне важным широко использовать письменную речь в сочетании с задаваемыми нежесткими схемами ее структурирования. При поиске идей и прототипов для проектирования таких средств мы обращались к различным письменным практикам, описанным Д.А. Кутузовой¹³.

Методы, формы и средства практической работы

Рассмотрим кратко основные формы организации психологической поддержки повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов в рамках курса «Практикум академической компетентности», а также используемые при этом средства. Поиск оптимальных форм работы и включаемых в них психологических средств осуществлялся как на этапе предварительной разработки курса, так и в процессе его преподавания с 2011

по 2013 г. В это время мы проводили текущий анализ успешности использования различных вариантов заданий для самостоятельной и аудиторной работы. К 2013 году курс в целом был разработан в том виде, как это представлено в опубликованной рабочей программе¹⁴, и мы посчитали возможным перейти к оценке его эффективности.

В структуре курса выделены три раздела, логика освоения которых соответствует двум направлениям продвижения в содержании: (1) от внешних условий и требований к внутренним факторам успешности обучения и (2) от ориентировки и понимания к изменению.

Первый раздел «*Образовательная среда вуза*» направлен на освоение средств ориентировки во внешних условиях обучения. Основными формами работы на этом этапе являются групповые проекты и дискуссии. Значимость этого этапа определяется тем, что учет внешних условий и требований является необходимым условием успешности осуществления рефлексии и повышения произвольности учебной деятельности. Еще одной важной задачей при работе в рамках раздела является создание благоприятных принимающих отношений между преподавателем и студентами.

При освоении второго раздела «*Самопознание в учебной деятельности*» вводятся основные схемы рефлексии. Наиболее важным и во многом системообразующим для курса в целом является задание по ведению на протяжении примерно 10 учебных недель *рефлексивного дневника*. Студентам предлагается делать структурированные в виде таблицы записи в отношении каждого из изучаемых предметов, выделяя при этом следующие моменты: общая успешность – в знаковой оценке («--», «-», «0», «+», «++»); достижения, проблемы и перспективы – в форме свободного описания. Отдельная строка предусмотрена также для подведения общих итогов обучения за неделю. Предваряющим ведение рефлексивного дневника является задание по *анализу целей и ресурсов обучения* – также в отношении каждого изучаемого предмета.

Во время ведения студентами рефлексивного дневника крайне важным является обсуждение содержания записей в группе, направленное на решение следующих задач.

1. Организация взаимодействия, задающего интерпсихическую форму рефлексивных действий. Большинство студентов сталкиваются в начале выполнения этой работы с существенными трудностями (недостаточное понимание сути задания, неумение самостоятельно оценивать конкретные учебные ситуации и различать формальный и содержательный планы деятельности и др.¹⁵), кото-

рые делают практически невозможным самостоятельное освоение рефлексивных действий на основании письменной ориентировки. Для преодоления этих трудностей необходимо диалогическое взаимодействие, в котором с помощью проясняющих, проблематизирующих, конкретизирующих, уточняющих, наводящих вопросов преподавателя осуществляется рефлексивный анализ учебной деятельности каждого студента.

2. Расширение и дифференциация индивидуального опыта за счет групповой работы. Из тренинговой и групповой терапевтической работы известно, что проработка индивидуального опыта может давать эффект не только для того, кто активно участвует в диалоге, но и для остальных членов группы. Благодаря этому расширяются возможности для развития рефлексии. Обсуждение проблем, с которыми сталкиваются разные студенты, также расширяет индивидуальный опыт каждого за счет обнаружения тех сложностей, которые пока в нем не встречались, но потенциально могут встретиться. Сопоставление опыта разных участников обсуждения позволяет также выделять как индивидуально специфичные достижения и сложности, связанные с особенностями конкретного студента, так и общие, повторяющиеся, зависящие в большей мере от особенностей организации учебного процесса.

3. Осознание потребностей в освоении новых способов деятельности. При обсуждении проблем, возможности для решения которых, представленные в субъективном опыте студента, отсутствуют или оказываются недостаточно эффективны, становится доступным введение новых способов учебной деятельности не как задаваемых извне, а как осознанно востребованных и необходимых самому студенту.

Другая линия вводимых в данном разделе средств связана с осознанием себя как субъекта учебной деятельности. Уже при выполнении отмеченного выше задания по анализу целей и ресурсов обучения актуализируются вопросы о том, какие индивидуальные особенности студента могут являться сильными, а какие – слабыми сторонами в его учебе. Наряду с другим опытом и представлениями это служит основой для определения в ходе групповой дискуссии системы качеств, описывающих образ *«идеального студента»*. После чего студентам предлагается оценить на основе этих качеств три образа себя: реальный на текущий момент, желательный в некотором не слишком отдаленном будущем и образ, отражающий возможную ситуацию возникновения проблем и сложностей в обучении.

В рамках третьего раздела *«Развитие академической компетентности»* происходит освоение средств саморегуляции и необ-

ходимых для обучения умений. При этом студенты имеют возможность выбора осваиваемого содержания и соответствующих ему форм обучения на основе выполняемой рефлексии и осознания особенностей себя как субъекта учебной деятельности. Реализация и обоснование такого выбора является завершающим заданием второго раздела курса. Для работы в рамках этого раздела разработаны задания по темам: «Мотивация обучения в вузе и возможности ее саморегуляции», «Самоорганизация и саморегуляция учебной деятельности», «Работа с информацией: поиск, отбор, оценка, хранение», «Работа с информацией: понимание и использование», «Письменная речь», «Устная речь», «Перспективы саморазвития».

Задания для самостоятельной и аудиторной работы в рамках данного раздела включают в себя рефлексивную и практическую составляющие. Первая из них связана с осознанием, анализом, пониманием перспектив развития того или иного аспекта учебной деятельности, а также с оценкой успешности второй составляющей – практической пробы осваиваемых способов. При этом практические пробы максимально включены в текущую учебную деятельность, во многих случаях подразумевая выполнение заданий по другим предметам.

К этому же разделу отнесено задание по анализу записей рефлексивных дневников. Основная содержательная часть этой работы состоит в подведении итогов освоения всех предметов, которые связаны с общей успешностью, основными достижениями и проблемами, эффективностью намеченных перспектив, сопоставлением результатов обучения с целями и ресурсами, которые были определены в начале семестра. Наряду с этим предлагается также оценить влияние ведения рефлексивного дневника на текущее обучение и перспективу дальнейшего использования такого вида работы.

Интегрирующим элементом при освоении курса является выполнение зачетной работы «Я – автор своего образования»¹⁶, которая определяется как авторский индивидуальный творческий проект, обобщающий, систематизирующий, структурирующий результаты изучения курса, отражающий собственную позицию в образовании, помогающий найти пути и способы дальнейшего успешного обучения и необходимого для этого самоизменения.

Несмотря на то что мы связываем данный курс с задачами психологического сопровождения студентов в процессе получения высшего образования, он включен в учебный план и подчиняется в этом отношении принятым в университете положениям о текущем и промежуточном контроле. При оценивании используется 100-балльная накопительная рейтинговая система, согласно которой на текущую

работу в семестре отводится 60 баллов, на зачет – 40. Баллы за семестр распределены на работу на занятиях (20), самостоятельную работу (30) и контрольные работы (10).

Критерии оценивания мы выбирали с учетом того, чтобы стимулировать включенность студентов в процесс освоения курса, но при этом в максимально возможной мере поддерживать принимающую и безопасную обстановку. Баллы за работу на занятиях начисляются за присутствие студента на занятии. Самостоятельные работы оцениваются по критериям полноты выполнения в соответствии с заданием и самостоятельности. Содержание работы, отражающее субъективный опыт и точку зрения студента, не является предметом оценивания. В контрольные работы включаются вопросы, связанные с ориентировкой в условиях и факторах обучения, которые могут быть оценены по критериям развернутости и адекватности изученному содержанию. Зачетная работа оценивается по критериям содержательной полноты, самостоятельности и оригинальности, перспективности для дальнейшего использования, качества устного выступления и презентации. Развернутое описание критериев по пяти уровням оценивания дается студентам вместе с описанием требований к работе.

Эмпирическая оценка результативности курса в процессе его реализации

Далее будут представлены результаты, полученные в ходе освоения курса студентами профиля «Психология образования» во втором семестре 2013/14 учебного года. Занятия проводились в трех учебных группах, общее число студентов на начало семестра составляло 31 человек (28 девушек и 3 юноши). В течение семестра двое юношей были отчислены по собственному желанию, одна девушка не справилась с освоением как этого, так и ряда других предметов, пропустив значительную часть занятий. Остальные 28 студентов успешно освоили курс.

Как уже было отмечено, ведение рефлексивного дневника является одним из наиболее важных заданий в рамках курса и играет в нем системообразующую роль. В силу этого мы посчитали правоммерным для оценки результативности психологической поддержки повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов обратиться к результатам выполнения студентами задания по анализу рефлексивных дневников. При этом предметом нашего обобщающего анализа стали рефлексивные ча-

сти отчетов, касающиеся значения данной работы для обучения и перспектив ее дальнейшего использования.

Полностью задания по ведению рефлексивного дневника и его анализу выполнили 21 студент. Все они отметили положительное влияние курса на свое обучение. Большая часть студентов (17) указали на то, что ведение дневника помогало им оценивать свою успешность и замечать проблемы, 13 – что осуществляли при этом планирование своей деятельности. По 6 человек отметили, что благодаря дневнику находили пути решения проблем и что это способствовало лучшему пониманию себя. Одна студентка указала, что «рефлексивные дневники повлияли на улучшение таких качеств, как самостоятельность, ответственность, упорство».

В качестве значимого показателя успешности развития рефлексии мы рассматривали оценки студентами перспектив использования дневника в дальнейшем обучении. На основании анализа выполненных работ по этому показателю были выделены три группы студентов, с которыми условно можно соотнести уровни развития рефлексии.

В части работ перспектива использования дневников не была указана совсем (3) или было отмечено намерение не повторять в будущем свои ошибки (3). Мы посчитали это проявлением наиболее низкого уровня развития рефлексии.

Часть студентов (5) перспективу использования дневника описали через условную конструкцию типа «если буду использовать, то будет помогать». Еще двое констатировали пользу ведения дневника, но четкого намерения на будущее при этом не указали. Мы сочли это проявлением среднего уровня развития рефлексии учебной деятельности.

Несколько человек отметили намерение продолжать ведение дневника (5) или проанализировали возможности и ограничения его применения (3). Так, одна студентка высказала сомнения в достаточности своей мотивации для ведения дневника без внешнего мотивирования. В одной работе была выражена убежденность в осуществлении в будущем анализа своего обучения независимо от ведения записей. Еще одна студентка отметила намерение продолжать ведение дневника, но в более длительные сроки – например, раз в месяц. Этим студентов мы посчитали освоившими рефлексии на наиболее высоком уровне.

Примечательно, что все студенты, отнесенные к этой группе, отметили, что использовали дневники для планирования, но при этом не было ни одного описания, связанного с лучшим пониманием себя благодаря этой работе. Эти результаты представляются

не случайными, а демонстрирующими теоретически достаточно очевидное положение о том, что успешное освоение какого-либо средства подразумевает возможность его произвольного использования в конкретной деятельности.

Выводы об уровнях развития рефлексии, сделанные по результатам обобщения работ по анализу дневников, в целом согласованы как с содержанием дневниковых записей, так и с наблюдением за студентами в ходе занятий.

Мы также соотнесли уровни развития рефлексии, выделенные на основе указания перспективы использования рефлексивного дневника, с результативностью освоения курса по рейтинговым оценкам текущей успеваемости за семестр. Результаты показаны в табл. 1. Различия между тремя группами студентов, выполнивших задание, по критерию упорядоченных альтернатив Джонкхиера–Терпстра значимы на уровне $p \leq 0,01$, между четырьмя группами, включая не выполнивших задание – на уровне $p \leq 0,001$ ¹⁷.

Таблица 1

Средние семестровые баллы по рейтинговой системе оценивания в зависимости от намеченной студентом перспективы использования рефлексивного дневника

Перспектива использования дневника в будущем	Количество	Среднее значение	Стандартное отклонение
Задание не выполнено	7	34,14	6,122
Не указана или намерение не повторять ошибок	6	40,50	7,969
Конструкция «если, то» или констатация пользы	7	50,86	9,668
Намерение продолжать или анализ возможностей	8	54,63	4,779
Итого	28	45,54	10,858

Полученные результаты, по нашему мнению, подтверждают системообразующий характер заданий по ведению рефлексивного дневника для курса в целом. Выделенные уровни развития рефлексии показывают, что лишь немногие студенты способны освоить рефлексивные умения на достаточно высоком уровне, связанном с намерением использовать их самостоятельно, анализировать возможности и ограничения переноса из заданной учебной ситуации в процесс реальной учебной деятельности.

Очевидными ограничениями развития рефлексии и повышения произвольности учебной деятельности являются включенность студентов в образовательный процесс и особенности актуального личностного и интеллектуального развития. Вопрос о том, возможно ли, оказывая специально организованную психологическую поддержку, «вывести» всех студентов на высокий уровень развития рефлексии, остается для нас открытым не только с инструментальной, но и с аксиологической точки зрения. По крайней мере, в ситуации низкой востребованности в обществе в целом рефлексии и самостоятельности.

Отсроченная оценка развивающих эффектов

Один из главных вопросов в оценке эффективности развивающей работы состоит в выяснении ее отсроченного влияния. Для изучения этого вопроса в начале следующего после изучения курса «Практикум академической компетентности» семестра в сентябре 2014 г. был проведен диагностический срез. Кроме студентов профиля «Психология образования», которые осваивали данный предмет, в нем приняли участие студенты профиля «Психология и социальная педагогика». Оба профиля соответствуют направлению подготовки бакалавров «Психолого-педагогическое образование», но реализуются на разных факультетах. При этом «Практикум академической компетентности» является единственным предметом, отличающим учебные планы профилей во время его изучения. В силу этого студенты, обучающиеся по профилю «Психология и социальная педагогика», могут рассматриваться с точки зрения оценки развивающих эффектов курса в качестве контрольной группы. Следует также учитывать возможное влияние различий в организационных культурах факультетов. Однако этот фактор можно рассматривать как более общий, так как именно традиции и культура факультета психологии и социальной работы повлияли на включение курса «Практикум академической компетентности» в учебные планы психологических направлений подготовки.

Вопрос о выборе диагностических средств также является неоднозначным и дискуссионным. Для *изучения особенностей проявления рефлексии* мы посчитали оправданным обратиться к практическому заданию рефлексивного характера. Опрос студентов двух указанных профилей проводился во время лекционного занятия по предмету «Компьютерные технологии обработки данных в психо-

логических исследованиях», лекции по которому читаются в потоке, обучение осуществляется по единой программе. Поэтому задание рефлексивного характера касалось именно этого предмета. Оно включало вопросы, соответствующие работе по анализу целей и ресурсов обучения, которая выполнялась в рамках практикума академической компетентности. Формулировки вопросов приведены в табл. 2. В инструкции на бланке сообщалось, что вопросы относятся к предмету «Компьютерные технологии обработки данных в психологических исследованиях». Также было указано, что эта работа «оценивается в рамках рейтинга по предмету до 2 баллов. Критерии оценивания: соответствие представленному на лекции содержанию предмета, развернутость и обоснованность ответов».

Анализ полученных результатов проводился по двум направлениям: контент-анализ для выявления содержательной специфики ответов и оценка соответствия указанным выше критериям, а также выраженности рефлексивной позиции.

В табл. 2 представлены результаты контент-анализа ответов. В каждом ответе могли быть выделены несколько единиц анализа, поэтому общее число категорий по каждому вопросу превышает количество испытуемых. Проверка статистической значимости различий осуществлялась с помощью углового преобразования Фишера¹⁸. В тех случаях, когда категория в одной из групп не была представлена, применение критерия неправомерно, поэтому для таких случаев значимость различий не указана, даже если формально она была установлена¹⁹.

