

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 2 • 2009 • АПРЕЛЬ–ИЮНЬ

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические и экспериментальные исследования

- Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии 3
- Кондратова Н. А. Теоретические предпосылки и содержание понятия «жизненное пространство личности» 18
- Веракса А. Н. Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) 31
- Погожина И. Н., Люй Гояо. Влияние умения децентрироваться на уровень сформированности конкретно-операциональных структур у старших дошкольников 45
- Двукраева И. С., Зверева Н. В. Особенности словаря эмоций у детей 10—12 лет, больных шизофренией 56

Психология — практике

- Цветкова Л. С., Цветков А. В. Нейропсихологические синдромы несформированности высших психических функций у младших школьников с отклонениями в развитии психики 63

Методика

- Креславская Е. Е., Вартанов А. В. Тест на понимание учебного материала по биологии человека: результаты верификации 72

Научная информация

- Раевский А. Е. Психологическое манипулирование в новых религиозных движениях 81

Юбилеи

- К 85-летию Галины Михайловны Андреевой 90
- К 75-летию Антонины Николаевны Ждан 95

CONTENTS

Theoretical and experimental studies

Stefanenko T. G. Ethnic identity: from ethnology to social psychology	3
Kondratova N. A. Theoretical background and content of the concept «personal life space».....	18
Veraksa A. N. The role of symbolic mediation in cognitive activity in primary school (acquisition of the function concept)	31
Pogozhina I. N., Lu Guoyao. Influence of the decentration ability on the level of concrete-operational structure formation at the senior preschool children	45
Dvukraeva I. S., Zvereva N. V. Vocabulary of emotions at 10—12 years old children, suffering from schizophrenia	56

Psychology to practice

Tsvetkova L. S., Tsvetkov A. V. Neuropsychological syndromes of higher cortical functions disformations in 7—10 children with psychic violations	63
--	----

Methods

Kreslavskaya E. E., Vartanov A. V. A test for scoring understanding of study material on human biology: verification results	72
---	----

Scientific information

Raevskiy A. E. Psychological manipulation in new religious movements	81
---	----

Anniversaries

To the 85 th anniversary of Galina Mikhailovna Andreeva.....	90
To the 75 th anniversary of Antonina Nikolayevna Zhdan.....	95

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. Г. Стефаненко

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОТ ЭТНОЛОГИИ К СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сопоставлены понятия этнической идентичности и этничности и проанализированы основные подходы к изучению этничности. Представлены ограничения примордиалистского подхода. Дан психологический анализ конструкционистской модели этничности и ее критериев. На основе анализа этнологических концепций делается вывод о неправомерности одностороннего взгляда на природу этнической идентичности и о необходимости ее рассмотрения как результата когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов — процесса переживания своей принадлежности к этнической общности.

Ключевые слова: этническая идентичность, этничность, примордиализм, конструкционизм, этническая граница, вера в общее происхождение.

The concepts of ethnic identity and ethnicity are compared to each other; the main approaches of research on ethnicity are analysed. The restrictions of the primordialistic approach are discussed. The psychological analysis of the constructivist model of ethnicity as well as of its criteria is proposed in here. The analysis of the ethnological theories allows concluding that the unilateral vision of ethnic identity nature is illegitimate and ethnic identity should be studied as result of the cognitive-emotional process of self-determination of individual towards the ethnic groups in the social space — as result of belonging to the ethnic community experience.

Key words: ethnic identity, ethnicity, primordialism, constructionism, ethnic boundary, belief in common descent.

Долгое время в мировой науке господствовала точка зрения, согласно которой этнические и культурные различия между людьми носят временный характер и через какое-то время исчезнут вследствие тенденций модернизации, развития гражданского общества и личностного индивидуализма. А следовательно, и этническая идентичность постепенно потеряет свое значение в жизни людей, переставших быть «этническими». Поэтому всплеск этнической идентичности, начавшийся в 60—70-е гг.

Стефаненко Татьяна Гавриловна — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* ttstef@yandex.ru

Статья публикуется в авторской редакции.

прошлого столетия и затронувший множество стран и обществ разного типа и уровня развития (от традиционных до постиндустриальных), даже получил название этнического парадокса современности.

Но в начале XXI в. возрастание роли этнических факторов, почти повсеместное этническое возрождение рассматривается как одна из основных черт развития человечества. Интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков «загадочной народной души» до стремления создать или восстановить свою национальную государственность.

В мировой науке существует несколько объяснительных концепций этнического возрождения. Я не буду анализировать достоинства и недостатки этих концепций, так как в любой из них, как справедливо отмечает А.А. Сусоколов (1990), этнос рассматривается как группа, призванная обеспечивать экономические и политические преимущества. Меня же этнос интересует прежде всего как *психологическая общность*, способная успешно выполнять важные для каждого человека функции: 1) ориентировать в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; 2) задавать общие жизненные ценности; 3) защищать, отвечая не только за социальное, но и за физическое самочувствие.

Человеку всегда необходимо ощущать себя частью «мы», и этнос — не единственная группа, в осознании принадлежности к которой человек ищет опору в жизни. Однако этнос имеет ряд преимуществ в сравнении со многими из них. Это межпоколенная группа, она устойчива во времени, для нее характерна стабильность состава, как правило, человек обладает устойчивым этническим статусом, его невозможно «исключить» из этноса. Хотя современные этнические общности не имеют непререкаемых традиций и стабильной картины мира, а многие элементы их культуры размываются — интернализируется хозяйственная деятельность, жилище, пища, искусство, благодаря вышеперечисленным качествам этнос все еще остается для человека надежной, а в ситуации кризисов — аварийной группой поддержки.

Более того, в современном мире наблюдается психологический сдвиг в настроениях людей — большой интерес к корням. Это умонастроение есть следствие восприятия людьми современной эпохи как периода упадка, разложения, кризиса цивилизации. Человек ощущает нестабильность окружающего мира, бессмысленность существования, его охватывает страх перед будущим — «футуршок» (Тоффлер, 2001). Все больше людей стремятся преодолеть оторванность от своих корней, склонны смотреть назад и вглубь, искать поддержку и защиту в стабильных ценностях предков. Кроме того, экономически развитые общества не сформировали к настоящему времени «идеологии, способные удо-

влетворить человеческую потребность в осмысленном существовании и ощущении общности» (Росс, Нисбетт, 1999, с. 326). Поэтому именно межпоколенные стабильные общности, прежде всего этносы, приобретают столь существенное значение в жизни современного человека.

Итак, одна из психологических причин всплеска этнической идентичности в современном обществе — поиск ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией, вызывающем чувство беспокойства и тревоги, нестабильном, полном насилия мире. Вторая психологическая причина лежит на поверхности и не требует особых доказательств. Это — интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудова́я миграция, студенческие обмены, перемещение миллионов эмигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных современными средствами массовой коммуникации (от спутникового телевидения до Интернета). Иными словами, это то, что называют глобализацией, рассматривая в качестве ее основных характеристик новые технологии, приведшие к разительным переменам в самом характере, объеме и скорости передачи информации, а также непрекращающийся процесс миграций и роста диаспор по всему миру, а вместе с ними и гибридизации населения. Вполне естественно, что повторяющиеся прямые и опосредованные все усложняющимися средствами массовой коммуникации контакты актуализируют этническую идентичность, так как именно через сравнение можно наиболее четко воспринять свою «русскость», «еврейство» и т.п. как нечто особое.

Если в жизни современного человека осознание своей принадлежности к определенному народу, поиски его особенностей играют важную роль и оказывают серьезное влияние на отношения между людьми (от межличностных до межгосударственных), то не приходится удивляться, что на стыке тысячелетий проблематика этнической идентичности (этничности, этнического самосознания) оказалась в центре внимания представителей целого ряда дисциплин, включая философию, политологию, социологию, этнологию (Гудков, 2004; Дробижева, 1994; Здравомыслов, 1997; Тишков, 2003; Varry, 2001; Jenkins, 2008 и мн. др.).

Представляется актуальным обращение к этнической идентичности и как к специальному предмету социально-психологического исследования. Нельзя не согласиться с М. Веркуйтеном, что «изучение этнической идентичности открывает возможности для постановки новых социально-психологических проблем и рассмотрения тех, которыми ранее пренебрегали, а следовательно, заполнения теоретических и эмпирических лакун» (Verkuyten, 2005, p. 2). Однако, являясь ключевым элементом в системе этнопсихологических феноменов, проблематика этнической идентичности достаточно долго находилась на периферии социально-психологического анализа.

Поэтому можно только приветствовать актуализацию интереса к этнической идентичности как к социально-психологическому феномену

(Лебедева 1997; Собкин, Глухова, Мутерперель, 2003; Солдатова, 1998; Chryssoschoou, 2003; Liebkind, 1992; Phinney, 1996; Verkuyten, 2005). Тем не менее проблематика этнической идентичности еще не заняла места, адекватного тому значению, которое имеет решение круга проблем этнопсихологического характера для будущего социальной психологии. И не сможет занять, пока социальные психологи рассматривают этническую идентичность, не выходя за рамки своей дисциплины, лишь как составную часть социальной идентичности личности — той части «Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству» (Tajfel, 1981, p. 255).

Не вызывает никакого сомнения, что социальная психология внесла значительный вклад в понимание всей сложности проблемы идентичности, в частности она имеет длительную традицию изучения когнитивных процессов категоризации, дифференциации, идентификации, стереотипизации и межгрупповой дискриминации. Получили развитие теории социальной идентичности и социальной самокатегоризации. Однако существуют серьезные ограничения при исследовании этнической идентичности только с точки зрения когнитивных процессов, одинаково протекающих при взаимодействии любых групп — от малых семей до больших государств.

Так, лишь в последнее время социальные психологи при исследовании этнической идентичности стали обращать серьезное внимание на социальный контекст и содержание отношений *конкретных этнических общностей* (Social identity..., 1999; The psychology..., 2001). И имеется в виду не столько роль контекста как такового, значимость которого подчеркивается адептами многих социально-психологических научных школ (см., напр.: Turner et al., 1987), а политические, правовые, культурные и т.п. условия, в которых протекает повседневное взаимодействие этнических общностей и их представителей. Кроме того, социальные психологи, признавая, что этническая идентичность есть составная часть социальной идентичности, наконец задались вопросом: есть ли присущие только этнической идентичности особенности, а если есть, то в чем они заключаются.

Чтобы ответить на этот и многие другие вопросы, настала пора прийти к интеграции взглядов на этническую идентичность, которая отвечала бы природе этого явления с точки зрения этнопсихологии, являющейся междисциплинарной областью знания. А для этого совершенно необходимо рассматривать этническую идентичность в более широкой перспективе, которую могут обеспечить другие науки, прежде всего этнология (культурная антропология, социальная антропология). Социальным психологам следует более смело пересекать границы своей науки, чтобы достичь адекватного понимания процесса этнической

идентификации. О том, что при изучении этнических феноменов в целом психологам совершенно необходимо привлекать достижения этнологов, говорили многие социальные психологи, в том числе С. Московичи, Г. Тэшфел, Г. Ягода. И тем не менее на сегодняшний день приходится констатировать почти полную изоляцию социальной психологии в том, что касается изучения этнической идентичности. И я, имея образование не только в области психологии, но и в области этнологии, совершенно уверена, что социальные психологи только выиграют от более тесного сотрудничества со «смежниками»¹ — специалистами других наук о человеке и обществе.

Их концепции могут помочь нам в решении целого ряда проблем, поскольку у психологов нет единства взглядов на феноменологию и структуру этнической идентичности, имеют место значительные затруднения в объяснении механизмов ее конструирования и трансформирования, слабо изучены множественная и гибридная идентичности, приходится констатировать терминологическую неопределенность самого понятия «этническая идентичность». Помочь не потому, что они уже решили все эти проблемы, а потому, что они смело их ставят.

Начну с самого очевидного — отсутствия понятийного единообразия. Так, отечественными авторами практически как синонимы используются термины «этническая идентичность» и «этническое самосознание». Третьим в этом ряду, внося еще большую терминологическую путаницу, стоит понятие «этничность», которое начиная с 1960-х гг. получило широкое распространение в мировой этнологии (в английской социальной и американской культурной антропологии), а также в других социальных науках и все еще рассматривается как относительно новое².

Появление понятия «этничность» в этнологии связывают с заменой базовых единиц анализа — с «племен» традиционных (примитивных) обществ на «этнические группы» современных развитых государств. По меткому замечанию Б. Уильямс, изучение этничности оказалось «волшебной палочкой для антропологов, пытающихся переопределить свои теоретические и методологические подходы» (Williams, 1989, p. 401).

«Проникло» это понятие и в работы отечественных авторов. Однако, на мой взгляд, некоторые из них, во-первых, запутались «в трех соснах» — в трех подходах к изучению этничности (примордиалистском,

¹ Следует отметить, что этнологи со своей стороны предпринимают попытки дать социально-психологическое обоснование этнической идентичности (De Vos, 1995; Jenkins, 2008).

² При анализе концепций западных этнологов также обнаруживается недоформализованность понятия «этничность», его использование для обозначения самых разных феноменов: принадлежности к социальному меньшинству, этнической группы, этнической идентичности, социальной границы, которая разделяет население по принадлежности к той или иной группе (Винер, 1998).

конструкционистском, инструменталистском). Во-вторых, им не удалось прийти к согласию в попытках соотнести понятие «этничность» с понятием «национальное (этническое) самосознание», на протяжении многих десятилетий определяемое в отечественной истории, этнологии, социологии как один из важнейших этнических признаков. Высказывалась даже точка зрения, что «явление, которое обозначается термином “этничность”, едва ли можно выразить посредством дефиниции» (Чешко, 1994, с. 40).

В российской науке существуют самые разные точки зрения на соотношение трех понятий. Впрочем, большинство авторов имплицитно или эксплицитно отождествляют этничность и этническую идентичность (Лебедева 1997; Солдатова, 1998; Тишков, 1997), обращая особое внимание на выявление сходства и различий «отечественного понятия этническое самосознание» с остальными двумя — «западными понятиями». В частности, В.А. Тишков рассматривает их как близкие по смыслу, а различие видит скорее в стоящих за ними теоретических подходах: если этническое самосознание — это осознание своей принадлежности к стабильной, исторически сложившейся общности, то этническая идентичность — социальное конституирование «воображаемых общностей» (Тишков, 1997, с. 63).

Однако чаще указанные понятия пытаются разделить с точки зрения осознанности принадлежности индивидов к этнической общности. Так, Ю.В. Арутюнян (1990) предложил различать понятия «самосознание» и «самоидентификация» в зависимости от того, осознанно или нет чувство принадлежности к общности.

И для Г.У. Солдатовой этническая идентичность вовсе не является синонимом этнического самосознания. С точки зрения исследовательницы, «с одной стороны, этническая идентичность уже. Это когнитивно-мотивационное ядро этнического самосознания. С другой стороны — шире, так как содержит в себе также слой бессознательного» (Солдатова, 1998, с. 43).

Что касается первого различия между двумя понятиями, то мне осталось не до конца ясным, какая периферия лежит за рамками когнитивно-мотивационного ядра самосознания. А этническое бессознательное как компонент этнической идентичности выделяется и другими отечественными исследователями (Сухарев 1998; Чамокова, Попкова, 1996). А.В. Сухарев даже утверждает, что понятие «бессознательного» в отношении этничности «признается в настоящее время подавляющим большинством исследователей» (1998, с. 80). Мне тем не менее представляется это явным преувеличением, так как за рубежом подобная точка зрения доминирует лишь в психоаналитических концепциях (Herron, 1995; Moskowitz, 1995), вовсе не являющихся в наши дни «столбовой дорогой» при изучении этнической идентичности. Но, с другой стороны, этническая идентичность, безусловно, содержит в себе

кроме осознаваемого более глубокий неосознаваемый слой, и я склонна согласиться с А.Г. Асмоловым (1996), что главной характеристикой бессознательного является слитность человека и мира (человека и этнической группы на нашем уровне анализа) в одно неразрывное целое.

В любом случае не следует отождествлять этническую идентичность с этническим самосознанием: этническая идентичность — психологическая категория, которая включает осознание человеком своей принадлежности к определенной этнической общности. Включает, но не сводится к нему, чего не делал и Тэшфел на уровне социальной идентичности, обращая внимание на ценностное и эмоциональное значение, придаваемое членству в группе (Tajfel, 1981).

Не следует отождествлять, как это нередко делается на операциональном уровне, этническую идентичность и с этнической самоидентификацией, являющейся лишь одним из ее многочисленных компонентов. В этом случае существует опасность выявления лишь ситуативно декларируемой идентичности (причисления себя к этнической общности), которая проявляется в самоназвании. По ответам на открытый вопрос типа «Какова ваша национальность?» вообще невозможно определить этническую идентичность индивида. Осознав это, исследователи предпринимают попытки разграничения двух значений термина «идентификация» — как чисто когнитивного акта признания и категоризации кого-либо (включая самого себя) в качестве обладателя особым образом маркированной идентичности и как идентификации с членами категории, воспринимаемой привлекательной и референтной (Liebkind, 1992).

Если за точку отсчета взять антропологическую модель этничности Р. Дженкинса (Jenkins, 2008), то существует возможность разграничения понятий этнической идентичности и этничности, хотя сам британский ученый их и не разделяет³. При рассмотрении этничности он делает акцент на культурной дифференциации (а следовательно, добавлю от себя, — и идентификации), происходящей в ходе социального взаимодействия. Иными словами, Дженкинс не сводит проявления этничности к индивидуальной идентичности, а выделяет аспекты межгруппового взаимодействия и атрибуции характеристик культуры.

Этническая идентичность, как мне представляется, хотя и формируется в рамках определенной культуры и в процессе межгруппового взаимодействия, но относительно самостоятельна от того и другого. Если этничность — при всей своей пластичности — аскриптивная (приписываемая обществом) характеристика, то этническая идентичность достигается индивидом в процессе конструирования социальной реальности на основе социально предписываемой этничности, но не

³ И понятно почему: он не разделяет понятий идентификации как процесса и идентичности как результата этого процесса. Тем не менее, на мой взгляд, это делать необходимо и в случае понимания идентичности как категории изменяемой и пластичной.

сводится к ней⁴. Хотя в большинстве случаев этничность и этническая идентичность совпадают с точки зрения самоназвания индивида, он активно конструирует свою идентичность, чтобы «все аскриптивные признаки превратились в столь же многочисленные результаты сознательного освоения традиций» (Хабермас, 1996, с. 73).

Более того, между субъективной идентичностью и социально предписанной идентичностью (этничностью на нашем уровне анализа) может возникнуть асимметрия (Бергер, Лукман, 1995). Но и в этом случае «строительство» этнической идентичности является одним из элементов конструирования человеком образа окружающего мира и своего в нем места.

В предыдущем абзаце я говорила о «конструировании социальной реальности», о «строительстве» этнической идентичности группами и отдельными людьми. Однако доминирующей теоретической парадигмой в этнологии долгое время оставался примордиализм, в рамках которого этничность рассматривается как изначальный — примордиальный — аспект человеческого существования и самосознания, создающий неизменные связи между индивидом и группой (Geertz, 1973). Согласно социобиологическим концепциям, этничность коренится в унаследованных биологических характеристиках поведения. В культурно-исторических вариантах примордиализма «основной упор делается на “опосредованную данность” бытия (т.е. разделяемую членами этнической группы общность культуры, языка, религии, следования определенным социальным практикам и т.п.), возникшую в результате многовекового опыта *группы*» (Аклаев, 2005, с. 60). Согласно обоим вариантам примордиализма, этничность не подвержена изменениям, «а потому индивид изначально и навсегда обречен воспринимать себя прежде всего в этнических категориях» (там же, с. 61). В примордиалистских концепциях культура и этничность, как правило, рассматриваются как более или менее одно и то же, а этническая принадлежность определяется на основе перечня разделяемых с другими характеристик культуры.

Но культура — не очень удобная основа для определения этничности. Во-первых, количество признаков культуры, по которым отличаются группы, — бесконечно: от языка до способа запахивания халата у древних китайцев, от религии до особой терки у современных корейцев. Не случайно попытки определить этнос через ряд признаков постоянно терпели неудачу.