Таблица 2

Сравнительные результаты контент-анализа ответов на вопросы задания рефлексивного характера – частоты (n) и доли (%) встречаемости категорий

Вопрос	Категории контент-анализа ответов	«Психология образования» (N=27)		«Психология и социальная педагогика» (N=20)	
		n	%	n	%
Значение предмета для вашего обучения в целом	повтор названия	0	0	2	10
	конкретные действия	14	52	6	30
	значение для профессии*	16	59	7	35
	значение для обучения*	9	33	2	10

Окончание табл. 2

Вопрос	Категории контент-анализа ответов	«Психология образования» (N=27)		«Психология и социальная педагогика» (N=20)	
		п	%	п	%
Ваши цели и притязания	повтор цели предмета из презентации к лекции	0	0	6	30
	цель не связана с предметом	0	0	2	10
	конкретизация цели**	21	78	6	30
	успешное освоение*	7	26	1	5
	применять на практике и в обучении	7	26	4	20
Ваши сильные стороны – что будет помогать изучать этот предмет	личные качества	13	48	12	60
	мотивация	12	44	6	30
	компьютерные умения	8	30	4	20
	знания	2	7	2	10
	другое	3	11	4	20
Ваши слабые стороны – что будет мешать в изучении этого предмета	нехватка времени	0	0	6	30
	личные качества	5	19	4	20
	мотивационные сложности и лень*	12	44	3	15
	нехватка знаний, умений, непонимание*	15	56	5	25
	другое	4	15	2	10
Ваши возможные проблемы...	сложности понимания	5	19	3	15
	нехватка времени и несвоев- ременность выполнения	0	0	5	25
	конкретные проблемы*	10	37	3	15
...и способы их «профилактики»	обращение к преподавате- лям и однокурсникам**	17	63	3	15
	собственные усилия (раз- бираться, посещать, читать, усердно заниматься и т.п.)	15	56	7	35
	указана проблема без вари- анта решения*	1	4	4	20
	проблемы не указаны или отмечено, что их нет	5	19	4	20

* Различия значимы на уровне $p \leq 0,05$.** Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Сопоставление ответов на вопросы, касающиеся рефлексивного анализа собственной учебной деятельности в рамках одного предмета, показывает существенные различия между студентами экспериментальной (профиль «Психология образования») и контрольной (профиль «Психология и социальная педагогика») групп.

В ответах на первые два вопроса – о значении предмета для обучения и цели его освоения студенты контрольной группы прибегают к воспроизведению названия или цели предмета из его презентации, а также заимствуют ответы друг у друга – у 6 студентов этой группы ответы, хотя бы на один из этих вопросов, имели значительное сходство между собой. В экспериментальной группе такие факты зафиксированы не были. При этом студенты, освоившие «Практикум академической компетентности», значимо чаще смогли определить значимость предмета для обучения или работы в будущем. Они также значимо чаще смогли конкретизировать цель обучения, заданную преподавателем, выделив некоторые важные для себя аспекты курса.

В ответах на вопрос о сильных сторонах, которые будут помогать в изучении предмета, значимых различий не установлено. Однако студенты профиля «Психология образования» несколько чаще (хотя и незначимо статистически) выделяют в качестве ресурсного момента свою мотивацию.

На вопрос по определению своих слабых сторон студенты экспериментальной группы дали значительно более развернутые ответы. Значимо чаще они указывают на свои слабые стороны, связанные с мотивационными трудностями и ленью, а также нехваткой знаний, умений и навыков, проблемы с пониманием.

При определении возможных проблем студенты профиля «Психология образования» значимо чаще указывают на конкретные сложности, связанные с содержанием курса или собственными проблемами. Предлагая варианты решения возможных проблем, они также значимо чаще называют обращение за помощью к преподавателю или однокурсникам и значимо реже не указывают никакого варианта решения.

Ответы на все вопросы в целом были также оценены по критериям соответствия представленному на лекции содержанию предмета, развернутости, обоснованности и рефлексивности. Была использована шкала из трех градаций: балл 0 начислялся в случае полного несоответствия критерию, балл 2 – достаточно полного соответствия, 1 – в промежуточных случаях. Средние результаты по группам приведены в табл. 3. Различия по всем критериям значимы на уровне $p \leq 0,01$ по критерию Манна–Уитни.

Таким образом, на основании сопоставительного анализа ответов на вопросы рефлексивного характера в отношении дисциплины, к изучению которой студенты двух профилей приступили в одинаковых условиях, можно сделать вывод о более высоком уровне развития рефлексивных умений, продемонстрированном студентами, освоившими «Практикум академической компетентности». При этом ответы различаются не только по степени соответствия содержанию предмета, обоснованности, развернутости и рефлексивности, но и по содержательным особенностям ответов.

Таблица 3

Сравнительные результаты оценивания соответствия ответов на вопросы рефлексивного характера заданным критериям – средние значения (М) и стандартные отношения (S) оценок по 3-балльной шкале от 0 до 2

Критерий оценивания	«Психология образования» (N=27)		«Психология и социальная педагогика» (N=20)		Все ответившие (N=47)	
	М	S	М	S	М	S
Соответствие содержанию вводной лекции**	1,96	0,19	1,45	0,76	1,74	0,57
Развернутость**	1,89	0,32	1,35	0,81	1,66	0,64
Обоснованность***	1,85	0,36	1,20	0,77	1,57	0,65
Рефлексивность**	1,59	0,57	0,95	0,76	1,32	0,73

** Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$.

*** Различия значимы на уровне $p \leq 0,001$.

В опросный лист был также включен вопрос, адресованный только студентам профиля «Психология образования»: «*Какое влияние на Ваше обучение оказало изучение курса “Практикум академической компетентности”?*». Было опрошено 27 студентов, одна студентка отсутствовала на лекции во время опроса.

Треть опрошенных (9 человек, 33 %) особо отметили, что курс оказал большое, положительное, непосредственное и т.п. влияние.

Эффекты, связанные с развитием умений и личностных качеств, необходимых для успешного обучения, были описаны в ответах 18 студентов (67 %). В том числе достаточно часто были указаны различные аспекты самоорганизации (12 человек, 44 %) и важные для обучения умения (5 человек, 19 %). Влияние на себя

отметили 4 человека (15 %), на свою жизнь вообще, а не только учебу – 3 человека (11 %). По одному ответившему указали на умение мотивировать себя, взаимодействовать и обсуждать проблемы, а также на то, что респондент продолжает придерживаться освоенного при изучении курса.

В ответах 17 студентов (63 %) было отмечено влияние курса, связанное с повышением осознанности и рефлексивности. Среди них на повышение ответственности и сознательное отношение к обучению указали 7 студентов (26 %), на развитие рефлексии и умений делать выводы – 6 человек (22 %). По три респондента (11 %) отметили понимание своих возможностей и ограничений и понимание себя. Еще один ответивший указал на умение подводить итоги.

К менее развивающим, но позитивным эффектам мы отнесли ответы 5 студентов (19 %), связанные с влиянием курса на текущую учебную деятельность (3 человека, 11 %) и расширением ориентировки в обучении (2 человека, 7 %).

Таким образом, самоотчеты студентов, освоивших курс «Практикум академической компетентности», свидетельствуют о достижении тех целей, с которыми мы связывали его проектирование – развитие рефлексии и повышение произвольности их учебной деятельности.

Содержание продуктов деятельности студентов, полученных в процессе освоения курса, и проведенного диагностического среза не исчерпывается описанными результатами. Однако анализ других эффектов освоения курса выходит за рамки данной статьи и будет представлен в последующих публикациях.

Выводы

Представленные эмпирические данные, полученные как в ходе реализации курса «Практикум академической компетентности», так и при проведении отсроченного диагностического среза, показали его эффективность как формы психологической поддержки развития рефлексии и повышения произвольности учебной деятельности студентов.

Развитие рефлексии в рамках курса осуществляется через систему заданий, связанных с ведением рефлексивного дневника. Обобщение завершенных работ студентов по анализу записей рефлексивного дневника позволило выделить несколько уровней освоения рефлексивных умений, которые значимо связаны с успешно-

стью освоения курса в целом. Это дало основания считать эмпирически подтвержденным положение о системообразующей роли работы по ведению рефлексивного дневника в данном курсе.

Отсроченная оценка результативности курса была проведена в начале следующего после его изучения семестра. Сравнение результатов выполнения задания рефлексивного характера в экспериментальной и контрольной группах показало, что ответы студентов, освоивших «Практикум академической компетентности», отличаются как по степени обоснованности, развернутости, рефлексивности и соответствия содержанию предмета, так и по содержательным характеристикам.

Субъективные отчеты студентов, изучавших курс, показывают его положительное влияние на обучение, которое связано с повышением осознанности и ответственности, развитием самоорганизации и других умений и личностных качеств, необходимых для успешного обучения.

Таким образом, в целом предложенные при проектировании курса «Практикум академической компетентности» формы и методы психологической поддержки, а также реализованные в них психологические средства способствуют повышению произвольности и развитию рефлексии учебной деятельности студентов.

Примечания

- ¹ Меркулова О.П. Психологические средства повышения произвольности учебной деятельности студента через ее осознание // Психология сознания: Истоки и перспективы изучения: Мат-лы XIV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 12–16 ноября 2013 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 т. Т. 1. М.: РГГУ, 2013. С. 343–350.
- ² Меркулова О.П. Психологическая поддержка развития рефлексии в учебной деятельности студентов // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: Мат-лы XV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 17–21 ноября 2014 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 т. Т. 1. М.: Левь, 2014. С. 370–375.
- ³ Меркулова О.П., Бондарева Л.В. Программа курса «Практикум академической компетентности» // Оптимизация процесса социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты. М.: ООО «РС дизайн», 2013. С. 325–344.
- ⁴ Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010. С. 76.
- ⁵ Цукерман Г.А. Развивающее обучение // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 1. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2013/1/2013n1a1/2013n1a1.pdf>. С. 17–18.

- ⁶ Национальная психологическая энциклопедия. Словари [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/> (дата обращения: 19.09.2014).
- ⁷ Словарь Л.С. Выготского. С. 66.
- ⁸ *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. С. 123.
- ⁹ *Алексеева Л.Н.* Освоение принципа рефлексии в системе развивающего обучения (Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 4) [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n4/Alexeeva.shtml (дата обращения: 19.10.2014). С. 3.
- ¹⁰ Там же.
- ¹¹ *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
- ¹² *Кудрявцев В.Т.* Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В.В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 51–60.
- ¹³ *Кутузова Д.* Письменные практики в помощь себе и другим [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pismennyepraktiki.ru>.
- ¹⁴ *Меркулова О.П., Бондарева Л.В.* Указ. соч.
- ¹⁵ См.: *Меркулова О.П.* Психологическая поддержка развития рефлексии в учебной деятельности студентов.
- ¹⁶ Идея названия зачетной работы и некоторых включенных в нее заданий взята из магистерской диссертации М.А. Хачатуровой на тему «Психологическая поддержка становления готовности к самообразованию в процессе обучения в вузе», выполненной под руководством автора в 2012 г.
- ¹⁷ Статистическая обработка данных выполнялась с использованием пакета IBM SPSS 20.0.
- ¹⁸ В данном случае статистические расчеты выполнены в программе Microsoft Excel.
- ¹⁹ *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 1996. С. 160.

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯПОНИИ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Глобализация вызывает изменения в системах образования всех стран. Но в каждой стране по-прежнему существуют свои взгляды на образование и свои методики, которые опираются на родную традицию. Опираясь на факты японской истории и особенности японской коммуникации, я показала, что образовательная политика может быть эффективной только в том случае, если она учитывает национальную традицию и национальную психологию, другими словами, если она основана на культурно-историческом подходе.

Ключевые слова: преподавание родного языка, преподавание иностранного языка, глобализация, культурно-исторический подход, синтез.

1. Цель

Глобализация вызывает изменения в системах образования всех стран. Но в каждой стране по-прежнему существуют свои взгляды на образование и свои методики, которые опираются на родную традицию. Глобализация в той или иной степени сталкивается с предшествующей образовательной традицией. Я рассмотрю, как японская традиция и интернационализация (по современному выражению, глобализация) соотносятся друг с другом в истории Японии, особенно в истории преподавания иностранного и родного языков. Опираясь на исторические факты, я хотела бы прийти к выводу, что образовательная политика может быть эффективной только в том случае, если она учитывает национальную традицию и национальную психологию, другими словами, если она создана с культурно-историческими взглядами.

Прежде всего, надо уточнить значение терминов. Сегодня я буду употреблять два слова: «интернационализация» и «глобализация». Развитие отношений между странами до 1990 г. я буду называть интернационализацией, а масштабное распространение по всему миру различных явлений, идей, новых технологий, происходящее начиная с 90-х годов прошлого века, я буду называть глобализацией.

2. Синтез традиции и интернационализации в истории Японии

Перед тем как говорить о вопросах преподавания и изучения языка, надо затронуть процесс интеграции интернационализации и традиции в истории Японии. В своей истории мы несколько раз закрывали и открывали страну для иностранцев, точнее, Япония чередовала политику запрещения свободной торговли и общения с иностранцами и политику интернационализации. После открытия страны Япония приняла из-за рубежа новые знания и технику, приспособила их к себе и развивала страну на основе своей традиционной культуры, которая была сформирована в период закрытия страны. Можно сказать, что у нас были моменты, когда традиция и интернационализация соединялись удачно и «синтезировались».

«Синтез» – это слово Канта. Синтез не означает простое соединение нового элемента и старого элемента. Синтез, по определению Канта, – такое соединение двух разных элементов, при котором они гармонически объединяются и рождают новую энергию.

С XV до XVII в. Испания, Португалия, а затем Англия и Нидерланды, другие крупные западные страны отправлялись за океан, торговали с другими странами и расширяли свои территории. В конце XVI в. Япония также начала выходить за рубеж. Но правительство Японии разрешало торговлю только около тридцати лет, и с начала XVII в. до второй половины XIX в. свободная торговля и общение с иностранцами были запрещены. Япония оставалась закрытой около 250 лет.

Современные сравнительные культурологи, как Умэсао¹, акцентируют, что закрытие страны имело огромное значение для своеобразного развития Японии, хотя, с другой стороны, многолетнее закрытие страны задержало введение демократии и промышленной революции. Япония могла избежать войны с зарубежными странами около 250 лет, и в этот период Япония сосредоточила достаточную энергию только на свои внутренние дела. В результате этого

мы добились успеха во всестороннем развитии, от хозяйственной деятельности до культуры. Культура, как «Кабуки» и «Укиё-э», традиционные ремесла, арифметика и математика, наука, в т. ч. фармацевтика и медицина, транспортные сети по всей стране, городская инфраструктура и другие развивались своеобразно и достигли высокого уровня.

Надо подчеркнуть, что образование распространилось достаточно широко и однородно по всей стране. Частная школа открывалась везде не только в большом городе, но и в маленькой деревне. По одним данным, во время закрытия страны грамотность японцев достигла достаточно высокого уровня – 50–70 %².

В середине XIX в. Японии пришлось открыть страну под давлением США, обладавших крупной армией. Японцы не воевали с иностранцами более 200 лет и не имели морского флота с современным вооружением. После открытия страны японцы активно принимали западные знания и технологии, которые способствовали модернизации общества и промышленности. Так, японцы начали носить европейскую одежду вместо кимоно. В конце XIX в. объем производства хлопковой продукции увеличился в 3 раза. И Япония начала экспортировать хлопковую продукцию за границу³.

Согласно с мнением Умэсао⁴ европейские знания и технологии успешно работали в Японии, и модернизация страны совершилась быстро. Но это произошло не потому, что мы уничтожили все старые японские системы, а потому, что у нас уже была сформирована крепкая основа: культура, технология, наука и образовательная система, которая передавала потомкам знания и технологии. Имея такую основу, японцы приняли и применили западные знания и технологии. Можно сказать, что традиция и интернационализация соединились и синтезировались. Японцы начали шить и экспортировать западную одежду. Это стало возможным потому, что у нас была технология производства кимоно.

Если под термином «интернационализация» понимать «принятие чужого для себя или передачу своего другим», то синтез традиции и интернационализации можно увидеть и в японском языке. Японский язык – язык одинокий. Даже специалисты не могут определить, какой язык близок к японскому. В древнем японском языке не было своих букв, с I в. до н. э. до VIII в. японцы заимствовали иероглифы из Китая, потом с VIII до X в. японцы создали собственные азбуки «хирагана» и «катакана» на базе китайских иероглифов. Использование новой азбуки «хирагана» помогало людям выражать тонкие чувства и эмоции, в результате этого наша литература развивалась с особенной оригинально-

стью. Шедевр той эпохи «Повесть о Гэндзи» считается самым старым романом в мире.