Во-вторых, подобные определения ведут к пониманию культуры как явления статичного, неизменного на протяжении веков. В этом случае не только учеными, но и политиками может быть сделан (и действи-

⁴ Под конструированием мною вслед за Г.М. Андреевой понимается «приведение в систему информации о мире, организация этой информации в связанные структуры с целью постижения ее смысла» (Андреева, 1999, с. 17).

тельно делается) вывод, что «все члены группы практикуют или должны практиковать одну и ту же религию, говорить на одном языке, носить одинаковые одежды, есть одну и ту же пищу, петь одни и те же песни» (Тишков, 1997, с. 64). Представляется, что опасность подобных взглядов проявляется, например, в концепции этнофункциональной психологии и психотерапии, где элементы психики рассматриваются с точки зрения их этнической функции, а в качестве критерия психической дезадаптации человека выделяются рассогласования отношений человека к социокультурным, антропобиологическим и климатогеографическим признакам этнических групп (Сухарев, 1998)⁵.

Намного большее распространение в наши дни получила другая — конструкционистская (*constructionist*)⁶ модель анализа этнических общностей, в соответствии с которой культурное единство этнической группы следует рассматривать не как ее первичную или определяющую характеристику, а как следствие или результат ее существования (Барт, 2006)⁷.

То, что совершил в 1960-х гг. норвежский антрополог Ф. Барт, можно назвать революцией во взглядах на этническую группу и этничность. Не случайно его именем назвали эпоху в антропологии — эпоху *AB (after Barth)*. Барт отказался от «модели мира, состоящего из отдельных народов, обладающих собственными культурами и организованными в такие сообщества, которые <...> могут быть оторваны от целого и представлены как отдельные острова» (Барт, 2006, с. 12). Он превратил этническую группу из культурной в психологическую общность, главным признаком которой является приписывание ее членами идентичности себе и другим. Барт особо подчеркивал, что этническая идентичность до некоторой степени определяется ситуацией, способна изменяться как на групповом, так и на индивидуальном уровне и подвержена манипулированию. Сама структура этнической группы создается людьми в процессе социальной категоризации — отнесения себя и других к определенным категориям и установления социальных же границ между ними.

Иными словами, в 1969 г. — во введении к сборнику «Этнические группы и социальные границы» — Барт заявил конструкционистский взгляд на этнические общности, изменяющиеся в результате исторических, экономических и политических обстоятельств и ситуативных

⁵ Согласно концепции А.В. Сухарева (1998), примеры таких «рассогласований» — мечта человека, родившегося в северных широтах, о жизни на берегу теплого океана или предпочтение таких разнородных продуктов, как ржаной хлеб и бананы.

⁶ Для обозначения этого подхода мы используем термин «конструкционизм», чтобы подчеркнуть связь концепции Ф. Барта и его последователей с идеями о социальном конструировании реальности в социологии (Бергер, Лукман, 1995) и движением социального конструкционизма в современной социальной психологии (Gergen, 2001).

⁷ Третий подход к изучению этничности — инструменталистский — я не рассматриваю в данной работе из-за его абсолютной «непсихологичности»: инструменталисты трактуют этничность «как политический артефакт, как инструмент и вопрос “рационального выбора”, возникающий в динамике соперничества политических элит» (Аклаев, 2005, с. 63).

воздействий. Хотя сам он термин «конструкционизм» не употреблял, в более поздней работе норвежский ученый согласился, что его идеи могут быть признаны конструкционистскими (Barth, 1994). Необходимо, впрочем, отметить, что за использование понятий «граница» и «категория», подразумевающих существование реальной целостности, концепция Барта подвергается критике сторонниками «чистого» конструкционизма, в чьих определениях этнических групп делается акцент на субъективной стороне — коллективном сознании, мифологии, воображении (Cohen, 1985).

В наши дни к конструкционизму пришли и многие российские этнологи. В частности, как и Ф. Барт, В.А. Тишков (2003) полагает, что этничность — форма социальной организации и основным ее критерием является категория границы. Конструкционистом, не зная об этом, по сути своей являлся и советский историк Б.Ф. Поршнев, который попытался вывести психологические детерминанты межгрупповых отношений из материалов человеческой истории и рассмотреть процессы, связанные с идентификацией индивида с группой, начиная от самых истоков становления человечества как социальной общности. Согласно его гипотезе, субъективное *Мы* появляется, когда люди повстречались и обособились от каких-либо *Они*, т.е. осознали бинарную оппозицию «они — не люди, мы — люди»: «Первое человеческое психологическое отношение — это не самосознание первобытной родовой общины, а отношение людей к своим близким животным предкам и тем самым ощущение ими себя именно как людей» (Поршнев, 1979, с. 83)⁸. В дальнейшем та же психологическая схема, по мысли Поршнева, распространилась на отношения между группами людей: общинами, родами, племенами (т.е. протоэтносам).

В концепции Поршнева речь идет о процессах категоризации (на *Мы* и *Они*), социальной идентификации и межгрупповой дифференциации, если использовать категориальную сетку А. Тэшфела, получившую широкое распространение в мировой социальной психологии (Tajfel, 1981). Употребляя разные термины, они выдвигают общий психологический принцип, согласно которому дифференциация (оценочное сравнение) категоризируемых групп неразрывно связана с другим когнитивным процессом — групповой идентификацией (осознанием принадлежности к группе)⁹. Или, по меткому выражению Поршнева, «всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет, мера противопоставления есть мера объединения» (Поршнев, 1973, с. 14).

Впрочем, Поршнев настаивает на первичности *Они* по отношению к *Мы*, т.е. на первичности межгрупповой дифференциации. Поддержку этой точке зрения можно найти в истории первобытного общества, для которого очень долго было характерно диффузное этническое самосо-

⁸ Барт сказал бы, что была установлена граница между людьми и не-людьми.

⁹ Барт называет их процессами исключения и включения.

знание, когда самоназваний вообще не было, но зато всегда имелись названия для иноязычных и/или инокультурных соседей. Гипотезе о первичности осознания межгрупповых различий по отношению к осознанию межгруппового сходства соответствуют и эффекты, обнаруженные на других уровнях психологического анализа. Так, по утверждению Л.С. Выготского (1982), ребенок осознает различие раньше, так как само осознание отношения сходства требует более сложной и позже развивающейся структуры обобщения, чем осознание отношений различия. Впрочем, выделение последовательности когнитивных процессов не столь важно, так как это научная абстракция: в реальности процессы социальной идентификации и межгрупповой дифференциации неотделимы друг от друга, по сути это единый процесс.

Вспомнив концепцию Поршнева, я хочу обратить внимание читателя на «недоработку» Барта и других этнологов-конструкционистов, которые особо выделяют один критерий этничности — межгрупповые границы, т.е. подчеркивание различий между группами с помощью их оценочного сравнения, но игнорируют второй критерий — подчеркивание и даже преувеличение сходства между представителями группы.

На это обратил внимание и бельгийский культурантрополог Э. Росенс, признающий важность, но недостаточность метафоры «границы», используемой Бартом и его последователями. Более того, по его мнению, эта метафора игнорирует специфическую природу этничности, ведь установление границ не специфично для этнических групп, оно характерно для всех видов групп (молодежных субкультур, спортивных клубов, организаций и т.п.). Правда, в процессе конструирования социальной идентичности универсально и преувеличение внутригруппового сходства. Однако Росенс выделяет критерий этничности, который делает группу этнической, — вера в общее происхождение. Он подчеркивает: «Специфичной этническую группу делает генеалогическое измерение, которое неизбежно отсылает к общему происхождению и всегда подразумевает некоторую форму родства и семьи» (Roosens, 1994, p. 83)¹⁰.

Представляется, что идущая от Барта метафора границы должна быть дополнена метафорой родства. Действительно, именно мифы об общем происхождении и общих предках дают группе якорь в прошлом, обеспечивают социальное положение в настоящем и служат стартовой площадкой для будущего (De Vos, 1995). Как кратко, но точно формулирует свою мысль Д. Горовиц: «Этничность суть ярко выраженная семья» (Horowitz, 2000, p. 76). С этим можно согласиться. Во многих случаях идентификации с семьей и этносом взаимосвязаны и усиливают друг друга. Исследователи выделяют опосредованную этническую идентичность, осуществляемую посредством включенности в семью (Чамокова, Попкова, 1996), и «семейную память» как один из основных способов

¹⁰ Понятие «общее происхождение» присутствует и в концепции Барта, но в его модели оно слабо проработано и не занимает надлежащего места.

конструирования этнической идентичности (Бредникова, 1997). Так, отечественными этносоциологами выявлено, что в процессе поиска корней воссоздание этнической идентичности часто осуществляется через мифологизирование «бабушек», сохранивших ценности и обычаи народа (Воронков, Чикадзе, 1997).

Я попыталась кратко проанализировать лишь некоторые, очень разные подходы к изучению этничности в рамках мировой этнологии (культурантропологии, социальной антропологии). И тем не менее авторы самых разных направлений основным в феномене этничности рассматривают понятие идентичности. С конструкционистских позиций Ф. Барт (2006) определяет этничность как осознанное поле коммуникации и взаимодействия, основанное на идентификации себя в качестве отличающегося от других. А примордиалист К. Гиртц — как «мир коллективно подтвержденной и публично выраженной персональной идентичности» (Geertz, 1973, p. 268).

Полагаю, что полемика между сторонниками примордиалистского и конструкционистского подходов вообще малопродуктивна, так как два подхода не столь серьезно различаются, как представляется их излишне эмоциональным апологетам. Так, Гиртц подчеркивает, что «сила примордиальных связей и их типы различаются у разных людей, в разных обществах и в разное время» (ibid, p. 259). Он также признает, что узы крови, языка и культуры *рассматриваются* (т.е. воспринимаются) как обязательные членами группы, а «примордиальные привязанности» в некотором смысле стимулируются и ускоряются политической модернизацией нации-государства (ibid, p. 269—270).

Со своей стороны Барт (2006) вовсе не отрицает силу и стабильность этнических идентификаций и уточняет, что при некоторых обстоятельствах этнические изменения *могут* произойти, но это вовсе не значит, что они *должны* произойти. Более того, в более поздней работе он подчеркивает важность исторически относительно стабильных «потоков традиции» и «вселенной дискурса», под давлением которых этнические идентичности на практике конструируются и реконструируются (Barth, 1989).

Представляется, что должны быть отброшены концепции, рассматривающие этничность как с точки зрения абсолютного примордиализма, так и с точки зрения абсолютного конструкционизма. Существует множество психологических и этнологических данных «о подвижности и непрерывной изменчивости этнической идентификации» (Jenkins, 1996, p. 813), однако невозможно отрицать и «долговечности и упорства — при некоторых условиях — этнических привязанностей» (ibid, p. 814). Впрочем, я полностью согласна с автором этих строк — британским социальным антропологом Р. Дженкинсом: «...чтобы признать это, нет необходимости использовать понятие “примордиальность” или отказываться от конструкционистской точки зрения» (ibid).

Но непропорционален и односторонне «холодный» взгляд на природу этнической идентичности, рассматривающий ее исключительно как результат единого когнитивного процесса идентификации/дифференциации, а мотивы и эмоции — лишь как конечные продукты или даже аномалии процесса переработки информации. Поэтому этническую идентичность я рассматриваю как результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в конкретном социальном контексте и социальном пространстве относительно многих этносов. Это не только осознание, но и восприятие, понимание, оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности.

Представляется, что смысл данного понятия наилучшим образом отражает именно термин *переживание*, который использовали в своих концептуальных построениях Г.Г. Шпет и Л.С. Выготский. Так, Шпет (1996) вводит весьма емкое понятие *коллективные переживания*, не сводя их только к эмоциям или только к когнициям. На другом уровне психологического анализа близкое шпетовскому понятие *переживания* предложил Л.С. Выготский, рассматривавший его в качестве единицы для изучения личности в среде. Показательно сходство определений, даваемых понятию переживания двумя учеными. Как для Шпета коллективные переживания есть отношение к продуктам культуры ее членов, так для Выготского переживание есть «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (1984, с. 382).

Этническую идентичность индивида следует рассматривать не только с точки зрения осознания им принадлежности к этносу, но и как категорию, находящуюся на стыке индивида и ситуации в самом широком смысле слова. Именно поэтому, как мне представляется, плодотворно рассмотрение *этнической идентичности как переживания отношений Я и этнической среды — своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аклаев А.Р. Этнополитическая конфликтология: анализ и менеджмент. М., 2005.

Андреева Г.М. Социальное познание в психологии. Истоки и предметное содержание // Мир психологии. 1999. № 3. С. 15—23.

Арутюнян Ю.В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание // Социол. исследования. 1990. № 7. С. 42—49.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.

Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. М., 2006. С. 9—48.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.

Бредникова О. «Семейная» и «коллективная» память (способы конструирования этнической идентичности) // Биографический метод в изучении постсоциалистических обществ: Мат-лы междунар. семинара. СПб., 1997. С. 70—74.

- Винер Б.Е.* Этничность: в поисках парадигмы изучения // Этнографическое обозрение. 1998. № 4. С. 3—26.
- Воронков В., Чикадзе Е.* Ленинградские евреи: этничность и контекст // Биографический метод в изучении постсоциалистических обществ: Мат-лы международ. семинара. СПб., 1997. С. 74—78.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 5—361.
- Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 376—385.
- Гудков Л.* Негативная идентичность. М., 2004.
- Дробизева Л.М.* Национализм, этническое самосознание и конфликты в трансформирующемся обществе: основные подходы к изучению // Национальное самосознание и национализм в Российской Федерации начала 1990-х гг. М., 1994. С. 16—47.
- Здравомыслов А.Г.* Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве. М., 1997.
- Лебедева Н.М.* Новая русская диаспора: социально-психологический анализ. М., 1997.
- Поршнев Б.Ф.* Противопоставление как компонент этнического самосознания. М., 1973.
- Поршнев Б.Ф.* Социальная психология и история. М., 1979.
- Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М., 1999.
- Собкин В.С., Глухова Т.В., Мутерперель С.В.* Национальная идентичность и межнациональная толерантность в подростковом возрасте // Возрастные особенности формирования толерантности / Труды по социологии образования. Т. VIII, вып. XIV. М., 2003. С. 152—172.
- Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
- Сусоколов А.А.* Структурные факторы самоорганизации этноса // Расы и народы. Вып. 20. М., 1990. С. 5—39.
- Сухарев А.В.* Этнофункциональная психология: исследования, психотерапия. М., 1998.
- Тишков В.А.* Очерки теории и политики этничности в России. М., 1997.
- Тишков В.А.* Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003.
- Тоффлер О.* Шок будущего. М., 2001.
- Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. (Московские лекции и интервью). М., 1996.
- Чамокова Э.А., Попкова Д.М.* Проблемы современной этнокогнитологии // Этнокогнитология. Вып. 2. Проблемы этносамосознания. М., 1996. С. 16—28.
- Чешко С.В.* Человек и этничность // Этнографическое обозрение. 1994. № 6. С. 35—49.
- Шпет Г.Г.* Введение в этническую психологию // Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996.
- Barry B.* Culture and equality. Cambridge, 2001.
- Barth F.* The analysis of culture in complex societies // Ethnos. 1989. Vol. 54. P. 120—142.
- Barth F.* Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity // The anthropology of ethnicity: Beyond «Ethnic groups and boundaries». Amsterdam, 1994. P. 11—32.
- Chrysochoou X.* Cultural diversity: Its social psychology. Oxford, 2003.
- Cohen A.* The symbolic construction of community. Chichester; L., 1985.
- De Vos G.A.* Ethnic pluralism: Conflict and accommodation // Ethnic identity: Creation, conflict and accommodation. Walnut Creek, 1995. P. 15—47.
- Geertz C.* The interpretation of cultures: Selected essays. N.Y., 1973.

- Gergen K.* Social construction in context. L., 2001.
- Herron W.G.* Development of the ethnic unconscious // *Psychoanalytic Psychology*. 1995. Vol. 12. P. 521—532.
- Horowitz D.L.* Ethnic groups in conflict. Berkley, 2000.
- Jenkins R.* Ethnicity etcetera: social anthropological points of view // *Ethnic and Racial Studies*. 1996. Vol. 19. P. 807—822.
- Jenkins R.* Rethinking ethnicity: Arguments and explorations. L., 2008.
- Liebkind K.* Ethnic identity: Challenging the boundaries of social psychology // *Social psychology of identity and the self-concept*. L., 1992. P. 147—185.
- Moskowitz M.* Ethnicity and the fantasy of ethnicity // *Psychoanalytic Psychology*. 1995. Vol. 12. P. 547—555.
- Phinney J.S.* When we talk about American ethnic groups, what do we mean? // *American Psychologist*. 1996. Vol. 51. P. 918—927.
- Roosens E.* The primordial nature of origins in migrant ethnicity // *The anthropology of ethnicity: Beyond «Ethnic groups and boundaries»*. Amsterdam, 1994. P. 81—104.
- Social identity: Context, commitment, content* / Ed. by N. Ellemers, R. Spears, B. Doosje. Oxford, 1999.
- Tajfel H.* Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge, 1981.
- The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations* / Ed. by J. Jost, B. Major. Cambridge, 2001.
- Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J. et al.* Rediscovering the social group. A self-categorization theory. Oxford, 1987.
- Verkuyten M.* The social psychology of ethnic identity. Hove, NY, 2005.
- Williams B.F.* A class act: anthropology and the race to nation across ethnic terrain // *Annual Review of Anthropology*. 1989. Vol. 18. P. 401—444.

Поступила в редакцию
01.07.09

Н. А. Кондратова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ»

В статье обосновывается введение понятия «жизненное пространство личности», рассматриваются его теоретические истоки, соотношение с понятием «образ мира», предлагается его структурная модель. Представлены результаты эмпирического исследования репрезентации жизненного пространства личности в образе мира молодых людей — учащихся лица и студентов вуза.

Ключевые слова: жизненный мир, жизненное пространство, жизненное пространство личности, образ мира, семиосфера, смысловой конструкт «свое/чужое».

The concept «personal life space» is introduced and a justification is provided. Theoretical origins, relations with the concept «image of the world» are discussed and a structure model of the concept is developed. The results of an empirical study of representation of personal life space in the world images in adolescents and young adults are presented.

Key words: life world, life space, personal life space, image of the world, semiosphere, semantic construct «own/alien».

В психологии окружающей среды накоплен богатый и интересный эмпирический материал по таким частным проявлениям индивидуального мира человека, как персональное пространство (personal space — Sommer, 1969), пространственная идентичность (place identity — Twigger-Ross, Uzzell, 1996), пространственная принадлежность (place-belongingness — Korpela, 1989), привязанность к месту (place attachment — Hidalgo, 2001), чувство места (sense of place — Hay, 1998) и др. Попытки объединить многочисленные данные о взаимоотношениях человека и среды в целостную систему, интегрировать их с другими областями психологии предпринимались, например, в концепциях приватности (Altman, 1975), жизненной среды (Хейдметс, 1989) или в понятии «психологическое пространство личности» (Нартова-Бочавер, 2003), но, несомненно, требуется дальнейшее осмысление и освоение этого материала со стороны психологии личности.

Наиболее перспективными нам представляются те тенденции в современной психологии, которые связаны с пониманием человека

Кондратова Наталия Александровна — доцент Новгородского государственного университета, соискатель кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* nkondratova@mail.ru

как «мира человека» (Асмолов, 2001, с. 66) и как субъекта, включенного в мир через активный, практический (в широком смысле) характер своей жизнедеятельности, т.е. создающего мир и себя посредством собственных действий и поступков. Как писал С.Л. Рубинштейн в работе «Человек и мир» (1973), проблема человека зазвучит в науке полно и целостно только тогда, когда будут преодолены отчуждение человека от его жизни, разрыв между человеком и его миром, их разъединение и противопоставление.

Одно из возможных направлений конкретизации фундаментального вопроса «человек и мир» мы видим в разработке проблемы индивидуального мира человека¹, в связи с чем предлагаем понятие «жизненное пространство личности» (Кондратова, 2005), методологической основой которого для нас выступает категория жизненного мира (М. Хайдеггер, Э. Гуссерль, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев). В данной статье обосновывается введение этого понятия, представляются его теоретические истоки и структурная модель.

Теоретические истоки и определение понятия «жизненное пространство личности»

Единство человека и мира предстает в категории *жизненного мира*, снимающей характерное для классической психологии противопоставление «внутреннего» и «внешнего». Бытие человека всегда является «бытием-в-мире» (Хайдеггер, 2006). «Царством субъективного» называет жизненный мир Гуссерль (2004, с. 155), возвращая внимание ученых к этому потерянному в абстракциях научных теорий миру, соотношенному с субъектом. Мир для субъекта — это не мир вообще, а *его* жизненный мир. Все его связи и отношения с миром создаются его жизнедеятельностью. Жизненный мир и есть та действительность, о которой С.Л. Рубинштейн (1973) писал как о непосредственном единстве сущности и существования, внутреннего и внешнего. Осуществляя свою жизнедеятельность, субъект создает особую *субъективную реальность*, «квазипредметное измерение бытия», которое включается «в реальное, от субъекта независимое действие мира» (Зинченко, Мамардашвили, 1977, с. 119).

Освоение философской категории «жизненный мир» требует ее конкретизации и перевода на язык психологической науки. В процессе поиска путей этой конкретизации мы ориентировались на идеи Д.А. Леонтьева (1999), выделившего в смысловой реальности три аспекта — онтологический, феноменологический и деятельностный. Онтологический аспект смысла рассматривает его как элемент системы

¹ Эта проблема сравнительно недавно обозначилась в отечественной психологии как отдельный предмет исследования (Дорфман, 1993; Нартова-Бочавер, 2003; Рябикина, 2008).

отношений человека с миром — его жизненным миром. По определению Д.А. Леонтьева, жизненный мир — это «организованная совокупность всех объектов и явлений действительности, связанных с данным субъектом жизненными отношениями» (там же, с. 118). В качестве единицы анализа жизненного мира выделяется жизненный смысл. Вместе с тем «психологической реальностью смысл становится при рассмотрении его в двух других аспектах — феноменологическом и деятельностном» (там же, с. 124). Первый из них — образ мира в сознании субъекта, существенным компонентом которого является личностный смысл, второй — «смысловые структуры и отражающаяся в них динамика деятельности (жизнедеятельности)» (там же, с. 113). Как видим, есть определенное сходство феноменологического и деятельностного аспектов смысла, выделенных Д.А. Леонтьевым, с понятием К. Левина «жизненное пространство» — «человек и психологическая среда, как она существует для него» (2000, с. 77).

Понятие «жизненное пространство личности» формулируется нами на основе и при соотнесении понятий «жизненное пространство» (К. Левин) и «проприум» (Г. Олпорт). Оно является более частным по отношению к «жизненному пространству» К. Левина. Последнее по уровню абстракции соотносится с философской категорией жизненного мира, представляя собой его феноменологический и деятельностный аспекты. Г. Олпорт, развивавший идеи У. Джемса о неотделимости друг от друга личности и окружающей ее среды, выделил в структуре личности «проприум» — центральные аспекты, образующие ее внутреннее единство и представляющие собой «нечто теплое и важное — те области жизни, которые мы рассматриваем как *свойственные нам*» (Олпорт, 2002, с. 186). Одной из функций проприума является расширение эго, происходящее через идентификацию с объектами, которые человек называет «своими» (они обладают для него важностью и любимы им). С точки зрения Олпорта, один из важнейших признаков зрелой личности — обладание сильно расширенным чувством Я.

Жизненное пространство личности включает в себя ту часть жизненного пространства, где индивид преимущественно выступает как субъект самостоятельной активности, а не объект чьих-то влияний. В него входит все, что наиболее близко, интересно, значимо для индивида и переживается им как «свой» и контролируемый им самим мир. Оно возникает и формируется в жизненном пространстве индивида как результат реализации «собственного (проприативного) стремления» (там же, с. 189), а его объекты образуют сферу расширения эго Я. Содержание этого понятия тесно связано с такими существенными характеристиками личности, как автономность, самостоятельность, определенная независимость от внешних влияний, выражает и поддерживает ее субъектность и индивидуальность. Личность, выступая не как объект влияний, а как субъект, автор собственных поступков,

выделяет и создает, а точнее (по выражению Гуссерля) — конституирует в своем жизненном мире «свое» пространство. Это пространство включает в себя определенные территории, искусственные и природные объекты материального мира, людей и их сообщества, связанные с ними информационные пространства, мир идей, культурных и религиозных ценностей — все то, что представляется важным и ценным человеку на том жизненном этапе, который он в настоящий момент переживает.

Жизненное пространство личности — это результат определенного структурирования мира, выделения в нем некоторой особо значимой и тесно связанной с собственными интересами и стремлениями области, воспринимаемой и переживаемой субъектом как «свой» мир. Поэтому оно может быть рассмотрено как важная составляющая образа мира личности. В этой связи представляется существенным соотнести между собой эти два понятия.

О соотношении понятий «жизненное пространство личности» и «образ мира»

Понятие «образ мира» в общепсихологической теории деятельности рассматривается как интегральное образование «познавательной сферы личности, которое в функциональном плане выполняет роль исходного пункта и результата любого познавательного акта» (Смирнов, 1985, с. 14). Образ мира у человека включает в себя «пятое квазиизмерение» — «смысловое поле», «систему значений» (Леонтьев, 1983). Смысловая составляющая образа мира — организатор его целостности, собственно личностный уровень представления мира. Исследователи образа мира выделяют в нем ядерные и поверхностные структуры и сходятся в понимании первых как ведущих (выполняющих регулирующую и интегрирующую функцию) по отношению ко вторым (Артемьева, 1999; Леонтьев, 1983; Петухов, 1984; Смирнов, 1985).

Ядерные структуры тесно связаны с эмоциональной сферой, о чем убедительно свидетельствуют обнаруженные в психосемантических исследованиях явления «первоощущения» (при восприятии объектов собственно перцептивному анализу предшествует их целостная эмоциональная оценка: опасный/неопасный, злой/добрый и т.п.), единства механизма семантического оценивания объектов разной природы (Артемьева, 1999), «коннотативные значения» как функциональные единицы глубинного уровня образа мира, существующие в «форме эмоционально насыщенной и нежестко структурированной образности, не несущей в себе завершенной предметности» (Петренко, 1996, с. 252). С этими выводами психосемантического подхода согласуется понятие «представление мира», предложенное В.В. Петуховым.

В.В. Петухов противопоставляет *представление мира* (ядерные структуры) и *представления*, знания *о мире* (поверхностные структуры). Последние, с его точки зрения, могут оформляться не только чувственно, но и рационально,

тогда как представление мира не является рациональной конструкцией, а «отражает практическую “вовлеченность” человека в мир и связано с реальными условиями его общественной и индивидуальной жизни» (Петухов, 1984, с. 14). В этой связи автор вспоминает термин Леви-Брюля «сопричастность», отражающий универсальное явление сопричастности человека своему жизненному миру. Исходя из этого ядерные структуры по их функции определяются «как фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражающие его действительные связи с миром и не зависящие от рефлексии по их поводу» (там же, с. 15). Подчеркивается, что в генетическом плане представление мира предшествует любым представлениям о нем и тесно связано с аффективной сферой.

На наш взгляд, проблема представления мира наиболее глубоко разработана А.М. Лобком в теории, осмысляющей миф как фундаментальное явление человеческого бытия, глубочайшим образом связанное с самим феноменом человека. Миф, создаваемый человеком как первоначальная точка опоры во «всевожможностном» мире и средство его упорядочения, рассматривается автором как своеобразный культурный шифр, наделенный функцией сохранения каждой конкретной культуры (сообщества или отдельного человека) среди множества других культур посредством проведения линии культурной демаркации и *отделения* одной культуры от другой. И за счет этого человек имеет возможность «постоянно ощущать принципиальное отличие своего от чужого и принципиальную недоступность своего для чужого взгляда» (Лобок, 1997, с. 26). В «своем мире», своей культуре, человек чувствует себя уютно и естественно, тогда как в «чужом», напротив, неуютно и неестественно. Отмечается парадоксальность мифологического (иначе говоря, субъективного) взгляда на мир: при его принципиальной ограниченности он способен вместить в себя всю бесконечность объективной действительности за исключением одного — позиции другого мифа, чужого взгляда на мир.

У ребенка процесс освоения окружающего пространства начинается, как полагает автор, с первичной персонификации предметного мира, когда окружающие предметы, прежде всего те, которыми он активно манипулирует, один за другим становятся для него эмоционально значимыми и лично узнаваемыми. Действительность предметного мира начинает делиться для ребенка «на две принципиально неравновесные части: о-СВОЕ-нную (т.е. ставшую своей, личной, близкой, родной) и неосвоенную» (там же, с. 447). Этот ранний детский опыт и оказывается некоторой эмоционально-образной основой, на которой и из которой развивается сложная и дифференцированная картина мира взрослого человека.

Таким образом, представление мира, составляющее ядро (субъективный, пристрастный, смысловой фундамент) образа мира, базируется на слабо или вовсе не рефлекслируемых переживаниях наиболее значимых жизненных отношений. На основе этого комплекса переживаний (как совершенно индивидуальных, так и разделяемых с другими) и происходит первоначальное структурирование мира. Базовой координатой этого структурирования выступает смысловой конструкт «свое/чужое», полюсами которого являются комплексы определенного рода переживаний и представлений, включающих ряд эмоционально-оценочных оппозиций: хороший/плохой, добрый/злой, безопасный/опасный и пр.

Вновь обращаясь к понятию «жизненное пространство личности», соотнесем его с рассмотренными выше представлениями об образе мира и уровнях его организации. Это пространство репрезентировано в образе мира личности посредством смыслового конструкта «свое/чужое». Данный конструкт, основанный на первичных формах обобщения субъектом своих отношений с миром, отражает наиболее существенные культурно и индивидуально своеобразные характеристики его сопряченности своему жизненному миру и является фундаментальной опорой его существования в мире. Жизненное пространство личности сопрягается с полюсом «свой» и для его выделения особенно важны шкалы, представляющие собой устойчивые оценки значимости (любимости, интересности и т.п.) объектов жизненного мира.

На ядерном уровне образа мира конструкт «свое/чужое» существует в форме целостного эмоционально-оценочного комплекса, функционирующего в большей мере на неосознаваемом уровне. Полюс «свой» — это преимущественно положительный эмоционально-оценочный комплекс. На поверхностном уровне образа мира жизненное пространство личности существует в форме знания об объектах, с которыми субъект связан жизненными отношениями, представленными в смысловом комплексе «свой» и устойчиво оцениваемыми как особенно значимые.

При всей сложности своего состава жизненное пространство личности являет собой определенную целостность, поскольку выражает смысловое единство личности, воплощает и поддерживает ее направленность и автономность в окружающем социальном мире. В этом плане личность и ее жизненное пространство могут быть уподоблены семиосфере — понятию, введенному Ю.М. Лотманом (1992) для понимания и объяснения закономерностей функционирования культуры. Структурная организация семиосферы была взята нами за основу теоретической модели жизненного пространства личности.

Теоретическая модель жизненного пространства личности

В жизненном пространстве личности выделяются центр (ядро), периферия и границы. В центре находятся объекты, наиболее ценные для субъекта (он отождествляет их с собой, ощущает как часть себя). Эти объекты и явления образуют сферу его максимальной эго-вовлеченности (выражение Г. Олпорта). По направлению от центра к периферии эго-вовлеченность снижается. Объекты и явления, имеющие более низкую субъективную значимость, оказываются на периферии. Основными структурными единицами выступают не отдельные предметы и явления, а их комплексы — *места*, определенные локусы физического, природного, культурного пространства, где протекает значимая для субъекта жизнедеятельность и разворачиваются субъективно наиболее важные жизненные отношения. Место не только является знаком определенного

поведения и деятельности, но и кодирует, «конденсирует» связанный с ним многогранный индивидуальный опыт субъекта (Осорина, 1999; Hull, Lam, Vigo, 1994).

Сущность связи места и деятельности наиболее глубоко раскрывает принцип предметности, один из важнейших принципов теории деятельности (Асмолов, 2002). Мир человека, создаваемый его деятельностью, является не миром вещей, а миром предметов, а «предметный мир “одухотворяется”, становится предметным, а не “вещным” благодаря тому, что непосредственно чувственные свойства этого мира переносятся на данности особого рода — знаки» (Леонтьев, 2001, с. 263). В широком смысле знаком является вся действительность, окружающая человека, и из нее он «черпает (распредмечивая или впервые открывая) механизмы своей собственной жизнедеятельности. Знаком как материальным носителем социальной наследственности, кодом способов и механизмов человеческой деятельности является любой человеческий предмет» (Глотова, 1990, с. 24). Будучи знаком определенного социального поведения и деятельности, место формирует, направляет и поддерживает у конкретных людей соответствующие способы такого поведения.

Важная составляющая жизненного пространства личности — его граница. Существовая в виде реальных физических преград и социальных норм, граница способствует осуществлению функции контроля над своим пространством и выступает средством регуляции открытости и доступности субъекта для других субъектов. Граница формируется в процессе обособления «своего», его отделения от «чужого», она служит местом встречи и взаимодействия разных жизненных пространств.

Динамика жизненного пространства личности реализуется в первую очередь через процессы идентификации/обособления, рассматриваемые многими авторами как базовые механизмы развития личности в онто- и социогенезе (Абраменкова, 1990; Мухина, 1999; Поршневу, 1979; Слободчиков, 1986; и др.). В результате этих процессов то, что было на периферии, со временем может переместиться в центр, а то, что было в центре, — сдвинуться к периферии. Эти динамические процессы могут быть представлены как континуум, простирающийся от идентификации, создающей ядро, до обособления, формирующего его границы. Особенности этих динамических процессов отражают и выражают особенности становления личности: развитие и смену интересов, ценностных ориентаций, наиболее значимых человеческих отношений, сфер деятельности. В силу этого разные «участки» жизненного пространства личности развиваются с разной скоростью, что определяет структурную неравномерность его внутренней организации.

Величина (размер) жизненного пространства личности определяется шириной интересов человека, объемом того, что для него значимо, степенью сопричастности «всеобщему» миру, готовностью встречаться с иным (другим, чужим, новым, незнакомым) и готовностью отстраняться, а порой и отказываться от какой-то части «своего» (знакомого, привычного).

Субъективная репрезентация жизненного пространства личности

Для апробации и уточнения представленной теоретической модели нами было проведено эмпирическое исследование (Кондратова, 2008), в котором приняли участие 75 учеников 8-х и 9-х классов гуманитарной и математической специализаций Новгородского педагогического лицея (49 девочек и 26 мальчиков в возрасте 12—14 лет) и 70 студентов I и II курсов психолого-педагогического факультета и факультета иностранных языков Новгородского государственного университета (45 девушек и 25 юношей в возрасте 18—20 лет).

Респондентам предлагалось описать собственное жизненное пространство. Предварительно с ними проводилась специальная беседа, в ходе которой создавались условия для «запуска» процесса самопознания. Для того чтобы помочь им более полно отразить свои представления о собственном жизненном пространстве, предлагалось при его описании ориентироваться на следующие вопросы: 1) Что в него входит? 2) Почему? 3) Каковы отношения с ним? 4) Хотелось бы его изменить? Что бы изменили в нем? Каким бы хотели его видеть?

Для анализа и интерпретации описаний использовался метод продуцирования смысла посредством ситуативных приемов — наиболее часто встречающаяся форма качественного анализа, представляющая собой свободное взаимодействие техник (Квале, 2003). Применялись следующие процедуры: категоризация значений (контент-анализ); измерение (шкалирование высказывания по степени выраженности интересующих нас явлений или отношений к ним); выделение звучащих в текстах тем; конденсация смыслов; сравнение как отдельных высказываний, так и целых текстов между собой; группирование текстов по некоторым общим признакам.

При осуществлении контент-анализа текстов все выделенные категории были объединены в три блока: 1) *структурный* — категории, отражающие выделяемые элементы (*что* субъект включает в свое жизненное пространство); 2) *интерпретационный* — категории, полученные путем обобщения ответов респондентов на вопрос «почему» эти элементы входят в их жизненные пространства; 3) *оценочно-динамический*, объединяющий следующие категории: а) оценка (отношение к жизненному пространству); б) желание изменить или сохранить свое жизненное пространство; в) активность, идущая от окружения/от личности. Подчеркнем, что строгая категоризация элементов текста по каким-то более или менее устойчивым критериям и соответственно их количественный анализ невозможны без потери смысловых оттенков и ведут к утрате индивидуальности описаний. Поэтому процедура категоризации имела вспомогательное значение и дополнялась другими техниками качественного анализа.

На следующем этапе работы с текстами главной задачей было осуществить переход от элементов (единиц текста) и категорий к собственно смысловым единицам жизненного пространства (основным его составляющим) и взаимосвязям между ними, т.е. к выделению общей структуры субъективного образа жизненного пространства личности и сопоставлению этой структуры с теоретической моделью.

Анализ и интерпретация результатов. Выделенные в текстах элементы жизненного пространства личности первоначально были распределены по следующим категориям (в скобках — частота встречаемости): «люди» (0.35), «дом (жилое пространство)» (0.12), «город» (0.02), «школа, университет» (0.04), «деятельность» (0.14), «информация» (0.08), «природа» (0.08), «Я сам» (0.07), «идеальные объекты» (0.08).

Смысловое многообразие элементов проявилось в разнообразии используемых респондентами обозначений, их эмоциональной окрашенности, «пристрастности»: «близкий(е)», «любимый», «мой», «дорогой(ие)», «знакомые», «малознакомые», «незнакомые», «посторонний», «хороший», «плохой» и т.п. Все эти определения мы свели к таким параметрам, как близкое/далекое, свое/чужое (мое/не мое), знакомое/незнакомое, любимое/нелюбимое. Именно через такие характеристики наши испытуемые описывали элементы своего жизненного пространства.

Обнаружены значимые различия между выборками лицеистов и студентов по частоте встречаемости категорий «дом», «город», «деятельность», «природа» ($p < 0.01$), «Я сам» ($p < 0.05$). Лицеисты чаще студентов использовали слова, обозначающие действия, в их описаниях шире представлена сфера природного мира. В описаниях студентов шире представлена сфера жилого пространства, городской среды, внутреннего мира и характеристик собственной личности.

Все интерпретационные высказывания в зависимости от содержания были сгруппированы в следующие категории² (в квадратных скобках — частота встречаемости): 1) *постоянство времени и места* (каждый день здесь бываю, езжу, вижу) [0.1]; 2) *«судьба»* (так сложилось, живу с этим) [0.09]; 3) *значимость* (самое важное, главное, дорогое) [0.07]; 4) *близость* (самое близкое мне) [0.04]; 5) *симпатия* (нравится, люблю) [0.15]; 6) *нужда* (не могу без...) [0.07]; 7) *защита* (поддержка, помощь, забота) [0.1]; 8) *зависимость* (заставляют, надо) [0.02]; 9) *часть меня* (без этого не было бы меня, моей жизни) [0.03]; 10) *«Я-причина»* (я так хочу, я увлекаюсь и т.п.) [0.1]; 11) *развитие* (развивает меня, делает лучше, воспитывает, дает знания) [0.7]; 12) *совместность* (жизни, действий, переживаний) [0.08].

Каждое интерпретационное высказывание оценивалось также с точки зрения того, откуда исходит активность — от собственной лично-

² В этой части работы контент-анализ был применен только к описаниям лицеистов, так как в описаниях студентов интерпретационно-оценочные высказывания либо отсутствовали, либо производили впечатление формального ответа.

сти или от окружения. Например, индикаторами активности окружения были фразы «это все меня окружает», «мне нельзя заводить животных», индикаторами активности личности — «я люблю читать книги», «потому что я так хочу».