После открытия страны, произошедшего во второй половине XIX в., большое количество новых иностранных концепций и понятий влилось в наше общество. Японцы не просто принимали эти поначалу чужие для них понятия. Используя иероглифы, они придумали удачные переводы для каждого нового понятия, слова⁵. Говорят, что после открытия страны японцы создали десять тысяч новых слов. Благодаря таким стараниям многочисленные иностранные понятия быстро проникали в японский язык. Японизация понятий способствовала распространению новых концепций, идей и их применению⁶.

3. Влияние глобализации на преподавание родного языка

Если посмотреть на японскую историю, то кажется, что Япония должна отлично справляться с глобализацией в образовании. Но есть у нас и слабые стороны. Это область преподавания иностранных языков. Правительство Японии уделяет большое внимание обучению иностранным языкам, но пока не получает ожидаемых результатов. Давайте рассмотрим конфликты традиций и глобализации в сфере языкового образования.

В современной Японии обязательное образование состоит из двух этапов: учеба в начальной школе (шесть лет) и учеба в средней школе (три года). Начальная школа и средняя школа – совершенно разные системы, даже учебные здания находятся в разных местах. В 1947 г., после Второй мировой войны у нас начали преподавать английский язык в средних школах по всей стране (с седьмого класса, если считать по российской системе). Но уровень овладения английским языком оставался низким, хотя с 1970 г. Япония стала играть центральную роль в международной экономике и контакты между японцами и иностранцами стали гораздо более частыми.

На самом деле долгое время правительство Японии, японские педагоги и учителя относились к преподаванию иностранных языков очень негативно. Преподавание иностранного языка в начальной школе началось в 2011 г., только три года назад.

В 1986 г. правительство Японии создало Центральный комитет по образованию и начало обсуждение: преподавать или не преподавать иностранный язык в начальной школе. 22 года в госкомитете усердно и тщательно рассматривали этот вопрос со всех сторон.

Тем временем глобализация быстро распространялась по всему миру, и японцы стали опасаться, что Япония отстает от глобализации. И наконец, в 2008 г. было принято решение ввести преподавание иностранного языка, в основном английского, в начальной школе. После трехгодичного подготовительного периода, в 2011 г. началось преподавание иностранных языков в начальной школе.

Однако учебная программа по содержанию и по методике очень бедная. Не специалисты, а обычные учителя преподают иностранный язык только с пятого класса, всего лишь один раз в неделю. Кроме того, «иностраный язык» не считается официальным предметом, поэтому учителя не ставят ученикам оценки. Цели преподавания иностранного языка – не развивать у учеников практические коммуникативные умения, а просто знакомить их со звучанием иностранного языка. Не надо преподавать учащимся начальной школы алфавиты. Считается, что запоминание английских букв мешает ученикам воспринимать сам звук английского языка.

По сравнению с другими странами Восточной Азии содержание уроков иностранного языка в наших школах далеко отстает и по количеству, и по качеству. Приведу сравнительные данные. В Китае начали преподавать английский язык в начальных школах в 2005 г., с третьего класса, два раза в неделю. А в Южной Корее начали преподавать английский язык в начальных школах в 1997 г., тоже с третьего класса, два раза в неделю.

Ограниченность бедной программы преподавания иностранного языка четко отражается в результатах международных экзаменов на знание английского языка. В 2013 г. на тестах TOEIC⁷ средний показатель японцев составлял 512 баллов. Япония заняла 40-е место среди 48 стран. А средний показатель китайцев составлял 716 баллов, южнокорейцев – 632 балла. Китай занял 12-е место, Южная Корея – 30-е место. Каждый год японцы занимают довольно низкие места и на других тестах. По результатам TOEFL iBT 2012 г.⁸ по Азии Япония заняла 26-е место среди 30 стран (1-е место – Сингапур, 2-е – Индия, 3-е – Пакистан, 4-е место – Малайзия и Филиппины).

Почему японцы так пассивно относятся к обучению иностранному языку и овладевают иностранным языком так плохо? Почему Япония не может справиться с глобализацией в этой сфере? Как будто современные реалии противоречат приведенным ранее историческим фактам. Сейчас я покажу вам причины.

Давайте разберемся сначала, почему в Японии долгое время относились к преподаванию иностранного языка негативно. Это происходило потому, что японцы боялись, что обучение иностранному языку будет препятствовать развитию родного языка. Японцы

думали и еще продолжают думать, что их родной язык – особо трудный язык, что требуется очень много времени, чтобы овладеть японским языком. Хотя на самом деле не ясно, является такое мнение правильным или неправильным.

Действительно, японский язык – язык одинокий. Он имеет следующие особенности. Это агглютинативный язык. Основной порядок слов в предложении соответствует схеме SOV. Это значит, что глагол стоит на самом последнем месте. Письменность состоит из многих иероглифов и двух азбук. Пишут по традиции вертикально. По фонетике и по фонологии японский язык тоже очень своеобразный, он отличается и от индоевропейских языков, и от китайского языка. Японцы всерьез опасаются, что изучение иностранного языка требует слишком много времени и усилий и мешает овладению родным языком.

Следующий вопрос: почему японцы плохо овладевают иностранным языком? Я не буду подчеркивать расстояние между языками как причину низкого уровня изучения иностранного языка у японцев, так как каждый язык имеет свои особенности и трудности, и хотя китайский и корейский языки тоже далеки от английского языка, но китайцы и корейцы лучше овладевают английским языком, чем японцы.

Первая причина – в Японии не преподавали английский язык по надлежащей методике. До самого последнего времени нашей центральной методикой преподавания английского языка являлась переводно-грамматическая, и преподаватели не очень старались развивать у детей коммуникативные навыки для использования иностранного языка. Кроме того, стандартный размер класса составляет 40 учеников, а это слишком много для обучения иностранному языку.

Вторая причина – для приобретения высокого экономического статуса не требовался, как правило, высокий уровень владения иностранным языком. Население Японии достаточно велико, около 130 млн человек. Внутренний рынок был так хорошо развит, что люди могли заниматься экономической деятельностью без иностранного языка и без общения с иностранцами, не нужно было усердно изучать иностранный язык для хорошей зарплаты.

Третья причина – мы не привыкли к прямому общению с иностранцами. Япония является островной страной и ее население состоит практически из одной этнической группы. Мы редко общались с иностранцами, даже редко их видели. Поэтому при устной коммуникации с иностранцами мы испытываем более сильное напряжение, чем другие нации.

Четвертая причина – особенности общения японцев. Этому аспекту я дам более подробное объяснение. С точки зрения сравнительной психологии Адзума называет японский коммуникативный тип «сотрудническо-сочувственным». Такой коммуникативный тип объясняется тем, что японцы были народом сельскохозяйственным, состоящим практически из одной этнической группы. В маленьком совместном сообществе, состоящем из однородных членов, необходимо было в сотрудничестве выращивать урожай, передавать технологии из поколения в поколение. Еще в Японии часто случались крупномасштабные стихийные бедствия: землетрясения, цунами, извержения вулканов и тайфуны. И японцы могли справляться с природными катаклизмами и готовиться к будущим бедствиям только коллективно. Жизнь в однородном коллективе, объединенном общей целью, сформировала наш коммуникативный тип. Они научились воспринимать чувства других людей и угадывать их мысли, не прибегая к конкретным языковым выражениям.

В соответствии с гипотезой Адзума⁹ в японском обществе общение родителей с детьми происходит не «лицом к лицу», а «рядом», «бок о бок». Японцы по традиции носят маленького ребенка за спиной. Когда отец или мать несет ребенка за спиной, они видят предметы под одинаковым углом. Если стоишь, идешь, сидишь или лежишь рядом и смотришь под одним углом на вещи, можно легко понимать друг друга и чувствовать одинаково.

Сейчас молодые японцы реже держат детей за спиной, зато довольно часто носят детей на руках и гуляют на улице. Каждым вечером родитель с ребенком обязательно купаются в одной ванне и ложатся спать вместе, бок о бок. Так же в семьях, как и в учреждениях дошкольного образования, одной из самых важных целей является развитие у детей способности сопереживать другим людям. А в США думают по-другому. Там считается, что важнее всего развивать в детях независимость, чувство справедливости и сильный характер, чтобы отстаивать свои принципы.

В школах такой же подход. Учителя очень ценят в детях сострадание, отзывчивость, чуткость. И школьная жизнь требует от детей активного участия в коллективной деятельности. Например, все школьники должны участвовать в спортивных праздниках, школьных концертах, совместных поездках-экскурсиях. К этим важным мероприятиям надо старательно готовиться от нескольких недель до нескольких месяцев. Кроме того, ученики вместе убирают классы, коридоры и даже туалеты. Обедают тоже вместе, раскладывают рис и разливают суп друг для друга, дружно начинают есть, потом

вместе убирают посуду. И в школу ходят вместе и вместе возвращаются домой. В школе у детей формируется согласованность действий, воспитывается чувство коллективизма.

Сотрудническо-сочувственную коммуникацию японцы считают само собой разумеющейся. Поэтому им казалось, что страшно тяжело общаться с иностранцами, которые очень сильно отличаются от нас своими культурными и психологическими особенностями, используя иностранный язык, который совсем не похож на японский язык.

Чтобы преодолеть эти проблемы, в 2013 г. правительство Японии объявило смелую политику в сфере преподавания иностранного языка «План проведения реформы в области преподавания английского языка, отвечающий требованиям глобализации»¹⁰. Летняя Олимпиада будет проходить в Токио, так что правительство Японии решило реформировать к 2020 г. процесс преподавания английского языка в широком масштабе. По новому плану английский язык начнут преподавать с третьего класса. Преподавателями будут не обычные учителя, а специалисты. Английский язык будет считаться обязательным и официальным предметом, как математика и японский язык. А в средних и высших школах на уроках английского языка учителя будут говорить в основном по-английски. Но остаются еще вопросы. Количество учащихся в классе слишком велико, уровень английского языка учителей невысокий. И мы пока еще не очень хорошо знаем, как справедливо оценивать практические коммуникативные умения школьников. Реформа только что началась. Пока ее эффект незаметен.

4. Влияние глобализации на преподавание родного языка

Давайте посмотрим, как влияет глобализация на преподавание и изучение родного языка в Японии. Около 10 лет назад серьезный удар японцам нанесли результаты PISA. В исследовании 2000 г. по читательской грамотности Япония занимала 1-е место, но в 2003 г. опустилась на 8-е, а в 2006 г. – на 14-е. Резкое снижение читательской грамотности поразило нас, и мы назвали его «PISA-шоком».

Главной причиной снижения читательской грамотности стала политика «смягчения обучения», которая началась с 2002 г. Следуя этой политике, японцы отказались от обучения путем зубрежки и сократили количество учебного содержания на 30 %, чтобы повы-

ситель качество образования. После «PISA-шока» правительство Японии и педагоги сразу начали анализировать политику «смягчения обучения», и ее практически отменили в 2008 г.

В то же время начали анализировать и программы преподавания японского языка. В японских школах родной язык и литература давно объединены в один предмет, и большее внимание уделяется развитию письменной грамотности и каллиграфии, а не устной речи. Благодаря новым исследованиям стали обращать внимание на одну особенность, которую раньше не замечали. Этой особенностью является подход к написанию сочинений. Японские учителя считали, что для детского сочинения наиболее важный аспект – это тонкая чувствительность. Они долгое время ценили, как ученик выразительно излагает то, что чувствует. Но учителя почти не учили, как правильно излагать факты и соблюдать логические связи.

Исследования показали, что логическая структура изложения в японском языке имеет своеобразный характер. В известном исследовании Ватанабэ¹¹ приведено сравнение логической структуры японских и американских школьников при написании в сочинениях объяснительных предложений. Американские школьники излагают факты на основе причинно-следственной связи, а японские – на основе синхронической связи. Например, американские школьники пишут: «Этот день стал самым неудачным для Джона. Он пропустил важный бейсбольный матч, потому что накануне он играл до поздней ночи в видеоигры, и из-за этого он проспал матч». А японские школьники пишут так: «Однажды Кэнта играл в видеоигры до поздней ночи, на следующий день он поздно встал и пропустил важный бейсбольный матч».

По итогам исследований и обсуждений в 2008 г. правительство Японии начало переориентировать языковое образование на глобальный стандарт¹². Чтобы повысить уровень логического мышления и логические языковые навыки учащихся, учителя должны были: 1) заставлять детей читать больше объяснительных текстов и писать больше объяснительных предложений; 2) развивать у детей умение выражать свое мнение логически, в том числе в устной речи; 3) стараться развивать языковые умения школьников при обучении другим предметам (окружающий мир, математика и т. д.).

Благодаря быстрой реформе языкового образования, отмене политики «смягчения обучения» и совершенствованию общего обучения на тестах PISA в 2012 г. японские школьники заняли 4-е место. То есть Япония поднялась на десять позиций.

5. Заключение

Как выше доказано, после открытия страны были моменты, когда традиция и интернационализация успешно соединялись и «синтезировались» и по сфере промышленности и по языковой сфере. Но что касается преподавания и обучения иностранного языка, традиция и глобализация еще сталкиваются друг с другом и не показывают нам никакого синтеза. Результат нового подхода к преподаванию японского языка становится заметен, но эффект от реформы образования в сфере изучения иностранного языка пока не виден. В различных тестах на знание английского языка Япония занимает еще низкие места. Почему японцам плохо даются иностранные языки? Потому что они преподавали иностранный язык, не обращая внимание на особенности предшествующей культуры, общества и традиционных способов коммуникации.

В XIX в. немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт писал, что язык и дух народа крепко связаны¹³. По мнению Выготского, психолога XX в., человек становится культурным человеком через усвоение родного языка, который отражает культуру и историю народа¹⁴. И в XXI в., в эпоху глобализации, язык крепко связан с культурой, традицией, историей, национальной психологией. Без глубокого рассмотрения и понимания этих аспектов любая методика преподавания языка не может работать эффективно. И теперь надо пересмотреть противопоставление между традицией и глобализацией в преподавании языков с помощью культурно-исторического подхода.

Из культурно-исторического подхода мы получаем новую идею. Например, идею синтеза обучения родному языку и обучения иностранному языку: учить способ коммуникации на иностранном языке на базе японского коммуникативного способа.

Адзума пишет, что японский сочувственный коммуникативный тип включает в себе универсальную ценность для человечества, так как умение сочувствовать может послужить средством для добрососедства людей¹⁵. По исследованию Мацудзава, если сравнивать человека с другими живыми существами, умение сочувствовать гораздо более развито у человека и нескольких антропоидов¹⁶. Можно сказать, что умение сочувствовать является одной из существенных характеристик человека.

Глобализация переводит образование всего мира на единый стандарт. Многие государства, как японское, так и российское, реформируют свою систему образования с целью развития спо-

собностей, необходимых в условиях быстрой глобализации мира. Но с другой стороны, глобальное общество является обществом, в котором разные нации живут, понимая и уважая других людей из чужой культурной среды. Если так, то стоит переоценить японский сочувственный тип коммуникации.

Что касается проблемы языкового образования, нельзя противопоставлять обучение родному японскому языку и обучение иностранному языку, надо синтезировать оба процесса обучения, разработать новую своеобразную методику.

Вследствие этого я утверждаю, что культурно-исторический подход – это не подход, направленный на защиту своей культуры, и не регионализм, противостоящий глобализации, а основной принцип, который дает нам новую идею об образовании в глобальном обществе.

Примечания

- ¹ Умэсао Т. Нихон тоха наника. Киндаи нихон бунмэи но кэисэи то хаттэн. Токио: Ниппонхососюпанкёкай, 1986.
- ² Такахаси С. Эдо но кёйкурёку. Токио: Чикумасёбо, 2007. С. 18–33; Саито Я. Сикидзинорёку, сикидзирёку. Нихон но рэкиситэки кэйкэн // Кокусай кёйку кёрёку ронсю. 2012. Т. 15. Вып. 1. С. 51–62.
- ³ Умэсао Т. Указ. соч. С. 81.
- ⁴ Там же. С. 124–126.
- ⁵ Например, индивидуум, философия, время.
- ⁶ Хида Ё. Мэидзи умарэ но нихонго. Киото: Танкося, 2002.
- ⁷ 2013 TOEIC Report [Электронный ресурс] // The Institute for International Business Communication. URL: <http://www.toeic.or.jp/press/2014/p016.html> (дата обращения: 10.10.2014).
- ⁸ Test and Score Data Summary for the TOEFL iBT® Tests [Электронный ресурс] // Educational Testing Service. URL: http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf (дата обращения: 10.10.2014).
- ⁹ Адзума Х. Нихондзин но сицукэ то кёйку: Наттацу но ничибэйхикаку ни мотодзутэ. Токио: Токиодайгакусюпанкай, 1994.
- ¹⁰ [План проведения реформы в области преподавания английского языка, отвечающий требованиям глобализации] [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/___icsFiles/afeldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf (дата обращения: 10.10.2014).