Анализ интерпретационных ответов показал, что жизненное пространство личности выделяется определенными смысловыми конструктами, часть из которых совпадает с теми, которые были описаны нами выше («близкое/далекое», «любимое/нелюбимое»), а их содержание соответствует теоретическому определению, а именно тому, что в жизненное пространство личности входит субъективно наиболее значимая часть жизненного мира, связанная с реализацией собственных стремлений. Примечательно, что большинство интерпретационных ответов принадлежит категории «симпатия», а наименьшее — категории «зависимость», т.е. к своему жизненному пространству подростки относят в первую очередь то, что любят и нравится («я люблю свою семью, мне нравится заниматься с собакой, читать, рисовать, мне приятно общение с друзьями»). Вместе с тем интерпретации указывают, что жизненное пространство личности не ограничивается только значимым, близким, любимым. Субъекты включают в него и то, с чем они постоянно встречаются, взаимодействуют, причем не только по своей воле.

Обнаружена отчетливая тенденция роста чувства субъектности по отношению к своему жизненному пространству в подростковом возрасте (от 8-го к 9-му классу): при отсутствии значимых отличий в удовлетворенности/неудовлетворенности своим жизненным пространством между девятиклассниками и восьмиклассниками первые достоверно чаще приписывают активность во взаимоотношениях с жизненным пространством собственной личности и среди них больше тех, кто хотел бы внести в него существенные изменения ($p < 0.01$). Удовлетворенность отношениями с жизненным пространством положительно связана с более активной позицией личности. Напротив, неудовлетворенности отношениями с жизненным пространством сопутствуют более высокие показатели активности окружения.

Анализ ответов респондентов на вопрос о желании изменить свое жизненное пространство показывает, что эти ответы отражают их потребность в усилении личностной автономии — освобождении от зависимости, приобретении возможности осуществления *собственных* желаний, движении в *собственном* направлении и установлении со значимыми людьми отношений принятия, доверительности, уважения.

Перейдя далее к задаче синтеза основных составляющих жизненного пространства личности, мы сопоставили элементы и категории текста друг с другом и пришли к заключению, что такими составляющими являются значимые места, значимые другие (люди, иногда животные), значимая деятельность и значимые идеальные объекты.

Приведем примеры из описаний: «лицей: *общезитие, учеба, учителя, класс, уроки*» (значимое место); «*близкий человек и связанные с ним чувства, переживания*», «*любимый человек, поступки, действия, мысли, связанные с ним*», «*Собака — это то, что всецело мне принадлежит и телом и душой. Это почти ребенок, я ее воспитала, я ее балую, я за нее пойду почти на все. Это почти неразделимо со мной. Она — часть меня*»; «*Я часто разговариваю со своим любимым котом, увы, но его тоже уже нет в этом мире*» (значимые другие); «*Спорт. Для меня это все. Без всего, что имею, прожила бы, без спорта — нет*» (значимая деятельность); «*абстрактные понятия: надежда, вера, оптимизм, любовь, доброта, самоконтроль*»; «*зеркало (не конкретное, а просто образ зеркала, всегда и везде)*»; «*моральные ценности и жизненные установки*»; «*отношения с “сильной” половиной человечества*»; «*тайны, недомолвки, ссоры*»; «*состояние страны*» (значимые идеальные объекты).

Особенно интересной представляется составляющая «значимые идеальные объекты». Входящие в нее элементы обозначают устойчивые, разной степени обобщенности отношения к наиболее важным объектам и явлениям своего жизненного мира, а также личностные ценности.

Обсуждение. В целом структура субъективного образа жизненного пространства личности, полученная по результатам эмпирического исследования, соответствует его теоретической модели, расширяя и конкретизируя ее применительно к исследованным выборкам. В этой структуре выделяются центр (ядро), периферия и граница. Центр образует смысловая область «свое», «близкое», «знакомое», «любимое», входящие в нее объекты представляют сферу максимальной эго-вовлеченности субъекта, субъект включает их в свое я (эго-расширение по Г. Олпорту). В нашем исследовании ее образуют *дом* (наиболее дифференцированное место, включающее в себя наибольшее количество других мест), *близкие люди* (семья, друзья, любимые), иногда животные, *любимая деятельность*, наиболее значимые идеальные объекты. Именно к этой области относятся интерпретационные категории «значимость», «близость», «симпатия», «нужда», «часть меня». Мы полагаем, что эта сфера жизненного пространства является и наиболее устойчивой, стабильной в том числе и потому, что субъект удовлетворен жизненными отношениями, разворачивающимися в этой области. Ее содержание соответствует теоретическому определению: в жизненное пространство личности входит наиболее значимая (близкая, любимая, интересная) часть жизненного мира субъекта, и создается она его активностью, связанной с реализацией собственных стремлений. По направлению от центра к периферии смысловая окраска объектов меняется, снижается ощущение своего, близкого, растет дистанция между субъектом и объектом, единый смысловой комплекс «свое», «близкое», «знакомое», «любимое», «значимое» распадается: например, какой-то объект может быть значимым, но не любимым или любимым, но не близким. В текстах это звучит в теме неудовлетворенности какими-то значимыми жизненными отношениями. Границей — местом отделения своего от чужого — в описаниях на-

ших испытуемых выступило место «город». Промежуточное положение между центром и границей (в одних случаях ближе к центру, в других к периферии) заняло место учебы. Отношения между субъектом и объектами его жизненного пространства раскрываются через смысловые конструкты «близкое/далекое», «свое/чужое» («мое/не мое»), «знакомое/незнакомое», «приятное/неприятное» («любимое/нелюбимое»).

В эмпирическом исследовании, направленном на изучение содержания смыслового конструкта «свое/чужое» (Кондратова, 2007), нами было обнаружено, что он не является симметричной оппозицией, тождественной оппозициям «плохой/хороший», «приятный/неприятный», «добрый/злой». Смысловой полюс «свое» имеет значительное сходство у разных испытуемых и представляет собой преимущественно положительный эмоционально-оценочный комплекс. Смысловой полюс «чужое» значительно варьируется у разных испытуемых и не имеет явного отрицательного эмоционально-оценочного заряда. Вместе с тем можно предположить, что такие особенности полюса «чужой» характеризуют именно данную выборку (студенты, преподаватели, служащие преимущественно с высшим образованием), а на других группах испытуемых могли бы быть иные результаты.

В заключение подчеркнем, что жизненный мир каждого человека — это место пересечения множества других жизненных миров, где постоянно происходит встреча «своего» с «чужим» (или по крайней мере, — иным). Взаимоотношения между «своим» и «чужим», отношение к «чужому» — важнейшая характеристика и отдельной личности, и любого сообщества. В современном мире острота проблемы взаимоотношений «своего» и «чужого» не только не уменьшается, но, напротив, еще более возрастает, что определяет необходимость ее глубокого изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии // *Вопр. психологии.* 1990. № 1. С. 5—12.

Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М., 1999.

Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2001.

Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002.

Глотова Г.А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990.

Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004.

Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М., 1993.

Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // *Вопр. философии.* 1977. № 7. С. 109—125.

Квале С. Исследовательское интервью. М., 2003.

- Кондратова Н.А.* О понятии «жизненное пространство личности» // Уч. зап. ИНПО. Вып. 7. Кн. 1. Новгород, 2005. С. 45—50.
- Кондратова Н.А.* Характеристика смыслового конструкта «свое — чужое» // Уч. зап. ИНПО. Вып. 9. Новгород, 2007. С. 198—203.
- Кондратова Н.А.* Психологическая структура жизненного пространства личности // Вестн. НовГУ. 2008. № 48. С. 70—72.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
- Леонтьев А.А.* Деятельный ум: Деятельность. Знак. Личность. М., 2001.
- Леонтьев А.Н.* Образ мира // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. 2. М., 1983. С. 251—261.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
- Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
- Лотман Ю.М.* О семиосфере // Лотман Ю.М. Избр. статьи: В 3 т. Т. 1. Таллин, 1992. С. 11—24.
- Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.
- Нартова-Бочавер С.К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психол. журн. 2003. № 6. С. 27—36.
- Олпорт Г.* Становление личности: Избр. труды. М., 2002.
- Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
- Петренко В.Ф.* Психосемантический подход к исследованию индивидуальности // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни: Мат-лы науч. конф. Смоленск, 1996. Т. 1. С. 243—254.
- Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 13—20.
- Поринев Б.Ф.* Социальная психология и история. М., 1979.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 255—385.
- Рябикина З.И.* Субъектно-бытийный подход к изучению развивающих личность противоречий // Психол. журн. 2008. Т. 29. № 2. С. 78—87.
- Слободчиков В.И.* Проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психологии. 1986. № 6. С. 14—22.
- Смирнов С.Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
- Хайдеггер М.* Бытие и время. СПб., 2006.
- Хейдметс М.* Психология среды: становление и поиск // Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. М., 1989. С. 242—254.
- Altman I.* The environment and social behavior. Privacy, personal space, territory, crowding. Monterey, CA, 1975.
- Hay R.* Sense of place in development context // J. of Environmental Psychol. 1998. Vol. 18. Iss. 1. P. 5—29.
- Hidalgo M.C., Hernandez B.* Place attachment: conceptual and empirical questions // J. of Environmental Psychol. 2001. Vol. 21. Iss. 3. P. 273—281.
- Hull R.B., Lam M., Vigo G.* Place identity: symbols of self in the urban fabric // Landscape and Urban Planning. 1994. Vol. 28. Iss. 2—3. P. 109—120.
- Korpela K.M.* Place-identity as a product of environmental self-regulation // J. of Environmental Psychol. 1989. Vol. 9. Iss. 3. P. 241—256.
- Sommer R.* Personal space: The behavioral basis of design. Englewood, NJ, 1969.
- Twigger-Ross C.L., Uzzell D.L.* Place and identity processes // J. of Environmental Psychol. 1996. Vol. 16. Iss. 3. P. 205—220.

Поступила в редакцию
20.03.08

А. Н. Веракса

РОЛЬ СИМВОЛИЧЕСКОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ)

Статья посвящена анализу возможностей применения символа для освоения математического определения функции младшими школьниками. Три группы испытуемых осваивали определение функции по трем программам: традиционной, включающей знаковое опосредствование; экспериментальной, включающей непродуктивное символическое опосредствование; экспериментальной, включающей продуктивное символическое опосредствование. В эксперименте показано, что символическое опосредствование может способствовать освоению определения функции, если в образном содержании символа выделены отношения, преобразуемые в знаковую форму.

Ключевые слова: знаковое опосредствование, символическое опосредствование, ориентировка.

The paper discusses the possibilities of symbol application to the learning of function concept in primary school. Author differentiates symbol and sign mediation. Symbolic mediation is divided into productive (which assists transfer to sign mediation) and unproductive. Three groups of children were learning concept of function according to three programs: traditional, based on sign mediation; experimental, based on productive symbolic mediation; experimental, based on unproductive symbolic mediation. Experiment showed that symbolic mediation could be a productive way of learning concept of function if core relationships in image content of symbol that can bring to sign mediation are defined.

Key words: symbolic mediation, sign mediation, orientation.

Теоретический контекст и проблема исследования

Роль символического опосредствования в познавательной деятельности ребенка рассматривается в работах целого ряда авторов (А.Г. Асмолов, Дж. де Лоуш, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, А.М. Поляков, А.В. Цветков и др.). Однако изучение символической репрезентации в учебной деятельности представлено, на наш взгляд, в недостаточной степени, хотя сама идея в явной и неявной форме высказывалась.

В частности, исследуя игровую деятельность как одну из главных форм символического отражения реальности детьми дошкольного

возраста, Н.С. Пантина подчеркивает возможность использования игры в целях обучения: «Игра является средством воспитания и обучения, она особым образом учитывает механизмы усвоения» (Психология..., 1966, с. 270). Тем самым намечается перспектива использования символического опосредствования в учебной деятельности. Об этом же, фактически, пишет и Е.Е. Сапогова. Выделяя в моделировании как процессе три важные особенности (замещение моделью моделируемого объекта; объективное соответствие, подобие модели оригиналу; возможность использования модели в качестве аналога реального объекта в целях познания новых свойств самого объекта), автор подчеркивает: «Сразу же обратим внимание, что замещение как знаково-символическая деятельность удовлетворяет полностью первому условию, частично второму, так как соответствие заместителя замещаемому содержанию не всегда идет по существенным признакам и практически не удовлетворяет третьему, ведь оперируя с палочкой как заместителем лошадки в игре, ребенок ничего нового о лошади не узнает» (Сапогова, 1993, с. 174). Из рассуждений Е.Е. Сапоговой следует, что и замещение, и моделирование — это формы знаково-символической деятельности. Поскольку моделирование основано на взаимно однозначном соответствии, т.е. является знаковой формой отражения, замещению остается только роль символической репрезентации. Рассматривая применение моделирования в учебной деятельности, Е.Е. Сапогова пишет: «...не исключено, что некоторые дети и в учебной деятельности используют не моделирование, а замещение» (там же, с. 179). Тем самым она допускает использование процессов символизации в учебной деятельности, правда, в качестве более примитивной формы отражения, чем знаковое: «Говоря о моделировании как о качественно более высокой по сравнению с замещением ступени развития знаково-символической деятельности, мы должны продемонстрировать наличие качественного приращения к замещению, свидетельствующему о движении знаково-символической деятельности вперед» (там же). Здесь, на наш взгляд, высказана мысль о допустимости трансформации символического отражения в знаковое в ходе учебной деятельности.

Н.Г. Салмина подчеркивает, что формирование различных знаний через применение социально принятых или специально разработанных знаково-символических средств является недостаточным, поскольку они носят парциальный характер. В проведенных ею исследованиях было показано, что «для детей знаково-символические средства, используемые при решении учебных задач, не выступают как знаковые системы с присущими каждой из них особенностями, т.е. содержание не отделяется от формы представления» (Салмина, 1994, с. 74). Из этого вывода следует, что ребенок первоначально использует символическую, а не знаковую репрезентацию. Именно для

символа характерно соединение реального и символического планов: оболочка символа выступает для субъекта как особая реальность, в которой он должен действовать.

А.М. Поляков пишет, что символ «представляет собой неразрывное единство предметного содержания чувственного образа и символизации» (Поляков, 2006, с. 67). Он рассматривает символ как условие продуктивного действия и отмечает, что «содержание символа всегда есть нечто объективно не определяемое и доступное только через интерпретацию, оно всегда есть достраивание субъектом объективной действительности, которая дана ему в чувственном и практическом опыте» (там же). Отсюда делается вывод: поскольку содержание символа неизвестно, то им (символом) нельзя управлять и, следовательно, оперировать. Другими словами, автор утверждает, что оперировать можно только знаками, поскольку они имеют определенное значение. Сам же символ отображает отношение между идеальной формой, к пониманию которой стремится познающее сознание, и личностью как носителем этого сознания. Такое понимание символа строится на гегелевской традиции, допускающей, однако, возможность оперирования символом на основе сходства его содержания и понятия.

Не углубляясь в рассмотрение проблемы личности и сознания, отметим: если под оперированием символом понимать некоторое шаблонное действие, то имеет смысл согласиться с автором; если же мы рассматриваем процесс символизации как творческий акт, тогда можно говорить, что символ выступает в роли средства познания (в известном смысле — преодоления неопределенности) и поэтому может быть рассмотрен как особое средство учебной деятельности.

В связи с этим возникает вопрос: почему символизация оказывается той формой предъявления заданий, к которой интуитивно прибегают педагоги начальной школы? Возможно, это связано с тем, что символическое отражение реальности не только создается в ситуации неопределенности, но и позволяет ребенку свободно интерпретировать ее, т.е. преодолевать отчуждение между собственными смыслами и объективными значениями, с которыми он сталкивается в случае «жесткого» образовательного процесса, построенного по типу освоения предметного действия.

В работе Е.А. Бугрименко рассматривается особая форма организации обучения шестилетних детей, в которой для анализа осваиваемого предметного содержания вводятся условные персонажи: «Условный персонаж, олицетворяющий понятие, в некотором роде аналог мифа. Его посредническая функция, связанная с промежуточным положением между ребенком и предметом, учеником и учителем, — это функция посвящения в некое таинство... Назначение подобных знаково-образных средств обучения — организовать действия ребенка в промежутке между двумя ведущими деятельностями: игровой и учеб-

ной» (Бугрименко, 1994, с. 58). Автор противопоставляет эту форму работы с детьми сложившейся практике формирующего эксперимента: «Этому новому, нетрадиционному для формирующего эксперимента содержанию опосредствования соответствует и новая форма сигнификации — образно-символическая, мифологическая (в отличие от знаково-схематической, модельной в классическом формирующем эксперименте)» (там же, с. 59).

Мы полагаем, что здесь идет речь о символической репрезентации в учебной деятельности. Эта форма отражения, на наш взгляд, может воспроизводиться в любом возрасте в том случае, если субъект оказывается в ситуации неопределенности. Как указывает Е.А. Бугрименко: «Практический смысл персонажного действия становится наиболее явным в тех ситуациях, когда традиционная помощь взрослого... не приводит к устойчивой самостоятельной ориентации ребенка...» (там же, с. 60).

Особый интерес для нас представляет исследование О.С. Островерх (1998), посвященное образно-символическому опосредствованию действий по сохранению величины у детей седьмого года жизни. Заметим, что хотя диссертация отнесена автором к дошкольному возрасту, в ней фактически рассматривается проблематика младшего школьного возраста, в частности вопросы, связанные с введением понятия числа. Показательно обучение сохранению количества жидкости.

Детям предлагалась сказочная ситуация, в которой действуют волшебные персонажи. Введение такой ситуации расценивалось автором как образно-символическая репрезентация осваиваемого предметного содержания. Действительно, сказочная ситуация создавалась таким образом, что она замещала собой реальную ситуацию. В сказочной стране объекты, с которыми ребенок встречался в тестовой ситуации, становились живыми. При этом осуществлялось противопоставление «поведения» сказочной и реальной воды. Ребенку объясняли, что сказочная вода может принимать и сохранять различную форму. Дети охотно принимали символическую сказочную ситуацию и рисовали разные формы воды. Затем детей спрашивали о различиях между волшебной водой и реальной. Основное различие дошкольники видели в том, что волшебная вода сама принимает другую форму, а реальная вода — нет. Преобразования волшебной воды моделировались с помощью пластилина. Детей просили изменить форму пластилина, помочь ему стать волшебным. Тем самым ребенок фактически становился «волшебником». Дальнейшее обучение шло по линии введения в сказочную страну волшебников, которые могли увеличивать или уменьшать предметы. При этом они действовали то по отдельности, то совместно, а детям предлагалось представить результаты их действий, а в дальнейшем и действовать как эти «волшебники» с разными реальными объектами. В результате такого обучения почти все дети повысили уровень понимания сохранения различных свойств объектов.

В этом исследовании интерес представляют прежде всего следующие два момента, выделенные автором. Во-первых, благодаря

введению символического опосредствования было выявлено наличие у детей интуитивного представления о сохранении количества вещества. Таким образом, можно говорить, что символизация позволяет обнаружить те возможности познавательной деятельности детей, реализация которых затруднена в других, более «жестких», объективных условиях. Во-вторых, результаты и ход работы О.С. Островерх указывают на существование нескольких вариантов символических преобразований, осуществляемых детьми в ходе обучения. К таким преобразованиям можно отнести в первую очередь трансформацию символического действия в правило и установление структурных отношений в символическом содержании.