- ¹¹ *Ватанабэ М.* Нагтоку но коздо – Нитибэсётокёйку ни миру сикохёген но стаи-ру. Токио: Тоёкансюпан, 2004.
- ¹² Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. [Электронный ресурс] URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm (дата обращения: 10.10.2014).
- ¹³ *Гумбольдт В.Ф.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
- ¹⁴ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
- ¹⁵ *Аздума Х.* Указ. соч.
- ¹⁶ *Мацузава Т.* Созосуру тикара – тинпандзи га осиегэ курэта нингэн но когоро. Токио: Иванамисётэн, 2011.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Автор обращается к проблеме влияния восприятия и качества речи на процесс формирования регулирующей функции речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мышление, замысел, восприятие, общее недоразвитие речи, рассказывание, интегрированное занятие.

Использование любой предметной деятельности (в том числе и изобразительной) с целью развития речи находит широкое применение в дефектологии (олигофренопедагогике, сурдопедагогике и т. д.). Н.Н. Трауготт¹ отметила, что детям, имеющим нарушения речи (моторным алаликам), необходимы специальные занятия ручным трудом (вырезание, работа с бумагой и т. п.). В логопедии этим вопросом занимались Ю.Ф. Гаркуша², В.П. Глухов³, Н.Л. Крылова⁴, С.А. Миронова⁵. На сегодняшний день в этой области продолжают вестись исследования.

В процессе дошкольного развития придается большое значение формированию навыков рассказывания. В дошкольном возрасте происходит овладение двумя типами устной монологической речи: пересказом и рассказом (в элементарном виде). Одной из форм рассказа, которому уделяется большое внимание, является описательный рассказ. Рассказу-описанию присущи своя структура, композиция, он основан на восприятии.

А.М. Бородич⁶, В.В. Гербова⁷ отмечали, что рассказывание по восприятию оказывает большое влияние на развитие ребенка, в том числе и на сенсорное. Только на основе ощущений и восприятий развиваются такие сложные психические процессы, как мышление, воображение. Психологами доказано, что при назывании вслух воспринимаемых предметов они различаются, осмысливаются быстрее,

запоминаются более прочно. Ребенок, называя определенные свойства предмета, ярче их выделяет, т. е. тренирует свои ощущения и восприятия. Чаще всего для описания дошкольники старшего возраста пользуются прилагательными, обозначающими цвет и форму, иногда встречаются определения других характерных качеств. У части детей 6–7 лет заметно возрастает употребление глаголов, которые характеризуют поступки, выражают отношение к людям.

Г.И. Лямина⁸ подчеркивает, что без специально организованного обучения навыкам составления описательного рассказа дошкольники не могут связно и последовательно рассказать о предмете, объекте или явлении. Как правило, соподчиненность частей может отсутствовать, мысль прерывается вставкой-перечислением, т. е. мало выделяется качественных характерных признаков.

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, будучи связано с развитием деятельности и общения. В отличие от них у детей с ОНР связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различным значением делает их речь бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.

При пересказе дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов в соответствии с образцом, данным логопедом. Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом. Дети испытывают затруднения в определении замысла рассказа, в последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации.

Формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации и определять содержание своего высказывания.

В.К. Воробьева⁹ опирается на психолингвистические представления о том, что связная речь является речемыслительной деятельностью и тесно связана с мыслительными навыками. Как любая речевая деятельность, связная речь представляет собой совокупность определенных операций. А для того чтобы овладеть таким речемыслительным актом, необходимо формировать ее пошагово, специально отрабатывать каждую операцию, входящую в связную речь.

В специальной литературе недостаточно отражено содержание коррекционно-педагогической работы по обучению старших дошкольников умениям и навыкам построения рассказов. Можно выделить нескольких авторов, которые работали в этом направлении, таких как В.К. Воробьева¹⁰, В.П. Глухов¹¹, Л.Н. Ефименкова¹², Т.А. Ткаченко¹³.

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т. е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира.

Как и всякий психический процесс, восприятие рассматривается в развитии. Поэтому свойства детского восприятия непрерывно изменяются в процессе роста и развития ребенка. А.Н. Леонтьев¹⁴ отмечает, что в период дошкольного детства восприятие делается управляемым, подчиняется сознательным целям. Он указывает на необходимость воспитывать у детей активные формы восприятия. Для этого надо организовать как внешнюю, так и мыслительную деятельность ребенка. Под активной формой восприятия подразумевается процесс «ощупывания» предмета глазами, его рассматривание, которое обеспечивает полноту восприятия. У него должна возникнуть потребность в рассматривании, он должен понимать, зачем надо рассматривать, что надо замечать. Восприятие органически входит в процесс изобразительной деятельности и осуществляется в определенном взаимодействии с ее компонентами, его можно рассматривать как отправной пункт для формирования многих интеллектуальных операций. Иначе говоря, во время рисования перед детьми возникают специальные задачи. Одна из них – определение формы предмета, поскольку этот признак при узнавании, анализе, сравнении имеет решающее значение. Помимо формы в процессе восприятия выделяются и другие свойства предмета, такие как величина, строение, цвет. Они имеют существенное значение для изображения. В результате совершенного, всеохватывающего восприятия образуются четкие и полные представления об объекте. Тот факт, что образы восприятия обобщаются, а не просто сохраняются в памяти, позволяет считать представления относящимися к процессу мышления. В особенности ясно выступает способность человека к обобщению существенных признаков целой группы сходных предметов. Такие представления получили название общих представлений. Л.С. Выготский¹⁵ пишет, что само наличие общих представлений предполагает уже первую ступень

отвлеченного мышления. Для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит разбираться в своих общих представлениях.

В настоящее время увеличивается число детей, имеющих ОНР, возросли и требования школьной программы к уровню развития связной монологической речи. Хорошо сформированная описательная речь дошкольника является базой успешного обучения в школе. Сложность обучения описанию обусловлена тем, что для создания такого типа речи необходима активная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков, свойств предмета или явления и жизненный опыт. Продуктивная деятельность с бумагой, красками, карандашами, глиной, пластилином отражает и углубляет представления детей об окружающих предметах, способствует проявлению умственной и речевой активности, обогащает сенсорный опыт детей. Этим определяется связь изобразительной деятельности с коррекционным обучением дошкольников по развитию связной описательной речи. Г.А. Ванюхина¹⁶ подчеркивает, что отдельные занятия должны быть взаимообусловленными, плавно перетекающими из одного в другое. Это обеспечит дополнение, уточнение и закрепление получаемых знаний. Обслуживая жизнедеятельность и познавательный процесс, речь становится востребованной и активной. На этом фоне легче исправлять недостатки и в разговорную практику вводятся вновь созданные речевые модели.

Данные научно-методической литературы и практика работы в логопедических группах показывают, что успех формирования правильной речи у дошкольников с ОНР во многом зависит от того, насколько продуктивно будет осуществляться процесс закрепления речевых навыков и умений, полученных детьми на логопедических занятиях. Занятия по изобразительной деятельности дают возможность закреплять навыки описательного рассказа, так как одним из этапов работы является рассматривание, наблюдение и описание объекта или явления, требующего изображения. Взяв это положение за основу, было проведено экспериментальное исследование, в котором участвовали дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, посещающие ДОУ, а также речевой статус которых, по данным ПМПК, характеризовался как ОНР III уровня речевого развития, ФФН (по классификации Р.Е. Левиной). У большинства детей нарушение речи было обусловлено стертой дизартрией.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить, что у детей с общим недоразвитием речи не сформированы навыки составления описательных рассказов, отсутствует умение анализировать предмет и отражать в связной речи и в рисунке его основные

характеристики (форма, цвет, величина и др.), поэтому коррекционная работа должна быть направлена на формирование таких навыков и умений, как выделение существенных признаков и основных частей (детали) предметов путем развития зрительного восприятия и расширения сенсорного опыта; формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания, овладения языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

Разработка коррекционно-развивающей программы эксперимента (формирование связной речи у дошкольников с ОНР на занятиях по изобразительности) основывалась на работах В.К. Воробьевой¹⁷, Ю.Ф. Гаркуши¹⁸, В.П. Глухова¹⁹, Н.А. Чевелёвой²⁰, С.А. Мироновой²¹. В программе можно выделить несколько этапов экспериментальной работы, которые были разработаны в русле теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственной деятельности. На первом этапе, подготовительном, уделялось внимание формированию исследовательской деятельности. Были поставлены задачи: развить у детей сенсорное восприятие, навыки элементарного анализа воспринимаемого предмета и учить выделять существенные признаки рассматриваемого предмета.

Развитие умения самостоятельно рассказывать о предмете предполагает развитие восприятия и сенсорной деятельности. Дети учились вычленять из предложенного логопедом материала признаки, по которым происходило узнавание предмета. Например, перед детьми выставляется набор из 3–4 картинок или предметов и предлагается угадать, о каком предмете говорится в рассказе. После отгадывания предмета педагог побуждает исследовательскую деятельность детей вопросами: «По каким признакам вы догадались, что это зайчик?», «Как можно узнать, какого цвета его шубка?» и др. Мотивационная деятельность детей создавалась и особым подбором речевого материала, в качестве которого использовались тексты повествовательно-описательные. Чаще всего для этой работы использовались адаптированные варианты литературных произведений.

Для реализации задачи была выбрана форма интегрированных занятий, где в первой части занятия решались задачи по формированию навыков составления описательного рассказа с опорой на сенсорно-графический план в ходе рассматривания объекта для изображения. Работа по графическому плану организовывалась как последовательная деятельность по узнаванию предмета. Дети должны были вычленить из текста, предложенного логопедом, признаки, на базе которых и осуществлялось узнавание предмета. Эти признаки (цвет, форма, величина, характерные особенности строения, части предмета и др.) символически изображены на картинках, которые

дети должны выбрать из банка картинок. Вторая часть занятия отводилась изображению объекта (рисованию, лепке или аппликации).

На втором этапе, целью которого было формирование первоначальных навыков самостоятельного описания, решались задачи: учить целенаправленно обследовать предмет для последующего изображения и составлять короткий описательный рассказ о нем с опорой на сенсорно-графический план; отработать структуру предложений и правила связи слов в них.

На третьем этапе ставилась цель закрепления полученных навыков составления рассказа-описания. Были выделены задачи: формировать у детей навык планирования небольшого по объему рассказа-описания с опорой на самостоятельно составленную сенсорно-графическую программу.

Сопоставляя данные, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, можно отметить, что уровень сформированности навыков составления описательного рассказа у дошкольников, имеющих ОНР III уровня, повысился после проведенной коррекционной работы. Благодаря перестройке способов восприятия более успешным оказалось не только различение и узнавание характерных признаков объекта и его частей, но и графическое изображение. Этим доказывается правильность высказанных предположений о влиянии восприятия на качество описательных рассказов и рисунков детей-дошкольников и о том, что одной из причин затруднений составления рассказов и изображения в рисунке предметов является отсутствие рациональных приемов зрительного и тактильного анализа, плана обследования и обобщения полученных сведений в речи. Можно отметить, что дошкольники старались перевести полученный сенсорный материал в более отчетливые образы в рисунках и рассказах. Процент неточного и ошибочного изображения, связанного с неумением правильно обследовать предмет изображения и выделить его существенные признаки, значительно снизился, так как методическая работа была направлена на развитие восприятия и обогащение сенсорного опыта детей.

Примечания

¹ Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами // Расстройства речи в детском возрасте. Петрозаводск: Каргосиздат, 1940. С. 70–103.

² Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 1992.

- ³ Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: Аркти, 2002.
- ⁴ Крылова Н.Л. Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей // Дефектология. 1985. № 2.
- ⁵ Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991. С. 98–118.
- ⁶ Бородич А.М. Методика развития речи детей. М., 1981. С. 44–85.
- ⁷ Гербова В.В. Рассказывание по восприятию // Дошкольное воспитание. 1975. № 9. С. 7–10.
- ⁸ Лямина Г.М. Развитие речи детей дошкольного и школьного возраста. М., 1982. С. 17–27.
- ⁹ Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. 1990. № 4. С. 40–46.
- ¹⁰ Там же.
- ¹¹ Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994. № 2.
- ¹² Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи. М., 1985.
- ¹³ Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб., 1997; Она же. Формирование и развитие связной речи. Логопедическая тетрадь. СПб., 1998.
- ¹⁴ Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М., 1995.
- ¹⁵ Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956.
- ¹⁶ Ванюхина Г.А. Экологизация логопедического процесса с позиций принципа природосообразности // Логопед. 2005. № 2.
- ¹⁷ Воробьева В.К. Методика развития связной речи. М., 2006.
- ¹⁸ Гаркуша Ю.Ф. Указ. соч.
- ¹⁹ Глухов В.П. Формирование связной речи...
- ²⁰ Чевелева Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников. М., 1966. С. 7–18.
- ²¹ Миронова С.А. Указ. соч.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РАЗНОГО УРОВНЯ

Статья посвящена изучению копинг-стратегий руководителей различных уровней организационного управления. Рассмотрены стратегии совладающего поведения у топ-менеджеров, менеджеров среднего и низшего звена, а также рядовых сотрудников. Показана большая выраженность активных проблемно-ориентированных копингов у высших руководителей, пассивных и эмоционально-ориентированных – у низших. Выявлена особая значимость стратегий социальной поддержки у менеджеров среднего уровня. Методическую основу исследования составили «Опросник совладания со стрессом» (COPE), «Проактивное совладающее поведение» (PCI), «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Шкала SACS).

Ключевые слова: копинг-стратегии, руководитель, уровень управления, активное совладание, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг.

При изучении управленческой деятельности руководителя исследователи подчеркивают ее стрессогенный характер. Сложность и многообразие решаемых задач, высокая степень неопределенности, необходимость обработки больших объемов противоречивой информации приводят к росту психической напряженности и обуславливают развитие профессионального стресса. Успешное преодоление и профилактика стресса требуют применения копинг-стратегий, стратегий совладающего поведения, позволяющих руководителям адаптироваться к требованиям ситуации, поэтому проблематика преодолевающего поведения менеджеров приобретает все большую популярность в отечественных и зарубежных исследованиях.

Однако в большинстве современных работ совладающее поведение руководителей рассматривается без учета одного важного фактора – особенностей управленческой деятельности, которые свойственны тому или иному уровню организационного управления.

Хотя в нынешних условиях иерархическая командная цепочка (связывающая верхние уровни организации с нижними) несколько утратила свое значение, трудовая деятельность руководителей различного уровня отличается своей спецификой.

Так, например, менеджеры высшего уровня ответственны за выработку целей и стратегии организации, координацию деятельности всей компании, ее взаимодействие с внешней средой.

Руководители среднего уровня обеспечивают реализацию политики компании, связь высшего руководства с исполнителями, информационный обмен и координацию деятельности различных служб и отделов.

Низший уровень менеджмента предусматривает непосредственное взаимодействие с исполнителями производственных заданий и сфокусирован на достижении краткосрочных целей в рамках отдельных структурных подразделений¹.

Специфика управленческой деятельности на различных организационных уровнях будет влиять и на специфику «трудных», стрессовых ситуаций. На высших уровнях профессиональный стресс в основном будет связан с высокой ответственностью и рисками при принятии стратегических решений. Стрессовыми факторами для топ-менеджеров выступают жесткий временной график, интеллектуальные перегрузки, большое количество коммуникаций разного уровня.

Для руководителей среднего уровня стрессорами являются высокое разнообразие и сложность профессиональных задач, низкая автономия при их решении, отсутствие ясных перспектив карьерного роста².