В предыдущих работах (Веракса, 2006, 2007) мы постарались достаточно подробно представить различия символического и знакового опосредствования, поэтому здесь остановимся лишь на наиболее значимых. С нашей точки зрения, особенность символического опосредствования состоит в том, что оно действует в ситуации неопределенности. Под ситуацией неопределенности понимается такая ситуация, в которой неизвестны способы достижения цели, сама цель или условия. Таким образом, хотя ситуация представлена внешними особенностями, ее внутренние, структурные отношения скрыты от субъекта. Специфика знакового отражения состоит в том, что субъект сразу обращается к значению, т.е. в известном смысле оставляет без внимания «внешность» ситуации. Ориентировка на основе символа целиком происходит в пределах внешних особенностей ситуации, т.е. ее оболочки, а сами свойства и отношения фрагментов этой оболочки начинают в случае совершения действий выступать в роли значения. При этом внешние особенности ситуации сливаются с действиями в силу того, что сами действия совершаются в пределах этой «внешности». Однако переход от символической формы опосредствования к знаковой возможен лишь в том случае, если ориентировка в образном содержании символа приводит к нахождению определенного соответствия между ним и скрытым значением, структурой ситуации неопределенности. Другими словами, возникающее в сложной ситуации символическое представление может оказаться продуктивным (иметь «выход» в область значений) или непродуктивным — в этом случае субъект не перейдет к значению и ориентировка в ситуации ограничится исследованием образного содержания символа.

Любая учебная ситуация характеризуется двумя признаками: внешними обстоятельствами и определенным правилом, которое культурно задается именно по отношению к данным внешним обстоятельствам. Так, всякая математическая задача, перед решением которой поставлен ученик, представляет собой определенный набор внешних условий, по отношению к которым задается система определенных правил. Сложность, возникающая на уроках математики в

начальной школе, состоит в том, что сама учебная ситуация вызывает у детей трудности в силу их неопределенности. Младшие школьники могут испытывать трудности уже на этапе описания (кодирования) учебных ситуаций. Если же сложности в кодировании нет, то она может заключаться в неочевидности применения правила, которое стоит за данной учебной ситуацией. В обоих случаях возможны символические формы отражения младшими школьниками различных аспектов ситуации.

Мы предположили, что ориентировка в образном содержании символа на первом этапе ознакомления с учебной задачей поможет младшим школьникам выделить существенные в образном содержании символа отношения, которые в дальнейшем могут быть трансформированы в отношения знаковые.

Методика

Нами были разработаны занятия, направленные на освоение учениками 4-го класса общеобразовательной школы математического понятия «функция» и соответствующих графических способов решения задач (согласно учебной программе, освоение этого материала предполагается в 6-м классе). В эксперименте приняли участие 49 детей (средний возраст 10 лет 2 месяца).

Занятия проводились в трех группах, уравновешенных по результатам выполнения методик «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен) и «Десять слов» (А.Р. Лурия). Данные методики были выбраны не случайно: показатель методики Дж. Равена отражает уровень развития общей интеллектуальной способности, играющей ключевую роль при освоении знаковых систем (например, математических действий). Как показало пилотажное исследование, уровень развития кратковременной памяти (методика А.Р. Лурии) может оказаться решающим при освоении учащимися содержания формирующих занятий.

По результатам выполнения методики Дж. Равена дети были разбиты на три подгруппы: первая — школьники, попавшие по показателю процентильной частотности в интервал 25—50 (24 человека), вторая — в интервал 50—75 (11), третья — в интервал 75—95 (14 человек).

В итоге были сформированы три группы испытуемых, уравновешенные по результатам выполнения обеих методик: 16 учащихся вошли в экспериментальную (Э) группу, 16 — в первую контрольную (К1) и 17 — во вторую контрольную группу (К2). В каждой группе в равной мере были представлены учащиеся всех трех подгрупп, выделенных по методике Дж. Равена. Подгруппы, в свою очередь, были уравновешены по результатам выполнения методики А.Р. Лурии.

При организации формирующего эксперимента перед нами стояла задача не столько отработки точного определения функции, сколько

достижения понимания детьми идеи функциональной взаимосвязи как превращения аргумента в значение функции.

С каждой группой в течение трех недель было проведено по шесть 40-минутных занятий. На первом занятии всех детей просили решить задачу: «Из пункта А в пункт Б выезжает велосипедист со скоростью 10 км/ч. Расстояние между пунктами 50 км. Через сколько часов нужно выехать на автобусе из пункта А, чтобы приехать в пункт Б раньше велосипедиста? Скорость автобуса 40 км/ч».

Для каждой из трех групп была разработана отдельная программа занятий (Приложение 1).

Экспериментальная группа

В группе Э планировалось создание продуктивного символического образа ситуации, позволяющего отразить объективные отношения в учебном содержании. Поэтому первые три занятия посвящались знакомству с волшебной страной и не были прямо связаны с математикой.

Главная задача *первой* части программы (занятия 1—3) — подведение детей к «спонтанному открытию» идеи превращения. Традиционный символический образ, содержащий идею превращения, представлен в волшебных сказках. В связи с этим вводился образ сказочной страны, где волшебные персонажи (две волшебницы) творят чудеса, умеют превращать все во все и сами могут превращаться во что угодно. Мы полагали, что введение нового определения (в частности, определения «функция») создает ситуацию неопределенности, и вводили описанный образ в целях символического опосредствования соответствующего раздела математики и снятия с его помощью ситуации неопределенности.

Общая логика построения первой части программы такова: в ходе анализа внешних свойств символического образа выявить отношения, допускающие переход от символического образа к определению математической функции. Одним из ключевых моментов было создание проблемной ситуации, в которой встречаются две волшебницы. Учащиеся должны были обосновать, как можно отличить одну волшебницу от другой. Предполагалось, что наиболее сложным окажется выбор оснований для различения. Планировалось усилить ситуацию, связанную с идеей превращения. Предполагалось, что ученики эмоционально проживут ситуацию, в которой обе волшебницы умеют превращать все во все и сами могут также превращаться во что угодно. Драматизм ситуации предполагалось создать за счет того, что волшебницы столкнутся с тем, что люди не смогут их различить. При этом предполагалось, что дети будут обсуждать, какие вообще бывают волшебницы, что и как они превращают, а главное — как их можно отличить друг от друга.

Вторая часть программы (занятия 4—6) была связана с переходом от символического образа к учебному содержанию.

Первая контрольная группа

Работа выстраивалась на основе непродуктивной символизации. Введение этой группы в эксперимент должно было исключить влияние факторов эмоциональной вовлеченности и дополнительной мотивации.

Первая часть программы (занятия 1—3) посвящалась сказочной стране медведей. Дети обсуждали особенности этой страны, придумывали сюжеты из жизни семьи мишек. Если в Э-группе акцентировались объективные аспекты сказочной страны (в частности, превращение), то в К1-группе подчеркивались субъективные эмоциональные характеристики действующих героев (например, что медвежата с удовольствием изучают математику).

Вторая часть программы (занятия 4—6) соответствовала второй части программы для Э-группы. Отличие заключалось в том, что, согласно плану эксперимента, соотнесение первой и второй частей программы в Э-группе должно было основываться на адекватном символическом представлении, а в К1-группе — на неадекватном символическом представлении, за которыми соответственно стоят продуктивное и непродуктивное символическое опосредствование.

Вторая контрольная группа

Программа строилась традиционно: первые три занятия посвящались теме «Координатная плоскость»; на следующих трех занятиях учащиеся разбирали различные графики функций, самостоятельно строили графики и решали с их помощью задачи.

Ход эксперимента и результаты

Э-группа

На *первом* занятии дети безуспешно пытались решить предложенную задачу. У них наблюдалась растерянность и снижение мотивации. Преобладали высказывания: «мы это не проходили», «покажите», «не знаю», «не интересно» и т.д. Ученики вели себя шумно, переговаривались, поворачивались друг к другу и т.п. Было очевидно, что они не удерживают задачу.

Когда экспериментатор стал рассказывать про сказочную страну, ситуация изменилась: дети внимательно слушали, охотно выдвигали предположения по поводу особенностей этой страны и в итоге выделили особый персонаж — волшебницу, а также обсудили, чем волшебница отличается от обычного человека («умеет колдовать», «делать все красивым, волшебным»). Экспериментатор стал обсуждать с детьми вопрос о том, что такое волшебство и что для него нужно. Постепенно школьники пришли к мысли, что волшебство — это *превращение* одних

объектов в другие с помощью волшебной палочки. Также обсуждалась тема появления второй волшебницы, характерные для нее черты.

На *втором* занятии перед детьми ставилась задача понять, как можно различить волшебниц. Прежде всего дети предлагали различать их по одежде, росту, комплекции, лицу, возрасту, красоте. Но после того как стало понятно, что и одежду и внешность можно изменить, поступило предложение различать волшебниц по именам, однако и на этом пути возникла трудность (они обе могли отзывать на эти имена). Тогда возникло предположение, что одна волшебница может «заведовать» погодой, а вторая — здоровьем людей и домашних животных. Таким образом, от анализа внешних признаков волшебниц дети перешли к мысли о разделении сфер их влияния.

На *третьем* занятии тема различения волшебниц продолжалась. Дети вспомнили фильм о Гарри Поттере, обратили внимание на то, что волшебные палочки героев этого фильма различались не столько по внешнему виду, сколько по силе волшебного воздействия, и пришли к идее, что и палочки наших волшебниц могут различаться не внешним видом, а силой *превращения*. В конце занятия дети рисовали волшебниц и процесс превращения (объектов, самих волшебниц и т.д.).

Главный итог первых трех занятий — возможность выстроить отношения между особенностями поведения волшебниц и такими характеристиками функций, как область определения функции, переменная, аргумент, коэффициент пропорциональности.

На *четвертом* и *пятом* занятиях вводились определения функции, координатных осей (без отрицательных значений), строились простейшие графики функций ($y=x$, $y=2x$, $y=3x$). Экспериментатор обращал внимание детей на то, что, подобно волшебницам, функция связана с превращением значений.

На *шестом* занятии дети решали различные задачи.

К1-группа

Первое занятие также началось с предложения решить задачу и ответного недовольства детей ее сложностью и непонятностью. Эти ученики тоже оказались в ситуации неопределенности. Дальнейший рассказ экспериментатора о сказочной стране, где живут медведи, которые решают сложные задачи, слушали внимательно, охотно обсуждали особенности этой страны, придумывали сюжеты из жизни семьи мишек (что они едят, в какие игры играют, как любят кувыркаться, купаться, собирать ягоды и грибы и т.д.).

Второе занятие началось с вопроса: «А мы будем сегодня придумывать про медведей?» Учащимся было предложено рассказать про школу медвежат с учетом того, что страна волшебная. Дети предлагали различные сюжеты, а экспериментатор задавал наводящие вопросы: «Как вы думаете, а какие предметы изучали мишки в школе?»; «Как вы

думаете, все мишки любят ходить в школу сказочной страны?»; «Чем школа сказочной страны отличается от обычной школы?» и т.д. В конце дети зарисовывали наиболее удачно сочиненные истории о медведях. По ходу занятия экспериментатор постоянно подчеркивал, что медведи ходят в школу *с удовольствием*.

На *третьем* занятии акцент специально ставился на отношении мишек к математике. Задавался вопрос: «Есть ли математика в школе медвежат?», «Почему мишки любят математику?» и т.д. (Подробнее план построения занятий см. в Приложении 1.)

По окончании всех шести занятий (не более чем через три дня), школьники выполняли контрольную работу, состоящую из пяти заданий, требующих графического решения (Приложение 2).

Результаты

Как следует из таблицы, где представлены результаты контрольной работы, лучше всех справились с решением задач К2-дети из третьей подгруппы (М=4.4). Однако статистически значимых различий между результатами второй и третьей подгрупп обнаружено не было. По первой подгруппе: Э-дети оказались значимо успешнее сверстников из других групп. Разница между средними результатами составила для К1 1.5 балла, а для К2 — 1.63 балла. Сравнение средних величин Э-группы и К1-группы, а также Э-группы и К2-группы по критерию Манна—Уитни показывает статистическое значимое различие на уровне значимости 0.01. Эти данные демонстрируют, что продуктивное символическое опосредствование в учебной деятельности оказывается более успешно применимым для детей, испытывающих трудности при решении задач на знаковое опосредствование.

Сравнение результатов, полученных К1-детьми для всех подгрупп, показывает, что непродуктивная символизация не способствует успешному выполнению учебной деятельности младшими школьниками. Другими словами, фактора эмоциональной вовлеченности недостаточно для успешного перехода от символического к знаковому опосредствованию. Непродуктивная символизация оказывается менее эффективной, чем знаковое опосредствование при решении учебных задач.

Успешность решения задач контрольной работы учениками экспериментальной (Э) и двух контрольных (К1, К2) групп (средний балл по подгруппам)

Подгруппа учащихся	Группа		
	Э	К1	К2
Первая	3.38	1.75	1.88
Вторая	3.67	3.50	3.75
Третья	4.20	4.00	4.40

В заключение отметим, что символическое опосредствование отличается от знакового опосредствования и имеет свою область применения. Как показывают наши данные, этот вид опосредствования связан с необходимостью ориентировки субъекта в ситуации неопределенности. Такая форма отражения оказывается эффективной при обучении младших школьников в том случае, если знаковое опосредствование вызывает у них трудности.

Приложение 1

Программы формирующего эксперимента для групп испытуемых¹

Для экспериментальной группы

1. Беседа о волшебной стране: о чудесах, волшебниках, превращениях. Создание образа волшебницы: имени волшебницы, ее атрибутов, характера, сферы ее деятельности. Появление второй волшебницы. Создание образа второй волшебницы: имени, атрибутов, характера, сферы деятельности. Сочинение историй о жизни волшебниц в волшебной стране.

2. Обсуждение проблемы сходства волшебниц в силу возможности их превращения друг в друга. Поиск критериев различия волшебниц на основе сфер деятельности. Введение элементов обозначения и формы записи деятельности волшебниц.

3. Обсуждение проблемы различия волшебниц и поиск критерия на основе силы волшебной палочки. Подготовка перехода от символического изображения отношений между величинами к знаковому математическому описанию. Табличная форма записи превращения объектов и величин.

4. Знакомство с двумя видами величин: постоянными и переменными. Определение линейной зависимости. Табличная форма записи линейной зависимости. Буквенная форма записи линейной зависимости. Область определения переменной величины для табличной формы записи. Ознакомление с координатной плоскостью. Обозначение области определения переменной величины на координатной плоскости. Построение графика линейной зависимости для целых значений аргумента на основе таблицы.

5. Сравнение графиков: сравнение области определения; сравнение коэффициентов графиков по их изображению на координатной плоскости и с помощью буквенного обозначения. Изображение графиков различных линейных зависимостей. Изображение графиков движения объектов с различными скоростями. Анализ графиков движения объектов с различными скоростями. Построение графиков движения различных объектов.

¹ При разработке программ использовались следующие материалы: *Виленкин Н.Я.* и др. Учебник для общеобразовательных учреждений по математике. 6 класс. М., 2008; *Дорофеев Г.В., Петерсон Л.Г.* Математика. 6 класс. М., 2008; *Жохов В.И.* Разработки уроков, нормативные и контрольно-методические материалы: Математика. 5—6: Книга для учителя. М., 2007; *Жохов В.И., Карташева Г.Д., Крайнева Л.Б., Саакян С.М.* Примерное планирование учебного материала и контрольные работы по математике. 5—11 классы. М., 2005.

6. Повторение пройденного материала. Знакомство с определением линейной функции. Построение таблицы значений функции. Способы изображения функции с помощью таблицы; выражение линейной функции $y=k \cdot x$ с помощью графика. Примеры изображения графиков функций. Решение задач на движение объектов с помощью графиков функций.

Для первой контрольной группы

1. Беседа о волшебной стране медведей: о географии страны, о природных условиях, в которых они жили. Придумывание персонажей (медвежат и взрослых), их жилищ, занятий, игр. Придумывание различных историй про медвежат и двух волшебниц, которые жили в этой стране.

2. Беседа о школе медвежат. Создание списка предметов, по которым могли бы учиться медвежата в волшебной стране. Придумывание содержания предметов. Обсуждение отношения учеников к изучаемым предметам. Придумывание историй про медвежат и про их учебу в школе.

3. Обсуждение вопроса о том, входит ли математика в круг школьных предметов. Поиск оснований, по которым математика входит в круг школьных предметов. Обсуждение темы любви медвежат к занятиям математикой. Придумывание историй на эту тему.

4. Ознакомление с координатной плоскостью. Знакомство с двумя видами величин: постоянными и переменными. Примеры постоянных и переменных величин (высота комнаты, рост человека, пройденный путь, расстояние между пунктами). Область определения переменной величины. Обозначение области определения переменной величины на координатной плоскости. Примеры. Определение линейной зависимости. Табличная форма записи линейной зависимости. Буквенная форма записи линейной зависимости.

5. Построение графика линейной зависимости для целых значений аргумента. Примеры графиков. Сравнение графиков: сравнение области определения; сравнение коэффициентов графиков по их изображению на координатной плоскости и с помощью буквенного обозначения. Изображение графиков различных линейных зависимостей. Изображение графиков движения объектов с различными скоростями. Анализ графиков движения объектов с различными скоростями. Построение графиков движения различных объектов.

6. Повторение пройденного материала. Знакомство с определением линейной функции. Построение таблицы значений функции. Способы изображения функции с помощью таблицы; выражение линейной функции $y=k \cdot x$ с помощью графика. Примеры изображения графиков функций. Решение задач на движение объектов с помощью графиков функций.

Для второй контрольной группы

1. Беседа о системе координат. Система координат в жизни человека. Типы систем координат: № дома и квартиры; № телефона; электронная почта; координаты зрителя; координаты пассажира поезда и самолета; координаты в игре в морской бой; координаты в шахматах. Координатная плоскость. Оси координат. Начало координат. Ось абсцисс и ось ординат. Точка в системе координат на плоскости. Построение прямых в системе координат по двум точкам. Знакомство с определением функции.

2. Соответствие пары чисел точке в системе координат и обратно. Примеры нахождения точки по ее координатам и обратно. Изображение прямой в системе координат. Нахождение координат точек пересечения прямых на координатной плоскости. Нахождение второй координаты точки на основе линейной зависимости. Построение двух точек в координатной плоскости на основе линейной зависимости.

3. Повторение материала по теме «координатная плоскость». Знакомство с двумя видами величин: постоянными и переменными. Примеры постоянных и переменных величин (высота комнаты, рост человека, пройденный путь, расстояние между пунктами). Область определения переменной величины. Обозначение области определения переменной величины на координатной плоскости. Примеры.

4. Определение линейной зависимости. Табличная форма записи линейной зависимости. Буквенная форма записи линейной зависимости. Построение графика линейной зависимости для целых значений аргумента. Примеры графиков.

5. Сравнение графиков: сравнение области определения; сравнение коэффициентов графиков по их изображению на координатной плоскости и с помощью буквенного обозначения. Изображение графиков различных линейных зависимостей. Изображение графиков движения объектов с различными скоростями. Анализ графиков движения объектов с различными скоростями. Построение графиков движения различных объектов.

6. Повторение пройденного материала. Определить линейную функцию. Построение таблицы значений функции. Способы изображения функции с помощью таблицы; выражение линейной функции $y=k \times x$ с помощью графика. Примеры изображения графиков функций. Решение задач на движение объектов с помощью графиков функций.

Приложение 2

Задания для контрольной работы

В задании 1 предъявлялись четыре графика линейной функции с различными коэффициентами пропорциональности. Для каждого графика было подобрано название: график движения автомобиля, поезда, автобуса и мотоцикла. Ученик должен был по графику определить, кто двигался быстрее: автобус или мотоцикл? поезд или автомобиль? При выполнении данного задания ученик должен был ориентироваться не на обыденные представления о скорости движения объектов, а на графики функций.

В задании 2 также было предъявлено четыре графика движения автобуса (зависимость пути от скорости). На каждом графике сначала автобус двигался, затем находился без движения, а затем опять двигался. Требовалось найти график, на котором изображено, что автобус сначала двигался быстро, потом три часа стоял, а потом двигался медленно.

В задании 3 ученики должны были нарисовать график движения велосипедиста со скоростью 20 км в час. При этом отмечалось, что велосипедист проехал 35 км. Необходимо было также определить время, за которое он проехал указанное расстояние.

В задании 4 ученики должны были решить следующую задачу. Из пункта А в пункт В выехал велосипедист со скоростью 10 км в час. Через 4 часа после него выехал автобус со скоростью 40 км в час. Необходимо было построить графики движения велосипедиста и автобуса и определить на каком расстоянии от пункта А автобус догонит велосипедиста.

В задании 5 нужно было решить следующую задачу. С земли на дерево поползла гусеница и стала подниматься вверх со скоростью 1 м в час. Она ползла 4 часа, потом остановилась на 1 час, а затем поползла вверх со скоростью 2 м в час. Через 2 часа после того, как гусеница начала ползти по дереву, на него залез жук и полез вверх со скоростью 3 м в час. Нарисуйте графики движения жука и гусеницы и определите, на какой высоте жук догнал гусеницу?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бугрименко Е.А. Переходные формы знакового опосредствования в обучении шестилетних детей // *Вопр. психологии.* 1994. № 1. С. 53—61.

Веракса А.Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // *Вопр. психологии.* 2006. № 6. С. 14—23.

Веракса А.Н. Символическое и знаковое опосредствование в познавательной деятельности // *Психология. Журн. ВШЭ.* 2007. Т. 4. № 4. С. 124—131.

Островерх О.С. Образно-символическое опосредствование действий по сохранению величины у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1998.

Поляков А.М. Символ как условие продуктивного действия // *Вопр. психологии.* 2006. № 1. С. 63—72.

Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966.

Салмина Н.Г. Концепция Л.С. Выготского и проблема развития символической функции // *Вопр. психологии.* 1994. № 5. С. 69—78.

Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Тула, 1993.

Поступила в редакцию
22.09.08

И. Н. Погожина, Люй Гояо

ВЛИЯНИЕ УМЕНИЯ ДЕЦЕНТРИРОВАТЬСЯ НА УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНКРЕТНО- ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ СТРУКТУР У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Экспериментальное исследование направлено на проверку возможности и эффективности формирования логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения через формирование у детей умения децентрироваться по разработанной авторами методике. Обоснованы и подтверждены следующие положения. Формирование в процессе специально организованного обучения у детей старшего дошкольного возраста умения децентрироваться влияет на изменение степени выраженности эгоцентризма и повышает показатели децентрации, влияет на изменение уровня сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения (длины, количества вещества и объема воды). Все сдвиги после формирования являются неслучайными.

Ключевые слова: детский эгоцентризм, умение децентрироваться, логические операции классификация, сериация, понимание принципа сохранения.

The experimental research is directed on verifying of possibility and efficiency of formation of logic operations (classification, ranking) and understanding of a principle of conservation through formation of the decentration ability at children by the method developed by authors. Following positions are substantiated and confirmed. Formation of the decentration ability at children of the senior preschool age in the course of specially organized training influences on change of degree of intensity of an egocentrism and raises the decentration ability, influences on change of logic operations (classification, ranking) formation and understanding of a principle of conservation (length, quantity of substance and water volume) level. All changes after the formation are nonrandom.

Key words: children's egocentrism, the decentration ability, logic operations of classification, ranking, understanding of a principle of conservation.

Изучение последовательности возникновения у ребенка умения децентрироваться, логических операций (классификации и сериации), а также понимания принципа сохранения актуально прежде всего в связи с тем, что, зная порядок их появления, можно быстрее и эффективнее проводить их формирование.

Погожина Ирина Николаевна — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* pogozhina@mail.ru

Люй Гояо — аспирантка кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ.

Наиболее разработанной в мировой детской психологии является операциональная концепция мышления Ж. Пиаже (1994). Мышление дошкольников, по мнению Пиаже, весьма неоднородно и часто наивно. Для него характерна недостаточная стройность логических конструкций, трудности в принятии точки зрения других людей, в суждениях о видимости и реальности, о причине и следствии. В основе всех этих трудностей лежит детский эгоцентризм. Эгоцентризм — это особенность мышления, которая выражается в центрации внимания на единичной, бросающейся в глаза особенности предмета, а децентрация — это умение принимать во внимание и другие его черты (Флейвелл, 1967, с. 212). Снижение эгоцентризма, по Пиаже, объясняется не добавлением знания, а трансформацией исходной позиции в процессе соотнесения своей точки зрения с другими возможными. Освободиться от эгоцентризма и его следствий значит осознать то, что было воспринято субъективно, найти свое место в системе возможных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным Я систему общих и взаимных отношений (Обухова, 1996).

Взаимосвязь детского эгоцентризма с овладением операциями классификации, сериации и принципом сохранения ранее неоднократно исследовалась (Доналдсон, 1985; Обухова, 1972, 1981; Пиаже, 1994; и др.). При этом вопрос о причинной взаимосвязи умения децентрироваться с уровнями сформированности этих структур у старших дошкольников остался недостаточно изученным.

Результаты нашего предыдущего исследования¹ показали, что умение децентрироваться не всегда является необходимым и достаточным условием сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения. В большинстве случаев преодоление эгоцентризма возникает у детей лишь при полной сформированности этих структур, но в некоторых случаях и при полностью сформированных структурах наблюдается ярко выраженный эгоцентризм. Мы установили, что существует статистически значимая корреляционная связь, т.е. согласованное изменение степени выраженности эгоцентризма и уровней сформированности названных структур. Вместе с тем вопрос о причинной взаимосвязи этих уровней с умением децентрироваться остается открытым.

Представляемое здесь экспериментальное исследование было направлено на проверку возможности и эффективности формирования логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения через формирование у детей умения децентрироваться. Мы предположили, что у детей старшего дошкольного возраста возможно: 1) изменение степени выраженности эгоцентризма через формирование состава и структуры умения децентрироваться в процессе специально организованного обучения; 2) изменение уровня сформированности

¹ См.: *Люй Гояо*. Сравнительное исследование взаимосвязи уровней сформированности логических операций у российских и китайских детей дошкольного возраста: Дипл. работа. МГУ, ф-т психологии, 2006. См. также: Люй Гояо, 2007.

логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения через формирование умения децентрироваться.

С целью проверки выдвинутых гипотез было осуществлено экспериментальное исследование, которое включало 3 этапа — диагностический, формирующий и контрольный. Участвовали две группы испытуемых — основная (О) и контрольная (К). С детьми О-группы проводились все три этапа исследования. С детьми К-группы формирующий этап не проводился, поэтому изменение уровня сформированности логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения, а также повышение показателей децентрации могло произойти у них только как результат естественного развития логического мышления.

На каждом этапе эксперименты проводились индивидуально с каждым ребенком. В эксперименте принимали участие воспитанники детских садов г. Москвы: 51 ребенок в возрасте 5.1—7.1 года (О-группа) и 38 детей в возрасте 5.3—6.9 года (К-группа).

На *диагностическом* этапе испытуемым предлагалось решить ряд задач для выяснения степени выраженности у них эгоцентризма, уровней сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения. Использовались методики, разработанные в рамках концепции Ж. Пиаже (Доналдсон, 1985; Пиаже, 1994; Bloom, Hastings, Madaus, 1971). По результатам были отобраны дети (44 ребенка — О-группа, 35 — К-группа) с I и II степенью выраженности эгоцентризма, т.е. те, у которых умение децентрироваться полностью или частично отсутствовало.

Формирующий этап включал в себя серию занятий по разработанной нами методике формирования умения децентрироваться. С каждым из 44 детей О-группы было проведено индивидуально по семь формирующих занятий в специально отведенном для этого помещении. Продолжительность каждого занятия 25—35 минут.

На *контрольном* этапе дети обеих групп повторно решали задачи, предъявлявшиеся на диагностическом этапе. Контроль проводился через месяц после окончания обучения.

Диагностика классификации

Критерии оценки уровня сформированности операции классификации:

1) количество дихотомий, которое может сделать ребенок (критерий связан со способностью сменить основание группировки объектов при наличии трех возможностей их разделения — по цвету, по форме и по размеру);

2) процесс составления дихотомий: а) низший уровень — ребенок берет объект наугад и медленно решает, куда бы его положить; б) средний уровень — ребенок быстро выбирает сходные объекты, захватывая одновременно много объектов, как если бы он точно знал, какие из них следует соединить, а какие — разделить; в) высший уровень — ребенок способен предвидеть, как он будет строить дихотомию;

3) способность объяснить, почему предметы группируются так, а не иначе;

4) способность действовать с количественным аспектом классификации — соотносить между собой объем класса и объемы входящих в него подклассов.

Стадии сформированности операции классификации

Стадия I. Графические или наглядные коллекции. Ребенок использует пространство как принцип группирования вещей. Поэтому когда его просят положить вместе вещи, которые подходят друг другу, он упорядочивает объекты в пространственную модель по их объективному сходству, но не может составить ни одной дихотомии.

Стадия II. Не графические или не наглядные коллекции. Ребенок группирует вещи соответственно их сходствам и различиям, способен составить 1, 2 или все 3 дихотомии. В это время он группирует вместе «все синие бумажные фигурки», «все красные бумажные фигурки», но не может правильно действовать с количественным аспектом классификации. Например, говорит, что красных фигурок больше, чем бумажных.

Стадия III. Операциональная классификация. Ребенок способен составить все три дихотомии и координировать количественные и качественные аспекты классификации (говорит, что бумажных фигурок больше, чем красных).

Диагностика сериации

Критерии оценки сформированности операции сериации: 1) *результат* — правильная или неправильная серия; 2) *процесс:* а) систематический подбор, т.е. ребенок сначала выравнивает все палочки по одному краю и выбирает из них самую длинную (или короткую), потом — самую длинную (или короткую) из оставшихся и т.д.; б) подбор путем проб и ошибок на основе обратной перцептивной связи.

Стадии сформированности операции сериации

Стадия I. Неправильная сериация: путем проб и ошибок ребенок составляет случайные серии, небольшие серии (по 2, 3 или 4 элемента) или серии относительно только одного параметра (например, одного конца палочки).

Стадия II. Перцептивная сериация: правильная серия составляется в процессе проб и ошибок, так как ребенок ориентируется больше на перцептивную конфигурацию, чем на логические отношения.

Стадия III. Операциональная сериация: правильная серия составляется путем систематического подбора объектов в последовательности от больших к меньшим (или наоборот).

Диагностика сохранения

Стадии сформированности понимания принципа сохранения

Стадия I. Нет ни эквивалентности, ни сохранения. Ребенок пытается выстроить одинаковые пространственные границы, вместо того чтобы установить взаимно однозначное соответствие.

Стадия II. Эквивалентность может быть установлена, но сохранения нет. Ребенок использует взаимно однозначное соответствие для установления численной эквивалентности в двух рядах. Однако когда пространственная конфигурация меняется, он начинает рассуждать, исходя из пространственных границ. Например, говорит, что блюдец больше, чем чашек.

Промежуточная стадия. Сохранение не достигнуто, но ребенок близок к нему. Он верит, что если объекты физически вернуть на прежнее место, то эквивалентность будет восстановлена.

Стадия III. Есть как эквивалентность, так и сохранение. Ребенок владеет логической структурой. Сохранение становится логической необходимостью, которую он может объяснить одним из двух следующих аргументов: 1) идентичность: мы не добавили и не убавили ничего из обоих рядов; мы только двигали объекты; 2) обратимость: мы можем вернуть объекты обратно, взаимно однозначно расположив их в пространстве.

Диагностика степени выраженности эгоцентризма

Стадии сформированности способности перспективного видения

Стадия I. Отсутствие децентрации. Ребенок не понимает различий между своей перспективой и перспективой куклы. Следствие: дети выбирают тот вид, который наблюдают сами, какой бы ни была позиция куклы.

Стадия II. Частичная децентрация. Ребенок понимает некоторые отношения между трансформациями. В первую очередь он усваивает отношение спереди/сзади, но еще не может схватить все пространственные трансформации одновременно. Даже если отношение спереди/сзади оценивается правильно с точки зрения куклы, перспектива слева/справа остается нетрансформированной, соответствующей исходной позиции наблюдения ребенка, а не тому, что видно с позиции куклы.

Стадия III. Полная децентрация. Все трансформации, включенные в изменение ракурса наблюдения, рассматриваются одновременно, и ребенок дает правильный ответ.

Методика формирования умения децентрироваться

Схема ООД — состав и структура умения децентрироваться

1. *Умение ориентироваться в четырех основных направлениях относительно себя: спереди, сзади, слева и справа.* Экспериментатор (Э.) стоит напротив ребенка и просит, чтобы тот показал, что расположено

перед ним, что — позади него. Затем просит ребенка поднять левую или правую руку и объясняет: все, что находится с той стороны, где правая рука ребенка, расположено справа от него; все, что находится с той стороны, где левая рука ребенка, — слева от него; то, на что он прямо смотрит, находится впереди; то, что у него за спиной, — позади. Затем Э. просит ребенка назвать предметы, которые расположены спереди, сзади, слева, справа. Потом сам называет предметы и просит ребенка указать их местоположение.

2. *Умение соотносить местоположение реальных объектов с их изображением.* Э. размещает на столе несколько объектов в определенном порядке, предъявляет ребенку картинки, на которых эти объекты изображены в четырех ракурсах (спереди, сзади, слева и справа), и предлагает рассматривать реальные объекты со всех сторон и каждый раз выбирать подходящую картинку.

3. *Умение соотносить ракурс объектов с их изображением с позиции другого человека (экспериментатора).* Э. меняет свою позицию относительно ребенка (стоит то напротив него, то справа, то слева) и каждый раз объясняет, на что ребенок должен обращать внимание, чтобы правильно выбрать то изображение предметов, которое в данный момент видит экспериментатор.

Если Э. стоит *перед ребенком*, то те предметы, которые расположены близко к ребенку, находятся далеко от Э. и наоборот. Если ребенок видит мордочку животного, то Э. — его спинку. Предметы, которые ребенок видит справа, Э. видит слева от себя. То, что ребенок видит слева, для Э. находится справа.

Если Э. стоит *справа или слева от ребенка*, то нужно обратить внимание на то, как лежат предметы на столе: горизонтально («в длину») или вертикально («в высоту»). Если ребенок видит горизонтально расположенные предметы («в длину»), то Э. — вертикально («в высоту»). При горизонтальном («в длину») расположении предметов ребенку важно смотреть только *на свою* левую и правую руку. Предметы, лежащие рядом с той рукой, около которой стоит Э., расположены ближе к Э. и наоборот. При вертикальном («в высоту») расположении предметов нужно смотреть на правую и левую руку *экспериментатора*. Если он стоит слева, то те предметы, которые находятся близко от ребенка, Э. на картинке видит справа от себя. И наоборот, если он стоит справа, то расположенные рядом с ребенком предметы он видит слева от себя.

Формирующий эксперимент включал семь занятий. Каждое занятие было нацелено на понимание и отработку схемы ООД на разном материале.

Экспериментатор: 1) учил ребенка ориентироваться в четырех основных направлениях относительно себя (спереди, сзади, слева и справа); 2) раскладывал на столе перед ребенком набор объектов (или карточек) и показывал картинки, на которых эти объекты изображены с четырех сторон; 3) менял свое местоположение относительно ребенка и просил выбрать картинку, на которой изображено то, что должен видеть экспериментатор.

Все занятия, кроме первого, строились по единому плану: 1) Повторение изученного на предыдущем занятии. 2) Повторение всех экспериментов, проведенных на предыдущем занятии. 3) Отработка схемы ООД на новом материале.

Занятие 1 — работа с реальными предметами. *Материал:* четыре разноцветных шарика из пластилина (красный, желтый, синий и белый), расположенные на столе в виде квадратной матрицы; 5 матрешек от маленькой до большой расставлены по одной линии.

Занятие 2 — работа с реальными предметами. *Материал:* зеленое яблоко, апельсин, два банана (яблоко и апельсин разложены в одном ряду, бананы — за ними во втором ряду); 10 палочек (5 красных и 5 черных) разной длины (красные и черные палочки раскладываются через одну слева направо от самой большой до самой маленькой).

На первых двух занятиях в ситуации, когда ребенка просят выбрать карточку, соответствующую позиции экспериментатора, ему разрешают вставать на место экспериментатора и выбирать подходящую карточку.

Занятие 3 — работа с реальными предметами. *Материал:* 2 мягкие игрушки — светло-желтая собачка и серый ослик (мордочка собачки расположена перед лицом ребенка, а мордочка ослика — с правой стороны); 6 разноцветных шпудек (красная, оранжевая, синяя, серая, зеленая и коричневая), разложенных по одной линии.

Начиная с этого занятия, экспериментатор предлагает ребенку выбирать карточку, стоя только на своем месте. Если ребенок не справляется с заданием, то ему разрешают рассматривать предметы с позиции экспериментатора, но выбор карточки после этого происходит на его первоначальном месте.

Занятие 4 — работа с изображениями предметов. *Материал:* карточка с изображением девочки; карточка с изображением сочетания фруктов, которые предъявлялись на занятии 1; карточка, на которой изображены 4 пишущие (шариковые) ручки — красная, черная, синяя и зеленая.

Занятие 5 — работа с изображениями предметов. *Материал:* карточка, на которой изображены 4 бумажных кружочка в виде квадратной матрицы: в одном ряду 2 красных, а в другом ряду 1 красный, 1 синий; карточка с изображением мягких игрушек, которые предъявлялись на занятии 3.

Занятие 6 — работа с изображениями предметов. *Материал:* 2 прозрачных высоких узких стакана и один прозрачный низкий широкий стакан; карточка, на которой изображен котенок.

При использовании картинки котенка эксперимент проводится без изображений четырех ракурсов объекта. Ребенку предлагается подумать и сказать, что видит экспериментатор, если он стоит спереди, слева или справа от ребенка.

Занятие 7 — работа с изображениями предметов. *Материал:* карточка, на которой изображен медвежонок с вишней; кукла, которая «играет роль» второго экспериментатора.

После проведения общих для всех занятий процедур экспериментатор берет куклу и предлагает ребенку выбрать картинки, на которых изображено то, что видят экспериментатор и кукла, когда они стоят в разных позициях относительно предметов (например, сзади, слева), а также то, какие образы они не видят.

Результаты

Из табл. 1, где представлены результаты нашего исследования, видно, что у подавляющего большинства детей О-группы (42 из 44), обучавшихся по созданной нами методике формирования умения децентрироваться, изменился показатель степени сформированности способности перспективного видения. При этом 39 детей перешли со II уровня (частичная децентрация) на III (полная децентрация), а 3 ребенка — с I (отсутствие децентрации) на II. Только у двух детей этот показатель не изменился, остался на II уровне. Следовательно, первую гипотезу нашего исследования можно считать доказанной. Изменение степени выраженности детского эгоцентризма у старших дошкольников возможно через формирование у них состава и структуры умения децентрироваться в процессе специально организованного обучения.

Из табл. 1 также видно, что у многих детей О-группы повысился уровень сформированности конкретно-операциональных структур после формирования у них умения децентрироваться. При этом ни один ребенок из К-группы (35 человек), в которой формирование умения децентрироваться не проводилось, не справился с предложенными ему на контрольном этапе задачами на классификацию, сериацию и понимание принципа сохранения.

Для анализа полученных результатов мы провели оценку статистической достоверности полученных экспериментальных данных, используя критерий знаков G (Сидоренко, 1996).

Из табл. 2 мы видим, что наиболее типичными (преобладающими) являются положительные сдвиги при изменении степени выраженности: а) децентрации, б) понимания принципа сохранения и в) сериации. Большинство испытуемых перешли на более высокий уровень после проведения формирующего этапа. Для классификации наиболее типичны нулевые сдвиги (отсутствие сдвига), однако положительные сдвиги наблюдаются примерно в половине случаев, а отрицательные отсутствуют.