Стрессовые факторы низшего уровня управления в основном связаны с отсутствием контроля над ситуацией, параметры которой задаются вышестоящими уровнями, с дефицитом времени и необходимостью постоянного переключения между разноплановыми задачами.

Вполне вероятно, что особенности перечисленных стрессоров будут обуславливать и специфические характеристики копинговых стратегий руководителей различных уровней управления. Выявление стратегий совладающего поведения менеджеров высшего, среднего и низшего звена и стало целью настоящего исследования.

Выборку составили четыре группы респондентов по 25 человек, урвненных по полу, возрасту (35–46 лет) и образованию (у всех имелось высшее образование). Три группы были образованы руководителями высшего, среднего и низшего уровней, в четвертую группу вошли рядовые сотрудники; сфера деятельности респондентов – ИТ-технологии.

Диагностика копинг-стратегий проводилась при помощи следующих методик: «Опросник совладания со стрессом» (COPE)³, «Проактивное совладающее поведение» (PCI), «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Шкала SACS)⁴. Установление различий в использовании стратегий совладающего поведения осуществлялось при помощи t-критерия Стьюдента.

К числу возможных побочных воздействий можно было отнести индивидуальный опыт переживания стрессовых ситуаций в недавнем прошлом. Для контроля за данной переменной была применена методика «Измерения стрессонаполненности жизни» Т. Холмса и Р. Райха. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что за последний год ни один респондент не пережил значительных психотравмирующих событий и все участники исследования имеют примерно одинаковые показатели сопротивляемости стрессу.

Попарное сравнение выборок по изучаемым параметрам дало возможность выявить следующие закономерности в использовании копинг-стратегий руководителями различных уровней.

Существуют стратегии совладающего поведения, к которым чаще прибегают руководители всех звеньев управления по сравнению с исполнителями. К ним относятся «активное совладание», «планирование», «проактивное преодоление», «рефлексивное преодоление».

Как можно видеть, перечисленные копинги предполагают, во-первых, когнитивную активность, направленную на представление и осмысление возможных шагов по преодолению стрессовой ситуации, а кроме того, активные, прямые действия для разрешения трудной ситуации и формирования ресурсов для достижения важных целей. Подобные проблемно-ориентированные копинги исследователи оценивают как более продуктивные, поскольку они позитивно связаны с адаптацией, эффективностью деятельности и здоровьем⁵.

Следует подчеркнуть, что чем выше уровень руководителя, тем чаще он прибегает к указанным стратегиям преодолевающего поведения.

В то же время к таким неадаптивным копингам, как «концентрация на эмоциях и их активное выражение», «поведен-

ческий уход от проблем», а также «осторожные действия» и «избегание», руководители уровней обращаются реже, чем рядовые сотрудники. Причем с ростом должностного статуса снижается выраженность указанных стратегий совладающего поведения.

Таким образом, мы можем констатировать, что реализация управленческой деятельности способствует применению активных, проблемно-ориентированных копинг-стратегий, позволяющих лучше справиться с затруднительной, стрессовой ситуацией. Данная направленность именно на активные стратегии совладания, вполне вероятно, обусловлена спецификой управленческой деятельности, предполагающей необходимость принятия решений руководителем и ответственность за выполнение таких решений.

Остановимся более подробно на особенностях стратегий совладающего поведения, присущих руководителям на разных уровнях организационного управления. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели копинг-стратегий у руководителей различных уровней организационного управления (средние значения)

Копинг-стратегия	Высшее звено	Среднее звено	Низшее звено
Активное совладание	15,12	14,12	13,12
Планирование	15,32	14,26	13,64
Проактивное преодоление	48,16	45,48	42,60
Стратегическое планирование	13,88	12,12	10,88
Ассертивные действия	24,44	19,20	18,12
Использование инструментальной социальной поддержки	9,40	11,64	11,12
Поиск социальной поддержки	20,28	25,16	22,64
Концентрация на эмоциях и их активное выражение	6,80	7,80	8,80
Поведенческий уход от проблемы	5,08	5,84	6,24
Осторожные действия	17,08	20,44	21,00
Избегание	12,40	12,56	14,64

Как видно из табл. 1, **руководителям высшего звена** в наибольшей мере характерны такие копинги, как «*стратегическое планирование*», «*планирование*», «*проактивное преодоление*», «*активное совладание*», «*ассертивные действия*». Различия по этим показателям статистически значимы (t варьировался от 5,677 до 2,078; $0,01 < p < 0,05$).

Высшие руководители, в наибольшей степени ответственные за выработку кредо организации, ее философию, при возникновении трудностей вынуждены формировать цели, создавать планы, конкретизирующие стратегию и миссию компании. Данная особенность управленческой деятельности топ-менеджеров отражается и на их типичных копинг-стратегиях, предусматривающих выработку обдуманых и обоснованных планов действий.

Руководители высшего уровня часто несут личную ответственность за решение сложных проблем, судьбу всей организации. Кроме того, они выступают ролевой моделью в процессе формирования и поддержания организационной культуры. Этим можно объяснить более высокие показатели копингов, характеризующих активное, уверенное поведение в преодолении стрессовых ситуаций (активное совладание, ассертивные действия).

Отметим также, что все значения, приведенные в табл. 1, превышают соответствующие средние показатели, полученные при апробации методик диагностики совладающего поведения и приводимые исследователями в литературе⁶.

Полагаем, данный факт можно трактовать как подтверждающий влияние особенностей управленческой деятельности на специфику копинг-стратегий руководителей.

Если обратиться к анализу копингов **руководителей среднего уровня**, то можно обнаружить следующее. В деятельности менеджеров среднего уровня по сравнению с другими руководителями чаще актуализируются такие стратегии, как «*поиск социальной поддержки*» и «*использование инструментальной социальной поддержки*» (t варьировался от 5,123 до 2,244; $0,01 < p < 0,05$).

Для руководителей среднего звена особое значение приобретает получение информации, советов и обратной связи от непосредственного социального окружения, поскольку успешная реализация управленческих функций на этом уровне во многом зависит от эффективности информационных потоков и согласованности действий между подразделениями и отделами компании. Обращение к стратегиям социальной поддержки может быть также обусловлено

недостаточной степенью самостоятельности в принятии решений и постановке задач.

Стратегии преодолевающего поведения **руководителей низшего звена** также обнаруживают определенные особенности. По сравнению с вышестоящими менеджерами руководители низового уровня чаще применяют пассивные копинги, в частности «поведенческий уход от проблемы», «осторожные действия», «избегание». Кроме того, менеджеры более низкого статуса активнее используют эмоционально-ориентированные копинги, в том числе «концентрацию на эмоциях и их активное выражение». Различия по этим показателям статистически значимы (t варьировался от 7,122 до 2,190; $0,01 < p < 0,05$).

Данный факт можно объяснить меньшей свободой действий, которой обладают руководители, находящиеся на низших ступенях организационной иерархии. Их задача – обеспечение оперативного управления и принятие краткосрочных решений, реализующих стратегические и тактические цели, формируемые в высших эшелонах власти. В то же время в исследованиях указывается, что контролируемость – важнейший параметр ситуации, влияющий на эффективность стратегий совладающего поведения. Причем если проблемно-ориентированные копинги более эффективны в контролируемых ситуациях, то эмоционально-ориентированные – в неконтролируемых⁷. Хотя в нашей работе мы изучали не эффективность в строгом смысле, а предпочтение тех или иных копинг-стратегий, полученные результаты в известной мере подтверждают данный тезис.

В целом проведенное исследование дает возможность сделать следующие *выводы*.

1. Осуществление управленческой деятельности актуализирует активные, проблемно-ориентированные стратегии совладающего поведения.

2. По мере роста должностного статуса и повышения уровня контроля над ситуацией руководители все чаще реализуют копинги, направленное на преобразование стрессовой ситуации.

3. Пассивные и эмоционально-ориентированные копинги более выражены у руководителей низшего уровня.

4. Стратегии поиска социальной поддержки чаще применяются менеджерами среднего звена.

Результаты исследования могут быть использованы в организационном консультировании, в процессе отбора, развития и аттестации персонала, разработке тренинговых программ, подготовке психологов и специалистов в области управления персоналом.

-
- ¹ Роббинз С.П., Коултер М. Менеджмент. М.: Вильямс, 2007. С. 443–455.
 - ² Леонова А., Качина А. Стресс-менеджмент: технология управления стрессом в профессиональной деятельности // Управление персоналом. 2007. № 9. С. 23–30.
 - ³ Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики СОРЕ // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.
 - ⁴ Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 - ⁵ Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17).
 - ⁶ Водопьянова Н.Е. Указ. соч.
 - ⁷ Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Указ. соч.

Л.С. Драгунская

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена проблемам психоаналитического понимания культуры и возможностям развития культурологической модели Фрейда.

Ключевые слова: запрет на инцест, анималистичность, вторичность и историчность сексуальности, надындивидуальные психические феномены, текст культуры и язык культуры, различные трансформации запрета на инцест.

«После 41 года врачебной практики мое самосознание говорит мне, что, по сути, я не был настоящим врачом. Я стал врачом из-за вынужденного отклонения от своего первоначального намерения, и победа моя заключается в том, что, сделав огромный крик, я вновь вернулся к изначальному направлению». И далее Фрейд говорит о своем превращении, «регрессивном в чем-то развитии», когда после «кружного пути длиною в жизнь, пройдя через естествознание, медицину и психотерапию», он вернулся «к проблемам культуры».

Так пишет почти 70-летний Фрейд в «Жизнеописании»¹. Ретроспективно рассматривая свою биографию, он констатирует, что «положение и профессия врача» в юности его особо не привлекали. Да и позже его подвигла на это скорее «своего рода любознательность, более касавшаяся человеческих отношений, нежели природных объектов».

Говоря о психоаналитическом понимании культуры, надо начать с современных представлений, связывающих сексуальность и культуру.

«Метафоры социального и кровного родства стали в последнее время едва ли не господствующей формой концептуализации политического, экономического и культурного развития»².

Мишель Фуко в первом томе «Истории сексуальности»³ высказывает точку зрения о вторичности и историчности представлений о сексуальности. Для него она не природный фактор, не «естественная реальность», а следствие воздействия на общественное сознание системы надзора и контроля над индивидом.

По Фуко, эмансипация человека от деспотических форм власти, сам факт складывания его субъективности является своеобразной формой «духовного рабства», поскольку «естественная» сексуальность человека сформировалась под воздействием феномена «дисциплинарной власти». Фуко отстаивает предположение о том, что сексуальность появилась как факт сознания только с конца XVIII столетия, а секс – начиная с XIX в., до этого было всего лишь понятие плоти.

При этом формирование сексуальности как комплекса социальных представлений, интериоризированных в сознании субъекта, Фуко связывает с западноевропейской практикой исповеди-признания, которую он понимает очень широко. По Фуко, и психоанализ вырос из «институализации» исповедальных процедур, характерных для западной цивилизации. «Под исповедью Фуко подразумевает все те процедуры, посредством которых субъекты побуждались к порождению дискурсов истины, способных воздействовать на самих субъектов»⁴.

В частности, в Средние века священники, считает Фуко, во время исповеди интересовались лишь сексуальными проступками (!) людей, так как в общественном сознании они связывались исключительно с телом человека. Начиная с Реформации (середина XVI в.) и Контрреформации (вторая половина XVI – середина XVII в.) «дискурс сексуальности» приобрел новую форму: священники стали исповедовать своих прихожан не только в делах, но и в помыслах! В результате чего и сексуальность стала определяться в терминах не только тела, но и ума. Возникший дискурс о греховных помыслах не только помог сформировать само представление о сексуальности, но и способствовал развитию интроспекции – способности субъекта к наблюдению за содержанием и актами собственного сознания и переживания.

Итак, сексуальность предстает как факт исторического становления человека, причем человека современного, как неотъемлемая часть его мышления. Столь исторически позднее возникновение представлений о сексуальности обусловило, по Фуко, относитель-

но недавнее появление «современного человека», возникшего в конце XVII в., и при «изменении основных установок знания», его породивших (сексуальность – это не только тело), способного так же быстро исчезнуть: «Если эти диспозиции исчезнут так же, как они некогда появились, если какое-нибудь событие, возможность которого мы можем лишь предчувствовать, не зная пока ни его облика, ни того, что оно в себе таит, разрушит их, как разрушена была на исходе XVIII в. почва классического мышления, тогда – можно поручиться – человек исчезнет, как исчезает лицо, начертанное на прибрежном песке»⁵.

Фуко высказывает мнение о том, что власть навязывает сексуальность. Так ли это? И что такое власть? Остается слишком много вопросов. Здесь заложена некая трансцендентализация власти.

В современном психоанализе общепринята точка зрения, согласно которой приложимость психоаналитического метода выходит за границы индивидуальной психологии. Общественные процессы и явления культуры становились предметом многочисленных исследований Фрейда.

Он полагал, что «психоанализ как науку характеризует не материал, которым он занимается, а техника, при помощи которой он работает. Без особых натяжек психоанализ можно применять к истории культуры, науке о религии и мифологии точно так же, как и к учению о неврозах. Целью его является не что иное, как «раскрытие бессознательного в душевной жизни»⁶.

Итак, Фуко, с его «внешней» сексуальностью и Фрейд с его позитивистской, включающей как филогенетические, так и онтогенетические факторы, или человек и сексуальность. Еще точнее, история человеческой культуры и сексуальность – попытка осмыслить эти связи – и составляет главную задачу психоаналитической культурологии.

Но сначала о том, что такое культура.

Можно сказать, что все гуманитарное знание – это игра понятий «цивилизация» и «культура».

По Гегелю, «Человек существенным образом отличается от Природы, и не только в своем мышлении, но и в самой своей деятельности. Природа в Человеке и для человека есть “грех”: он может и должен противопоставлять себя ей и отрицать ее в себе самом»⁷.

По Флиеру⁸, культура характеризуется системным комплексом, включающим в себя: коммуникации, самоидентификации, образные рефлексии и интерпретации; обычаи образа жизни; ценностные ориентации, выраженные в вербальных и невербальных текстах.

Второй смысл слова «культура» в гуманитарных науках шире первого слова и как бы объемлет его, включает в себя.

В этом широком своем значении оно близко, почти синонимично слову «цивилизация» (<civilisatio>) обретение роли гражданина (!), интересно, что психоанализ часто называют работой цивилизации.

Корни обоих этих слов – латинские. Слово «культура» (<cultura>) встречается в классической латыни, например у Цицерона⁹ образование, воспитание духа и почтение друга (!!!). Представляется весьма интересным еще одно определение культуры. Его дал шотландский философ Адам Фергюсон (1723–1816) в своем труде «Опыт истории гражданского общества»¹⁰. Он разделил всю историю человечества на три стадии: 1) дикость; 2) варварство; 3) цивилизация (цивилизованность).

Русский публицист и философ Николай Яковлевич Данилевский в своей книге «Россия и Европа»¹¹ описал историю человечества как взаимную борьбу и последовательную смену «культурно-исторических типов» (или просто культур).

Антропологическое понимание термина «культура» критикуется за неопределенность, что, вероятно, совершенно справедливо и неизбежно, так как неопределенность заложена в самом предмете – в человеке, его уникальности.

Если подходить к истории человечества как к множеству локальных историй, то понятия «культура» и «цивилизация» оказываются удобными средствами описания исторической реальности.

Однако реальность никогда не исчерпывается без остатка никакими нашими о ней понятиями, никогда не будет в точности соответствовать нашим «конструктам» и «моделям».

Основа применения психоаналитической теории для понимания групповых структур была заложена Фрейдом в работе «Психология масс и анализ человеческого “Я”»¹² – это проблема надындивидуальных психических феноменов.

Фрейд подчеркивал тесную связь психоаналитических данных, относящихся к отдельным индивидуумам и групповым структурам: «Хотя индивидуальная психология исследует отдельного человека <...> лишь в редких случаях, при определенных исключительных обстоятельствах, она способна отстраниться от отношений этого индивида с другими людьми. В душевной жизни отдельного человека другой человек постоянно выступает в качестве прообраза, объекта, помощника и противника, а потому индивидуальная психология с самого начала является также социальной психологией в этом расширенном, но вполне обоснованном смысле».

Тем самым Фрейд существенно сглаживает различия между индивидуальной психологией и социальной, массовой, можно добавить – групповой психологией. Как известно, человек может вырасти человеком только в обществе себе подобных. Сказка Киплинга о Маугли – это именно сказка. В действительности, как известно, человеческие детеныши, вырастающие в силу тех или иных обстоятельств среди зверей, не становятся полноценными людьми.

По мнению Дитера Ольмайера¹³, «сознательные, доступные рациональному осмыслению мотивы, как правило, составляют лишь малую часть тех мотивов, которые реально определяют поведение как внутри семьи, так и в более широком, социальном контексте.

Теперь о том, как мы понимаем возможности психоаналитического изучения культуры разных этапов.

В основе психоаналитической антропологии лежит следующая идея: все психическое пространство, начиная с первичных психических реакций древнейшего человека до духовной жизни современного человека, обладает единым смысловым содержанием. Речь идет о культуре, как истории запрета на инцест. Культура – это история запрета на инцест. Можно сказать, что культура – это история установления и слома норм.

Существуют два подхода: 1) на протяжении человеческой истории меняются переживания людей; 2) изменение переживания – это и есть история или история как динамика переживания. Специфика переживания – это и есть культура.

В работе «Культурная сексуальная мораль и современная нервозность» (1908) Фрейд пишет о том, что культура построена на подавлении бессознательных страстей и желаний – «каждый человек поступился частью своего достояния, властью агрессивных и мстительных наклонностей своей личности; и из этих вкладов выросли материальные и идеальные блага общей культуры».

Мысль Фрейда о «неудовлетворенности культурой имеет социокультурный контекст.

Каждая культура подразумевает отказ от влечений. Суть такого отказа – преодоление детства и анималистичности. Но что такое анималистичность? И какова специфика разных этапов культуры?

Анималистичность, возможно, весьма спорная метафора, связанная с контейнированием в образ животного всего неприемлемого и одновременно всего недостижимого:

1) верный пес и одновременно: цепной пес, или собаке собачья смерть и т. д.

2) звериный голод, звериная ненависть;

- 3) ослиное упрямство;
- 4) змея подколотная (подлость);
- 5) собачья свадьба.

Или:

- 1) лебединая верность;
- 2) голубиная невинность;
- 3) мудрый как змей;
- 4) отважный как лев;
- 5) мощный как буйвол.

Или названия танков: «Тигр», «Пантера», «Леопард».

Названия автомобилей: «Ягуар», «Мустанг», «Taurus», «Бык».

Вероятно, точнее всего можно понимать анималистичность как застревание на раннем онтогенезе, как близость к природе. Такое понимание раскрывает многие фрейдовские метафоры.

Итак, в контексте современных психоаналитических представлений культура – это история запрета на инцест, и еще точнее, проекция переживаний, связанных с запретом инцеста. Таким образом, речь идет о бессознательном культуры.

Говоря о бессознательном культуры, надо сказать, что и социология, и антропология, и история (прежде всего «история ментальностей»), и лингвистика, и философия, и культурология – все они внесли свой вклад в создание особого проблемного поля, которое получило название культурного бессознательного.

На 1980–1990-е годы приходится расцвет «культурных исследований» в разных науках.

Достаточно назвать лишь несколько основных направлений:

1) теории исторического бессознательного различных эпох, начиная с Возрождения и по XX в. М. Фуко («Археология знания», «Слова и вещи»);

2) идеи лингвопсихоанализа Ж. Лакана;

3) постмодернистские теории Лиотара, Бодрийяра и др.

Большое внимание во всех этих исследованиях уделялось бессознательным структурам повседневной жизни.

В самом общем виде культурное бессознательное – это все те элементы материальной и духовной культуры, семейных и общественных отношений, поведенческих и мыслительных стереотипов, которые, по определению Ж. Лапланша и Ж.-Б. Понталиса, не присутствуют «в актуальном поле сознания»¹⁴.

Все эти явления могут получать и чаще всего получают рациональные объяснения для оправдания своего существования.

Они могут быть легитимизированы, но в основном они пребывают в царстве не подлежащей обсуждению подразумеваемости,

если не вообще табуированной подспудности, входящей в систему неявной культуры¹⁵.

Можно говорить о тексте культуры – литература, мода (например, почему появилась мода на унисекс в конце XX в.), дизайн, этикет, кино, ТВ и особенно стиль отношений между людьми – это означаемое. И можно говорить о языке культуры – или, иначе говоря, о правилах, по которым пишется этот текст, т. е. об означающем.

Означаемое и означающее – понятия, введенные в языкознание Ф. де Соссюром в «Курсе общей лингвистики»¹⁶.

Эти понятия активно использовались в структурном психоанализе Лакана.

Итак, представление об означаемом и об означающем снимает противоречие между рационалистической дословностью и мистической чувственностью.

Таким образом, наш дискурс изучения культуры – это соотношение пластов культурной данности и психоаналитически ориентированных культурологических интерпретаций.

Теперь подробнее об инцесте.

Инцест – это сексуальная связь с кровным родственником, с древних времен почти безусловно запрещенная в подавляющем большинстве сколько-нибудь развитых культур.

Запрет на инцест, лежащий в основе норм, запретов и санкций культуры, является одновременно и элементарным, и весьма сложным феноменом.

Элементарен запрет на инцест потому, что он не допускает никаких произвольных толкований или изъятий. Сексуальная связь с кровными родственниками является запретной.

Сложен же он по двум причинам.

Во-первых, между собственно инцестом, как он описан и запрещен в ветхозаветных текстах, параинцестными (инцестуозными) отношениями, а также отношениями взаимной симпатии, привязанности, дружбы, заботы и т. п. существует весьма подвижная и нечеткая граница. Особенно это касается того фланга упомянутого континуума, где привязанность и дружба балансируют на грани инцестуозности.

Вторая причина заключается в том, что наша культура, культура конца XX и начала XXI в., в настоящее время, судя по многим признакам, проходит этап расшатывания этого запрета. Так, повышенное и сочувственное внимание к гомосексуализму (который является одной из манифестаций инцеста) достоверно об этом свидетельствует.

Итак, запрет на инцест и, забегая вперед, некоторое неодобрение или, как минимум, амбивалентное отношение к инцестуозности имеет бесчисленные дериваты и варианты. Если сам запрет на инцест весьма элементарен и его исчерпывающее изложение укладывается буквально в несколько страниц ветхозаветных книг «Левит» и «Второзаконие», то проекции и интерпретации этого запрета, особенно в смысле инцестуозности, т. е. инцестоподобного переживания и поведения, и составляют всю психологическую ткань культуры, понимаемой как «урегулирование отношений между людьми».

Эмоциональное напряжение, выливающееся в попытку выразить «запрещенный инцест» (или «тягостную инцестуозность») в объективированном чувстве, в мысли или в пока еще эфемерной норме с неясной исторической судьбой – и является переживанием как базовым феноменом культуры.

История запрета на инцест подробно описана Фрейдом в работе «Тотем и табу»¹⁷, а также в трехтомном труде Дж. Фрэзера «Тотемизм и экзогамия»¹⁸.

Необходимо остановиться на проблеме инцеста как такового, на культурной истории этого феномена.

Вряд ли стоит определять инцестные желания и инцестные табу как биологические только потому, что они встречаются во всех культурах. Достаточно сказать, что их содержание широко варьирует от одной культуры к другой. Кроме того, эти процессы предполагают способность к символизации, которая ни при каких условиях не может быть приписана биологии.

Каково бы ни было происхождение табу на инцест в эдиповом треугольнике, несомненно предпочтительным является социокультурный подход, использованный Парсонсом¹⁹ – по сравнению с биологическими гипотезами, которые предполагают, что у древнего *homo sapiens* было какое-то представление о генетических преимуществах экзогамии и об избегании инцеста. Например, Дарвин считал, что запрет на инцест связан со стремлением иметь здоровое потомство. Однако на островах Тристан да Кунья (острова в Атлантическом океане) практически все население происходит от близкородственных браков и не выявляет особой болезненности.

Когда мы говорим «инцестные желания» – мы имеем в виду их запретную привлекательность, которая явно прослеживается не только в жизни отдельной личности, но также и в культуре. Амбивалентное отношение к инцесту в культуре можно объяснить, рассмотрев эволюцию этого феномена.

Инцест (incestus) по-латыни значит «нечистый» – в смысле «порочный, недозволенный». Это слово у древних римлян обозначало не только инцест в современном смысле (т. е. «кровосмешение», сексуальную связь между кровными родственниками), но и вообще всякое прелюбодеяние и шире – все грязное в человеческих отношениях – измена, внебрачная и добрачная связь, а также, что особенно важно, нарушение границ в общении между людьми. Таким образом, в древнеримскую эпоху (со II в. до н. э. по V в. н. э.) словом «инцест» обозначалось любое нарушение религиозных табу, включая связь с проституткой.

Надо сказать, что первоначально – в самую раннюю эпоху и, очевидно, в эпоху матриархата (т. е. до XII в. до н. э.) – вообще не было противопоставления «дозволенных» и «недозволенных» сексуальных связей. Господствовал так называемый промискуитетный (неупорядоченный) брак. Связь между сексуальными отношениями и рождением детей тогда не осознавалась. Началом беременности считалось первое шевеление младенца; причиной беременности считался ветер, солнечные лучи.

В Ветхом Завете – X в. до н. э., потом в Евангелии и других новозаветных и христианских текстах – инцест запрещен. Кстати, миф об Эдипе – это X в. до н. э.

Первая ступень на лестнице социального развития – это разделение хозяйственных и религиозных функций между мужчиной и женщиной. Женщина стала хранительницей очага и распорядительницей продовольствия. Установился матриархат – женская власть. Женщина-матриарх (матриарх – мать-властительница, как патриарх – отец-властитель) была жестокой царицей и одновременно жрицей (священнослужительницей) главного женского божества. Тогда также не наступило время осознания связи между сексом и деторождением. Мужчины брались матриархальными владычицами для сексуального удовлетворения и, как правило, раз в год приносились в жертву (любовь = каннибализм). В позднем матриархате мужчина – муж, отец, любовник и царь (т. е. супруг царицы, выполняющий определенные жреческие функции – это отец с маленькой буквы). Родословная в этот период велась, естественно, по материнской линии. Промискуитет (и инцест в том числе) был в порядке вещей.

Это был «примитивный (т. е. первоначальный) инцест».

Далее наступила новая эпоха – установление патриархата, т. е. мужского социального и духовного главенства. В это же время, очевидно, и произошло установление когнитивной связи между сексом и рождением ребенка. Сформировалась, в частности, ро-

дословная по мужской линии. Это событие произошло в Европе приблизительно в XIII в. до н. э. Патриархат, начавшись с XII в. до н. э., сохранял много реликтов матриархата. Сохранялся культ Богородицы, Аспазии (гетера, V в. до н. э.), Жанны д'Арк и т. д., т. е. женщин, имевших очень большую власть над мужчинами, так матриархат (психоаналитический смысл которого в проекции самых ранних переживаний) никогда не кончался.

В эту эпоху – которая, с некоторыми оговорками, длится и по сей день – началась упорная и жестокая борьба с инцестом.

Какова же причина запрета на инцест, нанесшего, по мнению З. Фрейда, непоправимый ущерб сексуальной жизни людей?

Крупнейший специалист по древней мифологии Джеймс Джордж Фрэзер (английский исследователь мифологии древних и ныне живущих народов, 1854–1941, автор трудов «Золотая ветвь»²⁰, «Фольклор в Ветхом Завете»²¹ и «Тотемизм и экзогамия») прямо признает, что ответа на этот вопрос нет.

Развитие фрейдовской концепции культуры начинается с мифологемы, изложенной в работе «Тотем и табу». По Фрейду, дело обстояло так. Старый самец обладал всеми самками первобытного человеческого стада, а молодых самцов – т. е. своих сыновей и сыновей этих самок – изгонял. Тем самым он запрещал инцест по линии сын–мать. И брат–сестра. Однажды самцы взбунтовались против отца и убили его и овладели самками (своими матерями). Но эти победившие самцы относились к своему отцу амбивалентно. С одной стороны, они ненавидели его, так как он не допускал их до самок. С другой стороны, они любили его, так как он защищал их, когда они были маленькими детьми, кормил их и т. д. Поэтому, насытив свою агрессию и свои сексуальные желания, молодые самцы почувствовали вину за убийство отца и отчасти за нарушение его запрета. Поэтому они в честь убитого отца учредили тотем – т. е. выбрали себе священное животное, которое нельзя убивать (сова, страус, орел, медведь и т. д.). Далее, они запретили инцест. А принадлежность к тотему стала регулятором этого запрета – людям одного тотема нельзя вступать в сексуальный контакт друг с другом.

В этом мифе в самом общем виде отражается структура эдипова комплекса.

По мнению Й. Шторка²², «значение эдипова комплекса – не в “отцеубийстве”, а наоборот – в “рождении отца”. То есть в возникновении запрещающей инстанции, в возникновении “образа отца”, который реализуется в виде тотема, определяющего рамки запретов, а далее – в виде Закона (с большой буквы) и наконец – в виде интрапсихического запрета».

Таким образом, запрет на инцест в большой мере создал человека как существо социальное, существо дискурсивное, существо, переживающее и актуализирующее собственные переживания.

Фрейд создал эту свою концепцию на основании исследований о так называемом тотемическом пиршестве. Есть сведения, что некоторые племена раз в году торжественно поедают тотемическое животное, которое запрещается есть во все остальные дни. Некоторые исследователи, на которых ссылается Фрейд, возводят христианское Святое Причастие (т. е. ритуальное употребление хлеба и вина, которые олицетворяют плоть и кровь Христа) к тому же самому тотемическому пиршеству. Из этого Фрейд сделал вывод об убийстве и съедении отца. Кроме того, Фрейд строит свою концепцию на наблюдениях Дарвина о стадах горилл (о поведении старых самцов по отношению к молодым самцам) – т. е. древних людей, как их себе представлял Фрейд и какими видела их современная ему наука.

Надо твердо сказать, что нет никаких этнографических или фольклорных подтверждений того, что запрет на инцест складывался подобным образом. Кроме того, в этом гипотетическом стаде главный самец запрещал инцест по линии мать–сын своим сыновьям, но разрешал инцест по линии отец–дочь самому себе.

Несмотря на неподтвержденность и проблематичность этого мифа, он служит единственной работающей гипотезой, которая позволяет объяснить многие феномены инцестуозности, а именно амбивалентное отношение к инцесту и, что особенно важно, амбивалентное отношение к запретителям – родителям и культуре.

Необходимо отметить, что ранее инцест относился к необходимым атрибутам матриархального режима. Инцест был нужен царям-мужчинам для подтверждения их права на престол. Дело в том, что в период разложения матриархата наследование престола шло по женской линии. Однако существовали и временные цари (так называемые «цари-жрецы» – посредники, священнослужители). Свое царское положение царь-жрец получал потому, что был мужем самой младшей дочери царской семьи. Поэтому единственным способом подтвердить свое положение царя для него было вступление в брак со своей дочерью.

Такая связь давала мужчине право стать царем-жрецом. В результате он обретал не властную функцию, а сакральную, священную (он становился священнослужителем).

В мифологии инцест стал образом жизни богов. Вся древняя мифология полна инцестуозных и промискуитетных сюжетов – прежде всего женитьба на сестрах.

Это древнегреческие мифы о богах. Они излагаются у Гомера («Илиада», «Одиссея»), у Платона, а также в сочинениях, специально посвященных изложению мифов: «Метаморфозы» Овидия. Кроме того, существует необозримая современная литература, посвященная древнегреческим мифам.

Итак, вот несколько примеров из древней мифологии: Крон и Рея были братом и сестрой. Их дети Зевс и Гера также поженились. При этом Зевс изнасиловал свою мать Рею. На дочери Зевса Персефоне женился его брат (т. е. ее дядя) Гадес. В так называемых философских мифах, где действуют безличные силы (Ночь, Ветер, Хаос и т. д.), incestуозные связи отмечаются не только между братом и сестрой, матерью и сыном, но и между бабушкой и внуком или внучкой.

Разрешенность богам – один из моментов амбивалентного отношения к инцесту.

Именно эта амбивалентность определяет драму развития и жизни каждого отдельного человека и драму развития любой культуры.