Мы провели статистическую проверку гипотезы о преобладании положительного сдвига в ответах по сумме 6 шкал. Сумма положительных сдвигов по 6 шкалам составляет: $n=21+27+30+30+30+42=180$. Гипотезы: сдвиг к более высоким уровням (с I до II стадии или со II до III стадии) после формирования является: случайным (H₀), неслучайным (H₁). Из табл. 3 видно, что сдвиг к более высоким уровням после формирования является неслучайным для шкал «классификация», «сериация», «длина», «дискрет-

Таблица 1

Уровни сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения (на разном материале), степень выраженности показателей децентрации у детей экспериментальной группы до и после формирующего этапа исследования

№	Возраст	Имя	Логические операции				Принцип сохранения						Децентрация	
			классификация		сериация		длина		дискр. кол.		объем воды			
			до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1	5.9	Андрей	II	III	II	II	II	III	II	III	II	II	II	III
2	5.1	Аня	II	II	I	II	II	II	II	III	II	II	II	III
3	6.4	Антон	III	III	III	III	II	III	II	III	II	III	II	III
4	5.8	Влада	II	III	I	II	II	II	II	III	I	II	II	III
5	6.2	Варя	II	III	II	II	II	III	II	III	II	II	II	III
13	6.1	Илья	II	III	III	III	III	III	III	III	II	III	II	III
14	6.8	Инна	II	III	II	III	III	III	II	III	II	III	II	III
15	6.4	Кирилл	II	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	III
16	6.0	Ксюша	II	II	II	III	II	III	II	II	II	II	I	II
17	6.9	Лера	II	III	II	III	III	III	III	III	II	III	II	III
18	5.9	Лёша	II	III	I	II	II	III	II	II	II	III	II	III
19	6.3	Лица	II	II	III	III	II	III	II	III	II	II	II	III
20	6.9	Люся	III	III	II	III	III	III	III	III	II	III	II	III
21	7.1	Марина	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	II	III
22	5.8	Маша	II	II	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III
23	6.1	Маша	II	II	II	III	II	III	II	III	I	II	II	III
24	5.8	Мила	II	II	I	II	II	III	II	II	I	II	I	II
25	6.1	Миша	II	III	II	III	II	III	II	III	II	II	II	III
26	5.11	Настя	II	III	II	II	II	III	II	III	II	III	II	III
27	6.0	Никита	II	III	I	II	II	III	II	II	I	II	II	III
28	6.5	Нина	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III
29	6.11	Оксана	III	III	II	III	III	III	II	III	II	III	II	III
30	5.5	Паша	II	II	I	II	II	III	II	III	II	II	I	II
31	6.2	Вика	II	III	II	III	II	III	III	III	II	II	II	III
32	5.8	Рома	II	II	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III
33	6.6	Саша	III	III	II	III	III	III	II	III	II	III	II	III
34	6.7	Саша	III	III	III	III	III	III	III	III	II	III	II	III
35	6.4	Саша	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III
36	6.4	Света	II	II	I	II	II	III	II	II	II	II	II	II
37	6.5	Света	III	III	II	III	III	III	II	III	II	III	II	III
38	6.0	Серёжа	II	III	I	II	II	III	II	III	II	II	II	III
39	5.9	Слава	II	II	I	II	II	II	II	II	I	II	II	II
40	6.7	Тамара	II	III	II	II	II	III	II	III	II	III	II	III
41	6.4	Таня	II	III	III	III	II	III	II	III	II	III	II	III
42	6.4	Уля	II	III	II	II	II	III	II	III	II	III	II	III
43	6.6	Юля	II	II	I	II	II	III	II	II	II	II	II	III
44	6.8	Юра	III	III	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III

Количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов в каждой шкале

Сдвиги	Шкалы						Децентрация	Сумма
	Логические операции		Принцип сохранения					
	классиф.	сериация	длина	дискр. колич.	объем воды			
Положительные	21	27	30	30	30	42	180	
Отрицательные	0	0	0	0	0	0	0	
Нулевые	23	17	14	14	14	2	84	
Сумма	44	44	44	44	44	44	264	

ные количества», «объем воды», «эгоцентризм» и по сумме шести шкал ($p \leq 0.01$ во всех случаях). Следовательно, вторую гипотезу нашего исследования о возможности изменения уровня сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения у детей старшего дошкольного возраста через формирование у них умения децентрироваться можно считать экспериментально доказанной.

Оценка статистической достоверности полученных экспериментальных данных об изменении уровней сформированности логических операций после формирования у детей умения децентрироваться, а также отсутствие таких изменений у детей контрольной группы позволяет сделать вывод, что именно формирование умения децентрироваться, а не какие-либо другие факторы (время, стихийное формирование), является причиной повышения показателей исследуемых конкретно-операциональных структур. Таким образом, нами получены новые данные о взаимосвязи когнитивных подсистем в ходе познавательного развития дошкольников и о возможностях успешного целенаправленного развивающего влияния на одни подсистемы (конкретно-операциональные структуры) через формирование других (повышение показателей децентрации).

Выводы. В результате экспериментального изучения влияния умения децентрироваться на уровень сформированности конкретно-операциональных структур у старших дошкольников были обоснованы и подтверждены следующие положения.

1. У детей старшего дошкольного возраста возможно изменение степени выраженности эгоцентризма через формирование у них состава и структуры умения децентрироваться в процессе специально организованного обучения.

2. Изменение уровня сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения у детей старшего дошкольного возраста возможно через формирование у них умения децентрироваться.

Критические значения критерия знаков G

	Логические операции		Принцип сохранения			Эгоцентризм	Сумма
	классификация	сериация	длина	дискретные количества	объем воды		
типичный сдвиг	полож. n=21	полож. n=27	полож. n=30	полож. n=30	полож. n=30	полож. n=42	полож. n=180
$G_{кр} p \leq 0.05$	6	8	10	10	10	15	78
$G_{кр} p \leq 0.01$	4	7	8	8	8	13	73
$G_{эмп}$	0	0	0	0	0	0	0
H_0	-	-	-	-	-	-	-
H_1	+	+	+	+	+	+	+

Примечание. $G_{эмп}$ — количество «нетипичных» сдвигов. Преобладание «типичного» сдвига является достоверным, если $G_{эмп} \leq G_{0.05}$, и тем более достоверным, если $G_{эмп} \leq G_{0.01}$.

3. Сдвиг логических операций (классификации, сериации), понимания принципа сохранения (длины, количества вещества и объема воды) и показателей децентрации к более высоким уровням после формирования у старших дошкольников умения децентрироваться является неслучайным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / Под ред. В.И. Лубовского. М., 1985.

Люй Гоюо. Сравнительное исследование взаимосвязи уровней сформированности логических операций у российских и китайских детей дошкольного возраста // Мат-лы XIV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2007». Секция «Психология» (Москва, 12 апреля 2007 г.). М., 2007. С. 47—49.

Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.

Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.

Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: Учебник. М., 1996.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Пер. с англ. Н.Г. Алексеева, пер. с фр. А.М. Пятигорского. М., 1994.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. М., 1996.

Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже / Пер. с англ. М.И. Лисиной, Л.Ф. Обуховой; предисл. Ж. Пиаже. М., 1967.

Bloom B.S., Hastings J.T., Madava G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y., 1971. Ch. 13.

Поступила в редакцию
22.02.09

И. С. Двукраева, Н. В. Зверева

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ 10—12 ЛЕТ, БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

В статье излагаются результаты изучения активного и пассивного словаря эмоций у детей школьного возраста в норме и при шизофрении. Показано, что дети, страдающие шизофренией, имеют менее дифференцированный, чем в норме, словарь эмоций и чаще, чем здоровые дети, распознают эмоциональные стимулы как неэмоциональные.

Ключевые слова: словарь эмоций, активный и пассивный словарь, дифференцированность словаря эмоций, эмоциональные стимулы, детская шизофрения.

The article presents the results of the investigation of active and passive vocabulary of emotions at schoolchildren (normal and schizophrenic ones). It has been shown that children suffering from schizophrenia are less differentiated in vocabulary of emotions and are more likely than healthy children recognize emotional stimuli as unemotional than the normal ones are doing this.

Key words: the vocabulary of emotions, the active and passive vocabulary, capacity to differ emotion in vocabulary, emotional stimulus, childhood schizophrenia.

Словарь эмоций (СЭ) — это система вербальных обозначений эмоций, чувств, настроений. Проблема исследования СЭ у детей в норме и патологии занимает междисциплинарное положение. Это понятие встречается в работах по общей и возрастной психологии, посвященных изучению факторов, влияющих на процесс овладения ребенком собственным эмоциональным опытом (Crary, 2003; Hughes, [интернет-ресурс]), и установлению последовательности освоения детьми языковых средств выражения эмоциональных состояний (Гордеева, 1995). В работах лингвистов и логопедов выделены и систематизированы методические подходы и основные параметры анализа словаря как у взрослых, так и у детей (Бутакова, 1998; Немытченко, Бутакова, 1999; Поваляева, 2006). Однако собственно «словарь эмоций» редко становился предметом специального анализа.

Для клинической психологии особый интерес представляет когнитивный аспект эмоций, под которым понимается восприятие и осознание эмоциональных переживаний и стимулов. Работы, выполненные в рамках классической модели изучения способности к опознанию эмоциональ-

Двукраева Ирина Сергеевна — психолог Центра лечебной педагогики (Москва).

Зверева Наталья Владимировна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. отделения пато- и нейропсихологии отдела клинической психологии ГУ НЦПЗ РАМН, зав. кафедрой нейро- и патопсихологии МГППУ. *E-mail:* nwzvereva@gmail.com

ных проявлений других людей, выявили важнейшие дифференциально-диагностические критерии (Гаранян, 1988; Зверева, Капитонова, 2005; Курек, 1986, 1988; Поляков, Курек, 1985; Туревская, 2005). Опираясь на эти исследования, а также на данные о наличии у детей, страдающих шизофренией, особого способа познавательного развития и усвоения социального опыта в целом (Мелешко, Алейникова, Захарова, 1986), мы предприняли попытку изучения особенностей СЭ таких детей.

Предположив, что у психически здоровых детей и детей, страдающих шизофренией, имеются значимые различия в количественных и качественных характеристиках СЭ, мы поставили перед собой следующие *задачи*: а) разработать методику и процедуру исследования; б) исследовать группу здоровых испытуемых для получения нормативных результатов; в) провести пилотажное исследование особенностей активного и пассивного СЭ у детей 10—12 лет, страдающих шизофренией.

В исследовании участвовали две группы детей: экспериментальная (Э) группа — 12 детей, имеющих установленный диагноз «шизофрения» или «шизотипическое расстройство» и обучающихся по программе массовой школы; контрольная (К) группа — 57 учеников 4—7-х классов общеобразовательных школ № 1244 (Москва) и № 5 (Химки): 45 из них приняли участие в исследовании для получения нормативных результатов; 12 детей, уравненные по возрастным и гендерным показателям с детьми из Э-группы, участвовали в сравнительном исследовании. Исследование больных детей проводилось на базе 7-го клинического отделения НЦПЗ РАМН (директор — академик РАМН А.С. Тиганов, руководитель отдела — проф. И.А. Козлова, зав. отделением — Т.К. Елисеева).

Методики

Разработанный нами экспериментально-психологический комплекс включал следующие методики.

1. Методики для изучения активного СЭ.

А. Произвольное называние эмоций. Ребенку предлагается назвать несколько эмоций — те, что первыми придут в голову. Оценивались: а) способность детей к произвольной актуализации слов, обозначающих разные эмоциональные состояния; б) качество актуализируемых слов.

Б. Распознавание и классификация эмоций по фотографиям (Курек, 1986). Стимульный материал: 18 фотографий актрисы, изображающей эмоции радости, удивления, страха, страдания, гнева, презрения с разной степенью интенсивности (сильной, средней, слабой). Детям предлагается сначала просто назвать эмоции (это дает дополнительную информацию для количественной оценки активного СЭ), затем разложить фотографии на 6 групп (базовые эмоции по Экману), также давая эмоциям названия, объясняя, что между ними общего и различного (это позволит оценить точность определений, разработанность различных базовых эмоций).

2. Методика для изучения пассивного СЭ.

Исследование пассивного СЭ проводилось посредством подбора синонимов к словам «страх» и «интерес». Ребенку нужно было заполнить соответственно 2 бланка. На бланке слева было написано название эмоции, к которому требовалось выбрать синонимы из предложенного справа списка слов — названий эмоций. Списки эмоций составлялись при помощи словарей синонимов и антонимов, толковых словарей русского языка (Александрова, 1998; Львов, 1978; Ожегов, 1988) и электронных словарей синонимов и антонимов русского языка.

Параметры оценки СЭ по всему массиву данных: а) количественный состав, б) форма актуализации (активный или пассивный словарь), в) качественный анализ — оценка «характера ответов» и допущенных ошибок на уровне слова, г) частота употребления слов — названий эмоций, д) дифференцированность СЭ.

Обработка. Анализ результатов проводился путем сравнения средних значений различных показателей. Для выявления различий в уровне исследуемых признаков использовались критерии Крускала—Уоллиса и Манна—Уитни. Объем выборок не позволил использовать параметрические методы обработки данных. Для выявления различий в величинах разных показателей одних и тех же испытуемых использовался критерий Вилкоксона. Для выявления различий в распределении признака в группах испытуемых использовался метод углового преобразования Фишера. Статистический анализ осуществлялся с помощью статистического пакета STATISTICA 6.0 (лиц. № 31415926535897).

Результаты по группе нормы

Общий объем СЭ — примерно 35—45 слов.

При анализе *активного словаря* с помощью параметра «характер ответов» в К-группе выявлены две группы ответов: 1) слова, обозначающие те или иные эмоции; 2) разнородные высказывания, содержащие описание конкретных ситуаций, в которых может возникнуть та или иная эмоция (например: «здесь вот как будто что-то ужасное увидела... аварию какую-то»), или вовсе не эмоциональные интерпретации изображения (например, «кричит», «поет»).

Гендерные различия. У мальчиков СЭ менее дифференцирован по сравнению с девочками. У девочек в 1.7 раза реже, чем у мальчиков, встречаются неверно отнесенные к данной эмоциональной категории слова (различия достоверны на уровне значимости $p < 0.01$). У мальчиков в 1.5 раза чаще, чем у девочек (достоверно на уровне значимости $p < 0.05$), встречаются неэмоциональные ответы, например описания эмоциогенных ситуаций.

СЭ в норме подвержен возрастной динамике в сторону увеличения количества слов, в том числе и абстрактных понятий — названий эмоций, большей дифференцированности и разработанности основных эмоциональных категорий.

Исследование *пассивного словаря* в К-группе выявило особенности структуры СЭ. Все подобранные синонимы распадаются на две группы: а) входящие в смысловое поле заданной эмоциональной категории и б) не входящие в это поле (Макеева, 1980). Соотношение этих групп слов может дать дополнительную информацию о дифференцированности СЭ, о разработанности той или иной базовой эмоции. Об этом можно судить по качеству выполнения задачи на подбор синонимов к выделенным эмоциям. В К-группе количество верно подобранных синонимов значимо (достоверно на уровне значимости $p < 0.01$) превышало количество неверно подобранных, но последних все же было достаточно много.

Анализ частот употребления тех или иных слов — названий эмоций в К-группе показал, что в СЭ здоровых детей базовые эмоции более полно разработаны по сравнению с производными.

Анализ ошибок. В разработанной в лингвистике классификации ошибок (Бутакова, 1998) выделяется три вида ошибок на уровне слова: 1) словообразовательные — нарушение норм русского литературного словообразования, так называемое «словотворчество» (например: «простыжусь» [от «стыд»], «донимание» [от «донимать»]); 2) грамматические — неправильное употребление формообразующих частей слова (например: «безразличность», «равнодушность»); 3) лексические ошибки — нарушение норм словоупотребления и лексико-семантической сочетаемости слова (неразличение оттенков значений синонимов, а также просто неправильное название этих синонимов).

В ответах детей из К-группы преобладали лексические ошибки, а грамматические и словообразовательные встречались в отдельных случаях. Причем у мальчиков лексических ошибок было значимо ($p < 0.05$) больше, чем у девочек, что говорит о меньшей дифференцированности СЭ мальчиков (при поиске синонимов они объединяют достаточно далекие по смыслу слова).

Результаты сравнительного исследования СЭ детей в норме и при шизофрении

В СЭ обеих групп детей имеются черты сходства. По количеству абстрактных понятий — названий эмоций дети Э-группы не уступают детям К-группы.

Для детей Э-группы характерна низкая дифференцированность смысловых полей эмоциональных категорий в структуре СЭ. У них неверно отнесенные к эмоциональным категориям слова встречаются в 1.3 раза чаще, чем у детей К-группы (различия достоверны на уровне значимости $p < 0.05$), а также имеется значительное увеличение (различия достоверны на уровне значимости $p < 0.05$) числа неэмоциональных интерпретаций эмоциональных стимулов (например, «показывает зубы», «хмурит брови»).

Как и в группе нормы, дети, страдающие шизофренией, часто используют слова — названия базовых эмоций, хотя эта частота и не так велика, как в группе здоровых испытуемых (таблица).

**Частота (%) встречаемости слов — названий базовых эмоций
в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах**

Базовая эмоция	Э-группа	К-группа
Радость	91.7	100
Злость	83.3	100
Удивление	66.7	100
Грусть (печаль)	66.7 (8.3)	73.3 (46.7)
Испуг (страх)	58.3 (50.0)	60.0 (46.7)
Презрение	0	13.3

Анализ ошибок, допущенных детьми Э-группы, показал такое же, как в К-группе, преобладание лексических ошибок. Статистический анализ этих данных не выявил достоверных межгрупповых различий.

Итог: специфическими особенностями СЭ детей, страдающих шизофренией, являются низкая дифференцированность смысловых полей эмоциональных категорий в структуре словаря и увеличение количества неэмоциональных интерпретаций эмоциональных стимулов.

Обсуждение

Значительное влияние на характер слов в СЭ оказывают нарушения восприятия эмоций других людей и особый способ усвоения социального опыта больными шизофренией детьми в целом (Мелешко, Алейникова, Захарова, 1986). Это проявляется в увеличении неэмоциональных интерпретаций эмоциональных стимулов. При этом по количеству абстрактных понятий — названий эмоций больные дети не уступают своим здоровым сверстникам.

Дифференцированность структуры СЭ развивается в тесном эмоциональном общении с другими людьми, а эта потребность у больных шизофренией снижена (Критская, Мелешко, Поляков, 1991). Нарушения восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей также ведут к формированию у больных шизофренией низкодифференцированной структуры СЭ.

Можно полагать, что в связи с мотивационными нарушениями у больных снижается способность к адекватной оценке эмоциональных стимулов вплоть до интерпретации их как неэмоциональных, что также проявляется в их СЭ.

По-видимому, специфика СЭ у детей, страдающих шизофренией, связана с мотивационными нарушениями. Это положение подтверждается исследованиями школы Ю.Ф. Полякова, показавшими, что синдромообразующим фактором нарушений психической деятельности при шизофрении являются нарушения потребности-мотивационной сферы жизни человека. Специфические особенности СЭ детей, страдающих шизофренией, можно рассматривать как проявление дизонтогенеза, отмечаемого при этом заболевании.