Итак, главные дискутируемые проблемы психоаналитической культурологии:

1) представления Фуко о связи сексуальности и культуры – власть, которая трансцендентальна и порождает сексуальность;

2) по Фрейдю, не власть порождает сексуальность. Сексуальность универсальна;

3) по Фрейдю, индивидуальная психология = массовой психологии;

4) в основе психоаналитической культурологии лежит следующая идея: все психическое пространство, от первичных психических реакций древнейшего человека и до духовной жизни современного человека, обладает единым смысловым содержанием;

5) бессознательное культуры:

текст культуры – означаемое;

язык культуры – означающее;

6) психоаналитический дискурс изучения культуры – соотношение пластов культурной данности и психоаналитически-ориентированных культурологических интерпретаций;

7) проблема инцеста и запрета на него как основа развития культуры. Данная проблема прослеживается на всех этапах развития культуры: от ранних ее этапов (мягкие запреты) к последующему этапу (дискурс греховности любого сексуального поведения), далее к буржуазной ценности семьи, ограничивающей сексуальность, к утверждению необходимости подлинности сексуальной идентич-

ности как основы подлинности, осуществленности жизни вообще, что создает опасность нового погружения в инцест.

Такое подробное изучение психоаналитической культурологии возможно только при сохранении специфики дискурса, т. е. удержании основы рассуждений, суть которых в универсальности символического языка, который является для Фрейда более убедительным доказательством, нежели все иные доказательства.

Поэтому, только исследуя проявления инцестуозного поведения, т. е. психологического инцеста, можно пытаться осмыслить некоторые культурологические феномены.

Единственная функция воображения – искажение воспоминания (П. Рикер).

В заключение привожу малоизвестные цитаты З. Фрейда о социальности:

«...религия добилась всего, для чего она вводится в воспитание индивида. Она обуздала его сексуальные стремления, обеспечив им сублимацию и прочную фиксацию, обесценила его семейные отношения и этим предотвратила грозившую ему изоляцию, открыв ему место присоединения к великой общности людей. Дикий, запуганный ребенок стал социальным, благонаправленным и воспитуемым»²³;

«до сих пор воспитание ставило себе задачей обуздание или, вернее, подавление влечений; результат не был удовлетворительным, а там, где его достигали, это происходило к выгоде небольшого числа привилегированных людей, от которых подавления влечений и не требуется. Никто также не задавался вопросом, каким путем и с какими жертвами достигалось подавление неудобных влечений. Но если заменить эту задачу другой: с наименьшими потерями для индивида сделать его культурным и социально приемлемым...» (далее Фрейд пишет, что в решении этой задачи может помочь психоанализ)²⁴.

Психоанализ не должен ни приспособлять человека к существующему социальному строю, ни освобождать его от господствующих социальных требований, – пишет Фрейд в 34-й лекции (речь идет о возможной роли психоанализа в воспитании детей).

«Требование выходит за рамки функций анализа. Врач, призванный лечить пневмонию, тоже не должен заботиться о том, является ли заболевший образцовым человеком, самоубийцей или преступником, заслужил ли он, чтобы оставаться в живых, и нужно ли ему этого желать. <...> Психоаналитическое воспитание возьмет на себя ненужную ответственность, если поставит себе целью переделывать своего воспитанника в мятежника. Оно сделает свое дело, сохранив его по возможности здоровым и работоспособным. В нем

самом содержится достаточно революционных моментов, чтобы гарантировать, что его воспитанник в последующей жизни не встанет на сторону регресса и подавления. Я даже полагаю, что дети-революционеры ни в каком отношении не желательны»²⁵.

Примечания

- ¹ Энциклопедия глубинной психологии: В 4 т. Т. 1. М.: MGM; Interna, 1998. С. 5.
- ² Ушакин С. Место-имени-я: семья как способ организации жизни // Семейные узы: модели для сборки. Сб. ст. Кн. 1. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 10.
- ³ См.: Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: Пер. с франц. М., 1996.
- ⁴ Sarup M. An introductory guide to post-structuralism and postmodernism. L., 1988. P. 74.
- ⁵ Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994. С. 404.
- ⁶ Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1991. С. 248.
- ⁷ Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля. М.: Логос, 1998. С. 141.
- ⁸ Флиер А. Культурология для культурологов. М.: Академический Проект, 2000.
- ⁹ Цицерон М.Т. Избранные сочинения. М., 1975.
- ¹⁰ Фергюсон А. Опыт истории гражданского общества. М.: РОССПЭН, 2000.
- ¹¹ Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М.; Харьков: АСТ; Фолио, 2001. 607 с.
- ¹² Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М.: Гуманитарий, 1996.
- ¹³ Ольмайер Д. Групповые свойства психического аппарата: Пер. с нем. // Энциклопедия глубинной психологии. М., 2001. Т. 2. С. 402–412.
- ¹⁴ Фрейд З. «Культурная» сексуальная мораль и современная нервозность. Самара: БАХРАХ-М, 2002.
- ¹⁵ Ильин И. Постмодернизм. Словарь терминов. М., 2002.
- ¹⁶ Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1999.
- ¹⁷ Фрейд З. Тотем и табу. М.: Олимп; АСТ, 1998. 446 с.
- ¹⁸ Frazer J.G. Totemism and Exogamy. L., 1910.
- ¹⁹ Parsons T. Social structure and personality. L., 1964.
- ²⁰ Фрэзер Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. М.: Политиздат, 1980.
- ²¹ Фрэзер Дж. Фольклор в Ветхом Завете. М.: Политиздат, 1990.
- ²² Шторк Й. Психическое развитие маленького ребенка с психоаналитической точки зрения // Энциклопедия глубинной психологии: В 4 т. Т. 2. М.: Когито-Центр; МГМ, 2001.
- ²³ Из истории одного детского невроза (Случай Человека-Волка). 1914–1915 гг. // Зигмунд Фрейд: Знаменитые случаи из практики. М., 2007. С. 363.
- ²⁴ Анализ фобии пятилетнего мальчика (Маленький Ганс). 1909 г. // Там же. С. 259.
- ²⁵ Фрейд З. Введение в психоанализ. С. 395.

ОБ ИНТЕРЕСЕ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ В.В. РОЗАНОВА

Автобиография В.В. Розанова может быть понята как образовательная биография, лейтмотивом которой является следование собственному интересу.

Ключевые слова: В.В. Розанов, образовательная биография, интерес, автобиографический текст.

В области человекознания проблема интереса изучена мало. Одними из наиболее ярких в этом направлении являются идеи об интересе В.В. Розанова (1856–1919). Понимание человеком своего интереса и следование ему, как условие становления цельности, на которое указывает В.В. Розанов, задает возможность понимания человеческой цельности в потенциальном ключе¹. Такой подход имеет также прикладное педагогическое значение.

Ключевые положения об интересе выводятся В.В. Розановым в работе «Сумерки просвещения»:

1) 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.

2) В зрелых годах, порою – в старости, мы находим, наконец, этот интерес разросшимся до всеобъемлемости: новая поэзия, классический мир, точные науки и философия, библия и политические страсти – все находим мы уместным в одной удивительной душе; но это – только на склоне лет, это уже цвет и плод, и то, что мы ищем, – это ствол и особенно корни того дерева, которое приносит этот чуд-

ный плод. Семя этого дерева, первый незаметный росток – одинокий интерес к чему-нибудь в детстве, сосредоточенное, неразделенное внимание иногда заброшенного, забытого мальчика к предмету ли какому-нибудь, к случайно попавшейся книге, к человеку ли, заброшенному судьбою в эту местность, или, наконец, к Божьему миру, красота которого повсюду, всегда, для всякого открыта².

В.В. Розанов предлагает своему читателю «обратить внимание на указываемую сторону воспитания, когда он сам случайно или из любопытства заглянет в историю, биографии»³. В этой связи автобиографические тексты самого В.В. Розанова представляют уникальный исследовательский источник проблемы интереса, что и является целью статьи.

Первый автобиографический текст был написан В.В. Розановым предположительно в 1890 г. по просьбе историка философии и библиографа Я.Н. Колубовского для «Энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона⁴.

Следует уточнить, что ко времени написания «Автобиографии»⁵ В.В. Розановым уже издан самый серьезный его труд «О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания»⁶ и некоторые другие тексты⁷, в частности, можно указать на «Сумерки просвещения»⁸ и биографию Паскаля⁹, сделаны переводы с комментариями «Метафизики» Аристотеля. Это позволяет предположить, что автор к своему жизнеописанию подходит с позиций собственной теории.

Читатель видит, что повествование «Автобиографии», обозначенное В.В. Розановым как «краткие биографические сведения о себе», более широко представлено в вопросах, определивших его «умственные убеждения».

В.В. Розанов оправдывает свою увлеченность пространным повествованием о своем прошлом Я.Н. Колубовскому (адресату, с которым не знаком) тем, что тот «предан одинаковым интересам», которыми живет и В.В. Розанов. Тем самым, полагая общность интересов как исповедальную возможность, и придает значение как частным деталям, так и более общим выводам.

Общность интересов создает прецедент возможного общения для В.В. Розанова, мечтающего о «природе и одиночестве»¹⁰. Именно благодаря общности интересов В.В. Розанов обрел союзников в своем самообразовании.

Самые ранние умственные убеждения В.В. Розанова сложились посредством общения с гимназистом седьмого класса, сыном квартирной хозяйки, в доме которых в Симбирске пришлось ему

жить. Это был один из тех «молодых людей, которые так увлекались идеями 60–70 годов», учась сам отлично, он обо всем его занимавшем беседовал с В.В. Розановым, «нимало не скрывал образа своих мыслей и давал читать книги, которые были у него»¹¹.

В.В. Розанов подчеркивает, что обучение в гимназии не было для него определяющим. Занимаясь гимназическими предметами «настолько, чтобы идти удовлетворительно», В.В. Розанов и его товарищи «все остальное время посвящали чтению или опытам», которые делали, «купив в аптеке некоторые препараты и вещества, или разговорам политического и реже литературного содержания»¹².

Гимназические юношеские годы В.В. Розанов выделяет как самые светлые на протяжении всей остальной жизни. «Глубокая преданность интересам знания, неопределенные надежды и ожидание чего-то от будущего, правдивость отношений между собой и их полная безыскусственность – все это делало жизнь глубоко радостною»¹³.

Для «ускорения самообразования» кружок товарищей решил «сделать нечто вроде классификации наук – распределить их между собою, с тем, чтобы каждый, занимаясь тщательнее один, усвоенное излагал в общих собраниях, устраиваемых еженедельно»¹⁴. Молодые люди «читали, изучали, составляли рефераты и прочитывали в общем собрании» так называемой В.В. Розановым «нашей маленькой Академии»¹⁵.

По мнению В.А. Фатеева, именно эта «маленькая Академия» «благодаря интенсивной самостоятельной подготовке тем» положила начало «энциклопедичности розановских познаний и тому разнообразию его интересов, которые проявятся затем в его творчестве», а также определила главную тему его книги «О понимании» как классификацию всех наук: «Истоки тяготения молодого философа к универсализму – именно в этих юношеских занятиях, а не заимствованиях у Гегеля»¹⁶.

Примечательно, что в написанной В.В. Розановым биографии Паскаля специально обсуждаются еженедельные собрания по поводу текущих вопросов науки. Данный эпизод также характеризует розановскую тональность в отношении интереса к научному становлению.

К этому кружку принадлежали лучшие ученые того времени: Роберваль, Мидорон, Ле-Палье, отец Мерсенн, близкий друг Декарта. Паскаль принимал в этих собраниях самое живое участие и чаще, нежели другие члены, приносил сюда для сообщения что-либо новое в области математики. Общество это, хотя оно носило исключительно

частный характер, находилось в соотношениях со многими иностранными учеными и часто получало известия, содержащие новые теоремы, из Италии, Германии и других стран; об них всегда торопились узнать мнение молодого Паскаля, потому что нередко случалось, что его проницательный взгляд открывал ошибки там, где их никто другой не замечал. Все более и более отдавался он всеми силами своей души этой науке, которая по своей строгости и точности давала совершенное удовлетворение его уму. И хотя он мог уделять ей только часы досуга, однако так успел в ней, что, имея только 16 лет от роду, написал «Трактат о канонических сечениях», вызвавший удивление в самом Декарте¹⁷.

Следует отметить, что занятия в обществах по интересам были присущи европейской молодежи начала XIX в., в частности, упомянем общество утилитаристов, созданное Д.С. Миллем в 1822 г., которое собиралось каждые 14 дней в доме Бентама для обсуждения этических, юридических и политических вопросов¹⁸.

Эта преемственность была понятна В.В. Розанову, который выделял Д.С. Милля как мыслителя, оказавшего на него влияние.

Следует заметить, что формат изложения В.В. Розановым собственной биографии и биографии Паскаля можно рассматривать как образовательную биографию¹⁹.

Одним из наиболее ярких примеров написания автобиографического текста как образовательной биографии является «Автобиография Дж.Ст. Милля»²⁰. Подробное описание программы образования Д.С. Милля его отцом, несомненно, выходило за рамки частной жизненной истории и имело большое просветительское значение.

Д.С. Милль как мыслитель был очень интересен В.В. Розанову как своими идеями, так и методом изложения. В.В. Розанов указывает на «Утилитаризм» Д.С. Милля как на первую философскую книгу, которая произвела на него большое впечатление, «в особенности потому, что сквозь частные и временные интересы, умственные и житейские впервые показала мне область интересов общих и постоянных»²¹.

«Именно настроение, с которым эта книга была написана» привлекает В.В. Розанова. Из содержания он выносит знание, «что есть взгляд на человека и на жизнь его как на управляемые и долженствующие быть управляемыми идеей счастья – высшей в истории»²².

По мнению В.В. Розанова, «серьезное в жизни» он начинает с обдумывания идеи счастья как верховного начала.

С четвертого класса гимназии и до третьего курса университета «не было ни одного урока гимназии, который я прослушивал бы учителя, или времени прогулки, или чего другого, когда бы я не был погружен не столько в обдумывание этой идеи, сколько в созерцание ее. Потому-то очень скоро она разложилась в мысли в ряд как бы геометрических аксиом, определений и выводов, объектом которых служило понятие счастья и которые обнимали собою государство, нравственность, чувство правоты – все формы вообще человеческого творчества. Логическое совершенство этой идеи было полно, но я не был только ее теоретиком. Будучи убежден в ее верховной истинности, я свой внутренний мир и свою внешнюю деятельность стал мало-помалу приводить в соответствие с нею»²³.

Поворотным пунктом в своем развитии В.В. Розанов считает понимание того, что идея счастья как верховного начала человеческой жизни «придуманная идея, созданная человеком, но не открытая им, есть только последнее обобщение целей, какие ставил перед собою человек в истории, но не есть цель, вложенная в него природою». Она «не совпадает, или, точнее, заглушает собою, подавляет некоторые естественные цели, вложенные в человеческую природу, которые, в отличие от искусственных целей, составляют его назначение. Это последнее нельзя изобрести или придумать, но только – открыть, и открыть его можно, раскрывая природу человека»²⁴.

«Вследствие изошренности», которую В.В. Розанов приобрел «постоянным думаньем над идеей счастья», он смог, в частности, определить естественные цели человеческой жизни. В более широком контексте это был уникальный опыт самостоятельного мышления, впоследствии реализованного в сочинении «О понимании»²⁵, в котором «исследована одна, и самая важная, быть может, из естественных целей человеческой природы, – умственная деятельность»²⁶.

В «Автобиографии» В.В. Розанова угадывается желание автора выделить существенные интересы, в том числе и учебные, определившие его становление. Здесь можно рассматривать и обратное влияние, с позиции сложившихся ценностей – выбор событий, определивших жизненную траекторию развития.

К одним из наиболее ранних интересов, которые можно характеризовать как учебные, В.В. Розанов относит конспективное изложение книг, в частности, он указывает: «Физиологические письма» К. Фогта, «Физиологию обыденной жизни» Льюиса, «Мир до сотворения человека» Циммермана, 1-й том Белинского²⁷.

«Необходимость излагать обширное содержание, ничего не выпуская, и, однако, кратко», по мнению В.В. Розанова, более всего способствовали в нем развитию «уменья очень сжимать всякую мысль, а равно – точно ее формулировать»²⁸. Он уточняет, что впоследствии «всякого рода определения и формулирования» исполнял с «большим удовольствием, нежели какой-нибудь другой труд»²⁹.

В работе «О понимании», выстраивая теорию анализа идеи, В.В. Розанов напишет:

Этот анализ сводится к двум процессам: 1) к определению идей и 2) к разложению определений <...> например, идея счастья как идея верховного начала на термины: «цель», «жизнь» и «счастье», из которых каждый может быть выражен в новом определении, а каждое из этих новых определений снова может быть разложено на свои термины и т. д. до единичных явлений жизни личной и общественной³⁰.

Наделение различным значением определений позволяет В.В. Розанову «в некотором смысле определить всю науку как последовательный переход разума человеческого от релятивных определений, в которых только сознается познаваемое, к определениям субстантивным, в которых оно понимается»³¹.

К ранним гимназическим увлечениям В.В. Розанова относится увлечение Писаревым, к более поздним – Добролюбовым. Последнего В.В. Розанов выделяет как одного «из могущественнейших умов, повлиявших на общество». Для В.В. Розанова в большей степени имел значение «общий план его сочинений, сумрачное и серьезное настроение его души, из которой исходили все его отдельные мысли; житейская обстановка и условия воспитания»³².

Именно актуальный интерес определяет избирательность В.В. Розанова в выборе многочисленных источников для чтения. Он уточняет, что «книг, бывших только занимательными, не отвечавших ни на какой определенно стоявший вопрос в моем уме, я никогда не мог читать»³³.

В.В. Розанов никогда не мог читать сочинений, «очень обработанных по внешности, так что сквозь интерес к предмету сквозит забота о себе, о своем литературном имени»³⁴. Преданность интересам выражалась у него и в собственной манере письма. «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 переписать – 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»³⁵.

В последующих автобиографических текстах, в частности «О себе и жизни своей», В.В. Розанова скорее заботит возможность следования своему интересу в творчестве. Он здесь противопоставляет «непосредственную жизнь» и «внешнюю объективную жизнь».

«Бывало Вася, еще не кончит чая, уже бежит к столу... Именно “бежит”, радостно, весело в душе, в которой играют мысли; угрюмо лишь для постороннего глаза. Здесь за письменным столом, были мои пиры, мои – вакханалии; здесь – несравненная поэзия. Счастье писания есть счастье рождения; кажется, не одна аналогия здесь, но и истинное существо природы»³⁶.

В автобиографическом тексте «Мечта в щелку»³⁷ В.В. Розанов продолжает эту тему: «столькими годами мечты, воображения, соображений, гипотез, догадок, а главное – гнева, нежности, этой пустыни одиночества и свободы, какую сумел же я отвоевать у действительности, мелкой, хрупкой, серой, грязной, – и объясняется, что прямо после университета я сел за огромную книгу “О понимании”, без подготовок, без справок, без “литературы предмета”, и – опять же плыл в ней легко и счастливо, как с покрывалом Лаодикеи...»³⁸.

Примечания

- ¹ Воля Е.С. О понятии человеческой цельности // Вестник РГГУ. 2014. № 20. Серия «Психологические науки». С. 202–208.
- ² Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. С. 120–121.
- ³ Там же. С. 121.
- ⁴ «Текст ее был опубликован издателем-редактором С.Ф. Шарاپовым в газете “Русский труд” (1899. 16 окт. № 42. С. 24–27) под редакционным заголовком “Автобиография В.В. Розанова (Письмо В.В. Розанова к Я.Н. Колубовскому)” – Сукач В.Г. Комментарии // Розанов В.В. О себе и жизни своей / Сост., предисл., коммент. В.Г. Сукача. М.: Московский рабочий, 1990. С. 804.

- ⁵ Здесь обсуждается самая ранняя из трех известных (В.Г. Сукач) и опубликованная при жизни В.В. Розанова автобиография.
- ⁶ *Розанов В.В.* О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания Вас. Розанова. М.: Типография Э. Лиснер и Ю. Роман, 1886.
- ⁷ *Розанов В.В.* Легенда о великом инквизиторе Ф.М. Достоевского. Опыт критического комментария В. Розанова. СПб.: Типо-литография и нотопечатня С.М. Николаева, 1894; *Он же.* Религия и культура: Сб. ст. / Издание П. Перцова. СПб.: Типография М. Меркушева, 1899; *Он же.* Литературные очерки: Сб. ст. / Издание П. Перцова. СПб.: Типография М. Меркушева, 1899. № 8; *Он же.* Природа и история: Сб. ст. / Издание П. Перцова. СПб.: Типография М. Меркушева, 1900.
- ⁸ *Розанов В.В.* Сумерки просвещения: Сб. ст. по вопросам образования / Издание П. Перцова. СПб.: Типография М. Меркушева, 1899.
- ⁹ *Розанов В.В.* Паскаль // *Розанов В.В.* Соч.: [Т. 2]. Красота в природе и ее смысл и другие статьи: 1882–1890 / В.В. Розанов; [ред., сост. и коммент. В.Г. Сукач]. М.: Прогресс-Плеяда, 2009.
- ¹⁰ *Розанов В.В.* Мечта в шелку // *Розанов В.В.* О себе и жизни своей. С. 659.
- ¹¹ *Розанов В.В.* Автобиография // *Розанов В.В.* О себе и жизни своей. С. 686.
- ¹² Там же. С. 688.
- ¹³ Там же. С. 687.
- ¹⁴ Там же. С. 688.
- ¹⁵ *Розанов В.В.* Мимолетное. 1915 год. Черный огонь. 1917 год. Апокалипсис нашего времени. М.: Республика, 1994. С. 65.
- ¹⁶ *Фатеев В.А.* Жизнеописание Василия Розанова. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Пушкинский дом, 2013. С. 51.
- ¹⁷ *Розанов В.В.* Паскаль. С. 304.
- ¹⁸ *Зенгер С.* Дж.Ст. Милль, его жизнь и произведения: Пер. с нем. / Под ред. Е. Максимовой; предисл. В.К. Финна. 2-е изд., доп. М.: Либроком, 2009. С. 38.
- ¹⁹ *Воля Е.С.* Образовательная биография: возможности исследования воспроизводства учительства в культуре // *Вестник РГГУ.* 2012. № 15. Серия «Психологические науки». С. 165–175.
- ²⁰ Автобиография Дж.Ст. Милля: Пер. с англ. / Под ред. Г.Е. Благодетлова. СПб.: Тип. В. Тушнова, 1874.
- ²¹ *Розанов В.В.* Автобиография. С. 686.
- ²² Там же.
- ²³ Там же. С. 689.
- ²⁴ Там же. С. 690.
- ²⁵ *Розанов В.В.* О понимании.
- ²⁶ *Розанов В.В.* Автобиография. С. 691.
- ²⁷ Там же. С. 686.
- ²⁸ Там же.

²⁹ Там же.

³⁰ *Розанов В.В.* О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. М.: Ин-т философии, теологии и истории святого Фомы, 2006. С. 91.

³¹ Там же. С. 94.

³² *Розанов В.В.* Автобиография. С. 688.

³³ Там же. С. 687.

³⁴ Там же.

³⁵ *Розанов В.В.* О себе и жизни своей. С. 34.

³⁶ Там же. С. 33.

³⁷ «Точная дата написания очерка не установлена. В 1903 г. Розанов предлагал его В. Брюсову для открывавшегося журнала “Весы”, но Брюсов не отреагировал. Розанов повторил предложение в 1905 г.: “Помните, я вам хотел прислать ‘Мечту в щелку’ (нечто автобиографическое) <...> Это: мечта, украдкой пробирающаяся...”» (ОР ГБЛ. Ф. 386. К. 100. Ед. хр. 23. Л. 10. Очерк опубликован в «Весах» (1905. № 7. С. 1–8).

³⁸ *Розанов В.В.* Мечта в щелку. С. 656.

Abstracts

L. Dragunskaya

SOME PRELIMINARY REMARKS ON THE PROBLEM OF PSYCHOANALYTICAL CULTUROLOGY

The paper devoted to the problems of psychoanalytical understanding of culture and the possibilities of Freud's culturological model development.

Key words: incest prohibition, animality, historicity of sexuality, overindividual psychic phenomena, text of culture and language of culture, various transformations of incest prohibition.

S. Gilmanov

DIALOGUE, WHICH HAVE NOT HAPPENED: R.G. COLLINGWOOD AND L.S. VYGOTSKY ABOUT THE WORK OF ART

The paper compares Vygotsky and Collingwood views on the possibility to study art through esthetic reaction, on the nature of art work. Authors comes to the conclusion that the main difference in their approaches was that L.S. Vygotsky considers the work of art as the reflection of work's sense in the person's emotional sphere, while R.G. Collingwood – as the escape from sensibility through the reflection of work's sense in consciousness.

Key words: esthetic reaction, work of art, material and form, feeling, text and sense in art.

Ito Miwako

THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION
ON THE TEACHING OF NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE
IN JAPAN AND CULTURAL-HISTORICAL APPROACH

Globalization brings changes in the educational systems of all countries. But each country still has its own views on education and own methods, based on native traditions. Using Japanese historical facts and features of communication author showed that educational politics may be effective only when it considers the national tradition and national psychology, in other words – when it is based on cultural-historical approach.

Key words: teaching native language, teaching foreign language, globalization, cultural-historical approach, synthesis.

A. Khinkanina

FEATURES OF SOCIAL PHENOMENA'S SIGN MEDIATION
OF STUDENTS, WHO ARE MASTERING "PERSON – SIGN
SYSTEM" PROFESSION

The paper offers the methodological grounds of the approach to the problem of student's personality development in the frame of L.S. Vygotsky cultural-historical theory and the results of the study of young people's general notions of social phenomena. It shows the features of associative fields of "sign", "culture", "history" concepts of students, who master the technical and humanitarian professions in HEI. Author justifies the joint influence of two environments – cultural and informational – on the content of student's consciousness.

Key words: sign mediation, personality development, associative field, sign, culture, informational environment.

V. Kudryavtsev

THREE REFLECTIONS ABOUT
THE NATURE OF CREATIVE GIFT

Three author's reflections about the nature of creative gift have common grounds. The base of all three cases is the phenomenon of cre-

ator's self-relation, which is revealed in various forms. This phenomenon is the key to understanding the whole variety of person's creative realizations in the world.

Key words: creative gift, creativity, imagination, acceptance, self-acceptance, eidos, achievements, creative field, intellectual initiative, activity, goal-setting.

O. Merkulova

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' VOLITION INCREASE AND DEVELOPMENT OF THEIR EDUCATIONAL ACTIVITY'S REFLECTION

The paper includes: theoretical grounds of organization of psychological support of students' volition increase and development of their educational activity's reflection; methods, forms and means of its practical realization in the course "Practice of academic competence"; empirical assessment of course's effectiveness using the analysis of students' activity products, evaluation and observation in the process of course's mastering; results of delayed assessment of developing effects.

Key words: psychology of education, reflection, volition, student's educational activity, development, quality of education.

E. Petrushikhina

COPING-STRATEGIES' FEATURES OF MANAGERS OF DIFFERENT LEVELS

Paper describes the study of coping strategies of managers, who belong to different levels of organizational administration. It shows the strategies of top, middle and low level managers' coping behaviour as well as average executives. Author shows the high intensity of active problem-oriented copings of top managers, passive and emotion-oriented – of lower level managers. The special value of strategies of social support of middle level managers is revealed. The methodological base of the study consists of the COPE inquirer, PCI inquirer and SASC scale.

Key words: coping strategies, manager, level of administration, active coping, problem-oriented coping, emotion-oriented coping.

A. Prikhozhan

TO THE PROBLEM OF TEEN AGE PLAY

Play in teen age is considered in the context of basic forms of setting and solving sense-life tasks. Various forms of teenagers' games are analysed – computer, free, roleplaying. Author shows the role of play in the age needs' development and satisfaction.

Key words: play, teenager, age needs, sense-life tasks, development of personality.

O. Shiyan

HOW CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE SOLVE PROBLEM-SPEECH SITUATIONS

Paper analyses the senior preschool age children' solutions of problem-speech situation, where the child's existing model of phenomenon does not coincide with the content of interlocutor's statement, describing this phenomenon. It turned out that the ability to find and solve problem-speech situation (to see the contradiction between other's word and own image of situation, to understand the position of other and to form the statement about interlocutor's statement) lie within the zone of proximal development of senior preschool children. Besides, without the direct instruction from an adult, only few preschool children consider other's statement as false one, even if they see its contradiction to situation.

Key words: problem-speech situation, statement, model of situation, statement's validity.

I. Smirnova

PRESCHOOL CHILDREN SPEECH DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF GRAPHIC ACTIVITY

Author addresses the problem of speech quality and perception influence on the process of speech regulative function formation of preschool age children.

Key words: thinking, plot, perception, general speech underdevelopment, narration, integrated exercise.

D. Tkachenko, A. Usenko

INTERCONNECTION BETWEEN TEENAGER'S
CHARACTER ACCENTUATION AND FEATURES
OF HIS VEGETATIVE RESPONSE

The paper devoted to the study of structure of individuality as multilevel functional system of self-regulation, including its components and interlevel relations as part of the teenagers' social-psychological adaptation problem. It is shown that features of neuro-regulatory mechanisms create conditions for character accentuations' formation, which, in turn, greatly define the specific of teenagers' social adaptation and desadaptation. At the same time, the individual-psychological features of personality accentuations, which are formed in teen age, condition the specifics of neuro-regulatory processes which, on one hand, provide support and regulation of normal life activity and, on the other hand, become the pre-conditions of psychosomatic illnesses in mature age. The presence of natural factors, which condition the features of teenager's behavior, is revealed. It may act as the base of consulting and correctional practice, aimed at the increase of social relations' effectiveness in teen age.

Key words: teen age, individuality, self-regulatory system, adaptation, character accentuations, temperament, vegetative balance.

E. Volya

ON THE SUBJECT OF INTEREST
IN V.V. ROZANOV'S AUTOBIOGRAPHICAL TEXTS

V.V. Rozanov's autobiography may be understood as the educational biography, which leitmotif is pursuing one's own interest.

Key words: V.V. Rozanov, educational biography, interest, autobiographical text.

Сведения об авторах

Воля Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru

Гильманов Сергей Амирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, gilmanovsa1109@gmail.com

Драгунская Людмила Самуиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, LDragunskaia@yandex.ru

Ито Мивако – доктор философских наук (Университет Кобе, Япония), стажер Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, itogan@kcc.zaq.ne.jp

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vtkud@mail.ru

Меркулова Ольга Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета, olga.merkulova@list.ru

Петрушихина Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, ebpetr@mail.ru

Прихожан Анна Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, a.prihojan@gmail.com

Смирнова Ирина Николаевна – преподаватель кафедры специальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, irinans14@rambler.ru

Хинканина Алла Леонидовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и психологии Поволжского государственного технологического университета, al.hin@mail.ru

Ткаченко Дарья Павловна – научный сотрудник Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, bigbro-littlebro@yandex.ru

Усенко Анна Борисовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, anna_usenko@mail.ru

Шиян Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии познания Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, olgabluess@gmail.com

General data about the authors

Gilmanov Sergei A. – Dr. in Pedagogics, professor, Department of Pedagogy and Psychology, Yugra State University, gilmanovsa1109@gmail.com

Dragunskaya Lyudmila S. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Psychology of Personality, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, LDragunskaja@yandex.ru

Ito Miwako – Ph.D. (Kobe University, Japan), trainee, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, itogan@kcc.zaq.ne.jp

Khinkanina Alla L. – Ph.D. in History, associate professor, Department of History and Psychology, Volga State University of Technology (Yoshkar-Ola), al.hin@mail.ru

Kudryavtsev 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, vt kud@mail.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

Petrushikhina Elena B. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Social Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ebpetr@mail.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

Smirnova Irina N. – lecturer, Department of Special Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, irinans14@rambler.ru

Tkachenko Daria P. – researcher, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, bigbro-littlebro@yandex.ru

Usenko Anna B. – Ph.D. in Biology, associate professor, Department of Differential Psychology and Psychophysiology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, anna_usenko@mail.ru

Shiyana Olga A. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Psychology of Cognition, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, olgabluess@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.К. Юрьев*
Компьютерная верстка *Е.Б. Рагузина*

Формат 60×90¹/₁₆
Усл. печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 10,8.
Тираж 1050 экз. Заказ № 35

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rggu.ru
www.knigirggu.ru