Итак, с помощью разработанного комплекса методик мы получили нормативные данные на выборке здоровых школьников 10—12 лет и выявили особенности словаря эмоций их сверстников, стра-

дающих шизофренией. Несмотря на то что словарь эмоций здоровых и больных шизофренией детей сходен по количественным показателям, его качественное описание у больных детей показывает низкую дифференцированность смысловых полей эмоциональных категорий в структуре словаря, увеличение числа неэмоциональных интерпретаций эмоциональных стимулов. Частота встречаемости названия основных базовых эмоций здоровыми и больными детьми в структуре активного и пассивного словаря эмоций различна. Можно полагать, что специфика словаря эмоций детей, больных шизофренией, существенно определяется основными особенностями психического дизонтогенеза, отмечаемого при этом заболевании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка: Практ. справочник. М., 1998.
- Бутакова Л.О.* Опыт классификации ошибок, свойственных письменной речи // Вестн. Омск. ун-та. 1998. Вып. 2. С. 72—75.
- Гарянян Н.Г.* Соотношение положительных и отрицательных эмоций у больных шизофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
- Гордеева О.В.* Развитие языка эмоций у детей // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 137—149.
- Зверева Н.В., Капитонова М.А.* Экспериментально-психологический подход к изучению эмоциональной сферы детей 11—13 лет, больных шизофренией // Альманах ИКП РАО. 2005. № 9.
- Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М., 1991.
- Курек Н.С.* Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией на модели распознавания эмоций по невербальной экспрессии // Журн. невропат. и психиат. им. С.С. Корсакова. 1986. № 12. С. 1831—1837.
- Курек Н.С.* Психологическое исследование когнитивного аспекта эмоциональных процессов у больных шизофренией // Журн. невропат. и психиат. им. С.С. Корсакова. 1988. № 7. С. 109—113.
- Львов М.Р.* Словарь антонимов русского языка / Под ред. Л.А. Новикова. М., 1978.
- Макеева А.И.* Изучение смысловых полей эмоциональных категорий // Новые исследования в психологии. 1980. № 1(22). С. 70—75.
- Мелешко Т.К., Алейникова С.М., Захарова Н.В.* Особенности формирования познавательной деятельности у детей, больных шизофренией // Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста / Под ред. М.Ш. Вроно. М., 1986.
- Немытченко Н.Ю., Бутакова Л.О.* Основные типы речевых ошибок в письменной речи детей младшего школьного возраста // Филол. ежегодник. Вып. 2. Омск, 1999.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1988.
- Поваляева М.А.* Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2006.
- Поляков Ю.Ф., Курек Н.С.* К вопросу о нарушении положительных эмоций у больных шизофренией: обзор исследований (проблемы, гипотезы) // Журн. невропат. и психиат. им. С.С. Корсакова. 1985. № 12. С. 1857—1862.
- Туревская Р.А.* Восприятие эмоций у подростков в норме и патологии // Альманах ИКП РАО. 2005. № 9.
- Crary E.* Teaching kids about feelings // PEP Talk. 2003. Iss. 21. P. 3.
- Hughes R.* Helping children understand emotions // <http://missourifamilies.org/features/divorcearticles/divorcefeature2.htm>

Поступила в редакцию
12.09.06

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Л. С. Цветкова, А. В. Цветков

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СИНДРОМЫ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ПСИХИКИ

В статье анализируются данные нейропсихологического обследования детей 7—10 лет с трудностями в обучении и поведении. Все дети обучались в общеобразовательных школах и наблюдались в Центре интеллектуального развития ребенка. Выделен ряд нейропсихологических синдромов отклоняющегося развития.

Ключевые слова: нейропсихология детского возраста, синдром, младшие школьники, отклонения в развитии психики.

Neuropsychological testing in 7—10 children with learning and behavioral difficulties is described. All children were school studying and visiting Center for children intellectual development. Several syndromes of higher cortical functions violations are sorted out.

Key words: developmental neuropsychology, neuropsychological syndrome, 7—10 year old scholars, psychic violations.

К настоящему моменту в нейропсихологии детского возраста (НДВ) накоплен большой материал как практический, так и теоретический, особенно касающийся детей младшего школьного возраста. Разработан ряд методик исследования высших психических функций у этой категории детей, однако проблемной областью для НДВ в части изучения младших школьников с отклонениями в развитии психики остается классификация нейропсихологических синдромов несформированности ВПФ. Большую известность среди практиков получила синдромология, разработанная А.В. Семенович (2002), она также использовалась в некоторых работах, выполненных при помощи методики Л.С. Цветковой (см. напр.: Сиротюк, 2003).

Цветкова Любовь Семеновна — докт. психол. наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ, зав. кафедрой клинической психологии МПСИ.

Цветков Андрей Владимирович — канд. психол. наук, доцент кафедры психологического консультирования МГОУ. *E-mail:* ats1981@gmail.com

К числу известных в практической среде относится и разработанная нами методика нейропсихологического обследования (Цветкова, 2002), однако до настоящего момента на основе этой методики были выполнены работы, касающиеся только синдромов при определенных типах дизонтогенеза, например при последствиях перинатальной энцефалопатии (Цветкова, Котягина, 2002).

Для восполнения пробела между широким практическим применением методики и отсутствием синдромной интерпретационной схемы на ее основе авторами был предпринят анализ данных нейропсихологического обследования по методике Л.С. Цветковой детей младшего школьного возраста, родители которых обращались в Центр интеллектуального развития ребенка Московского психолого-социального института с запросом на выяснение причин их трудностей в школьном обучении, проблем в поведении, склонностей и способностей.

Следует указать, что данная выборка детей разнородна по анамнестическим данным, по причине обращения к нейропсихологу, по степени испытываемых трудностей (отклонений) в развитии. Кроме того, в выборке преобладают мальчики (что в целом характерно для выборки детей с отклонениями в развитии). Однако практикующие нейропсихологи редко сталкиваются с детьми с какой-то определенной нозологией. Как правило, речь идет именно о группе, расширенно определяемой как дети с «отклонениями в развитии психики», поэтому авторы полагают, что, несмотря на разнородный состав групп, предлагаемая синдромология будет полезна в практике. Кроме того, она позволяет поднять вопрос о том, как разные патологические факторы могут приводить к несформированности одних и тех же факторов.

Всего был обследован 41 ребенок младшего школьного возраста (в выборке было 8 девочек и 33 мальчика), обучавшихся в общеобразовательной школе.

I. На основании нейропсихологического синдромного анализа у 6 детей (15%) был диагностирован *лобно-височный синдром*, проявляющийся в следующих основных симптомах.

1. Симптом несформированности двигательных процессов: динамического праксиса (пробы выполняются в одно «смазанное» движение без четкого разграничения фаз, есть трудности переключения), реципрокной координации и регуляторного праксиса (также ошибки по типу трудностей переключения).

2. На фоне сохранной личности обнаруживаются симптомы трудностей в опознании эмоций (в основном по типу уплощения эмоций).

3. Симптом нарушения слухоречевой памяти (контаминации слов в пробах на слухоречевую память, существенное снижение продуктивности памяти при относительной сохранности памяти на семантически организованный материал).

4. Трудности в формировании наглядно-образного и вербально-логического мышления (детям требуется стимуляция со стороны ис-

следующего для выделения существенного признака ситуации, они как бы «не вращаются» в задачу, скользят по поверхности).

Таким образом, ведущими факторами данного синдрома выступают: а) динамика психических процессов, б) объем слухоречевой памяти и предметных образов-представлений.

В анамнезе: у 4 детей отмечались сотрясения мозга (в том числе с госпитализацией), у одного из них — в сочетании с диагнозом «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», у двоих развитие шло без осложнений.

II. У 5 детей (12% общей выборки) картина синдрома была несколько иной.

1. Симптом несформированности двигательных процессов — динамического праксиса и реципрокной координации (общая программа удержана, однако переключения неплавные, есть симптом «стука», «поскребывания» по столу).

2. Нарушение письма, чтения по эфферентному моторному типу (угадывающее чтение с проглатыванием окончаний, приводящим к изменению смысла слов и фраз).

3. Некоторое снижение произвольного, речевого внимания в заданиях повышенной сложности на фоне сформированной критичности и общей высокой произвольности поведения (из-за снижения объема слухоречевой памяти).

4. Несформированность пространственного восприятия: в сомато-пространственном гнозисе ребенок может показать макушку ближе ко лбу, показывая бровь, ткнуть себя в глаз; копирование куба и домика неуспешное даже при 5—7 попытках.

Включение пространственного фактора наряду с динамическим и фактором слухоречевой памяти позволяет говорить о вовлечении в синдром не только височной, но и теменной области, а скорее всего — всей теменно-височно-затылочной зоны (ТПО). Таким образом, данный синдром можно охарактеризовать как *синдром дисфункции задне-лобных отделов и зоны ТПО левого полушария*.

В анамнезе: 2 ребенка были рождены путем кесарева сечения; двое наблюдались у невролога по поводу последствий родовой травмы (гидроцефально-гипертензионный синдром) и гипертонуса скелетной мускулатуры; у одного развитие шло без осложнений.

III. Третий выделенный нами синдром, также имеющий в своем составе фактор нарушения динамики психических процессов и кинестетический фактор, был обозначен как *сенсомоторный*. Он отмечался у 6 детей (15%) и включал следующие группы симптомов.

1. Симптомы несформированности двигательных процессов — динамического праксиса и реципрокной координации. Дефекты (легкие) при выполнении праксиса позы, пространственного и конструктивного праксиса: выполнение проб резко замедлено, включение речи не ока-

зывает коррекционного эффекта при полной вовлеченности ребенка в деятельность, при этом ребенок принимает помощь обследующего, критичен к своим ошибкам и способен к их исправлению.

2. На фоне сохранной личности обнаруживается неустойчивость в эмоциональной сфере — страхи, трудности вступления в контакт, легкое уплощение в эмоциональном восприятии.

3. Снижение речевой активности, продуктивной стороны устной экспрессивной речи.

4. Грубое нарушение чтения (особенно чтения вслух) по типу эфферентной моторной алексии: при сохранности буквенного гнозиса чтение слоговое, замедленное, есть элементы угадывающего чтения с проглатыванием окончаний и суффиксов.

В трех случаях к этим симптомам добавлялось также нарушение слухоречевой памяти, в двух — предметного образа-представления, что позволяет говорить также о вовлечении в синдром второй височной извилины.

Один ребенок из этой группы относится к «практически здоровым», остальные имеют осложненный анамнез: у одного — эпилепсия, гипоплазия мозжечка; двое — часто болеющие респираторными заболеваниями (из них один также имеет сопутствующие неврологические диагнозы — СДВГ и гидроцефально-гипертензионный синдром); одна девочка на первом году жизни наблюдалась неврологами по поводу гипертонуса скелетных мышц; еще одна девочка после перенесенного в возрасте 3 лет тяжелого воспаления легких демонстрировала в течение года картину истерического мутизма, который был преодолен после занятий с логопедами и психологами.

IV. Синдром дисфункции ствола, подкорковых образований и активирующих подкорково-корковых связей также относится к разряду наиболее распространенных в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (см. также: Семенович, 2002). Связано это в том числе с объективными медицинскими причинами. Многие дети рождаются либо путем кесарева сечения, либо с травмой в родах, получают диагноз «перинатальная энцефалопатия», при этом наиболее чувствительными к воздействию неблагоприятных факторов оказываются как раз наиболее созревшие к моменту рождения мозговые структуры — подкорковые.

В нейропсихологической картине развития отмечаются следующие основные симптомы.

1. Несформированность (в легкой степени выраженности) двигательных процессов — динамического праксиса, реципрокной координации и пространственного праксиса. Эти трудности имеют специфический характер: в графической пробе «заборчик» — микро- или макрография, неустойчивость тонуса (линия то едва заметная, то чрезмерно жирная); в пробе «кулак—ребро—ладонь» — отчетливое стремление к «стуку» по столу или шепотной речи (т.е. введению дополнительных внешних опор); в пробах Хэда — тенденция к самокоррекции зеркальных ошибок.

2. На фоне сформированной личности и высокой произвольности поведения наблюдается высокая утомляемость, приводящая даже к «псевдолобным» симптомам к концу обследования (ребенок начинает действовать импульсивно, отвлекаться на яркие предметы в комнате), которые компенсируются не организацией поведения, а паузой в обследовании, желательно наполненной двигательными упражнениями (попрыгать, поиграть в мяч). Характерна динамика выполнения таблиц Шульте: если в начале обследования ребенок справляется за отрезок времени от 45 с до 1 мин., то к концу — за 2—2.5 мин. Также обнаруживаются трудности в опознании и воспроизведении эмоций (причем как по названию, так и по образу), признаки тревожности.

3. Симптом нарушения памяти, в первую очередь слухоречевой. В пробе «две группы по три слова» видны признаки как ретро- так и проактивного торможения, яркие феномены интерференции, ребенок активно прибегает к семантической организации материала (дом-лес-кот превращается в кот-дом-долез). Запоминание фраз и рассказов, т.е. материала, организованного по смыслу, при этом практически в норме (иногда проявляются неологизмы, вербальные парафазии).

Иногда (один случай из трех) встречаются трудности в зрительно-предметном гнозисе, прaxisе позы. В сочетании с уже описанными симптомами можно сказать, что наиболее выражена недостаточность активации, связанная с дисфункцией стволовых структур (энергетический фактор), что наиболее сильно сказывается на средне-височных и теменных отделах.

В эту группу вошло 7 детей (17%). Двое из них развивались без осложнений; другие двое были рождены путем кесарева сечения (один из них наблюдается по поводу снижения порога судорожной активности); одна девочка относится к группе часто болеющих, ранее наблюдалась неврологами по поводу гипертонуса скелетной мускулатуры; один мальчик с гидроцефально-гипертезионным синдромом и один — с эписиндромом.

V. В качестве *особых групп* выделились дети, развитие которых было отягощено перенесенной *черепно-мозговой травмой и задержкой психического и речевого развития*, в ряде случаев в сочетании с аутистическими или аутоподобными симптомами. Несмотря на разнородный состав этих групп, в наблюдавшейся у них симптоматике можно выделить ряд общих радикалов.

Дети с задержкой общего и речевого развития поступали в Центр с жалобами родителей на ряд трудностей. Трудности в поведении: ребенок порой не контролирует себя, «бесится», на уроках «считает ворон», может вскочить и выбежать из класса и т.д. Трудности в общении: не может установить контакта с другими детьми, поэтому постоянно один; в эмоциях и настроении отмечается феномен уплощения — ребенок не понимает настроения окружающих, из-за чего может вести себя неадекватно. Трудности в речи: речь отрывочная, часто «несоответствующая возрасту»,

малый словарный запас и бедная грамматика. Трудности в обучении: самый простой материал приходится «зубрить» несколько часов.

В результате обобщения данных нейропсихологического обследования 8 детей были выделены следующие основные симптомы.

1. Симптом несформированности двигательных процессов — динамического праксиса и реципрокной координации. Дефекты (легкие) при выполнении праксиса позы и пространственного праксиса. Общая черта всех видов праксиса и предметных движений — замедленность, стремление к быстрому прекращению движения, некоторые трудности в переносе программы на левую руку.

2. На фоне сохранной личности обнаруживается неустойчивость в эмоциональной сфере: от агрессии, страхов, плаксивости до некоторой нейтральности и даже легкого уплощения эмоционального поведения во время обследования.

3. Грубое недоразвитие устной экспрессивной речи (продуктивной ее стороны): снижение активности, сужение словаря, неразвитость грамматического оформления речи.

4. Грубое нарушение слухоречевой памяти.

5. Снижение вербального мышления.

В 3 случаях эти симптомы сочетались с нарушением произвольности поведения по типу импульсивности, утраты смысла задания, «скатывания» в бесплодные разговоры, при этом у двоих детей из этой подгруппы анамнез был отягощен аутоподобной симптоматикой, у одного — синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. В 3 случаях отмечались выраженные трудности пространственной и квазипространственной ориентировки: дети с трудом могли скопировать даже простейшие фигуры (треугольник, квадрат), не ориентировались в логико-грамматических конструкциях, таких, как предложения с пропущенными словами («На берегу ... сидит рыбак и ... рыбу»).

Таким образом, по ряду пунктов данный синдром схож с описанным выше сенсомоторным, но имеется и ряд существенных различий:

а) отсутствие у детей с задержкой развития специфических «моторных» трудностей в чтении (таких, как угадывающее чтение, проглатывание окончаний и суффиксов) — их чтение в целом замедлено, однако трудности лежат скорее в звене оперативной слухоречевой памяти, так как дети с трудом могут воспроизвести даже 1—2 прочитанных ими предложения;

б) грубое отставание в развитии слухоречевой памяти и продуктивной стороны речи выливается у этих детей (в отличие от группы детей с сенсомоторным синдромом) в снижение вербального мышления — они с трудом выводят смысл рассказа, не могут (даже по наводящим вопросам) составить сочинение по теме;

в) если дети с сенсомоторным синдромом при выполнении моторных проб активно включаются в работу, то дети с задержкой развития (при общей черте — замедленности) действуют неохотно и быстро истощаются, без стимуляции прекращают выполнение;

г) при грубом недоразвитии слухоречевой памяти отсутствуют симптомы несформированности предметного образа-представления (у большинства детей).

Все это позволяет предположить у этой группы детей *первичную дисфункцию подкорковых образований (энергетический фактор) с вторичным влиянием на третичные (ассоциативные) зоны коры — зону ТРО и лобные отделы мозга*. У детей младшего школьного возраста именно ассоциативные зоны находятся в «сенситивном периоде» и требуют наибольшего энергетического обеспечения, которого им не могут дать дефицитарные подкорковые структуры.

В анамнезе: у 2 детей — «отягощенная наследственность» (шизофрения со стороны отца), у одного из них также отмечается энцефалопатия неясного генеза и дизартрия; у одной девочки — социально-педагогическая запущенность; 4 мальчика наблюдались у психиатров и дефектологов по поводу расстройств аутистического спектра; один мальчик родился с асфиксией, на момент обследования наблюдался с диагнозом СДВГ.

VI. У детей, перенесших черепно-мозговую травму (в степени сотрясения головного мозга у троих, у одного ребенка ушиб мозга), выделены как симптомы регионарного характера, связанные с локализацией поражения (лобные отделы билатерально; затылочные отделы левого полушария; задняя черепная ямка и перелом правой височной кости), так и *общие симптомы*:

1. Симптом несформированности динамического праксиса и реципрокной координации: движения непластичные, дети производят общее впечатление «неловких», программа движения удерживается не как последовательность элементов, а как их несвязанный набор, ребенку для осознания программы требуется не только включение речи («раз-два-три»), но и помощь психолога.

2. Симптом несформированности речевой активности (особенно в пробах на изложение сюжетной картинки, сочинение). Дети ограничиваются двумя-тремя краткими фразами, не раскрывающими смысла темы/картинки.

При анализе приведенных выше синдромов можно прийти к выводу, что данные симптомы, характеризующие формирование фактора динамики психических и речевых процессов (в частности, недоразвитие речи идет по типу «динамической афазии») и межполушарного взаимодействия, являются общими для младшего школьного возраста и, по всей видимости, отражают процессы интеграции функциональных систем.

VII. Дети с функциональной несформированностью правого полушария, как их обозначает А.В. Семенович, в психолого-педагогическом смысле представляют яркий феномен: не испытывая особых трудностей в усвоении основных школьных предметов, они не хотят учиться, получают характеристики вроде «умный, но ленится», «знает, да делать не хочет». Родители обращаются к нейропсихологу в связи с тем, что им

приходится тратить по 2—3 часа на выполнение домашнего задания, причем большая часть этого времени уходит на стимуляцию ребенка к выполнению задания. В поведении порой бывают аффективные вспышки (крик, плач), внешне немотивированные.

В нейропсихологическом статусе отмечаются следующие симптомы:

1. Симптом несформированности динамического праксиса и праксиса позы (особенно слева), конструктивного праксиса. Причем двигательные пробы левой рукой могут выполняться так, как будто ребенок ее «впервые увидел»: дети ставят левую руку в нужное положение при помощи правой, отсчитывают громко ритм и т.д. Проба на копирование куба выполняется с искажением формы образца: «копия» выглядит как набор из трех неровных прямоугольников или криво сочлененных палочек (причем ребенка этот рисунок вполне удовлетворяет).

2. Трудности в установлении контакта, эмоциональное уплощение, снижение познавательного интереса: в отличие от большинства обследуемых дети этой группы не проявляют интереса к заданиям, часто «срываются» в спонтанное рисование, не реагируют на оценку психологом качества выполнения ими проб.

3. Симптом нарушения слухоречевой памяти и предметных образов-представлений с вторичным влиянием на наглядно-образное мышление: в пробе «четвертый лишний» из швейных принадлежностей отбрасывается катушка («она не железная»), из мебели — этажерка («у нее полочки, а все остальные плоские»); при опознании недорисованных предметов половина шляпы уверенно названа «валенок»; в слухоречевой памяти идут перестановки слов по порядку и т.д.

В описываемом синдроме можно выделить следующие факторы: а) нарушение сомато-пространственного гнозиса, приводящее к нарушению в праксисе и пробах на пространственную ориентировку; б) несформированность предметного образа-представления как глобального, обобщенного образа; в) нарушение критичности.

Всего было обследовано трое таких детей, из них один мальчик в анамнезе имеет диагноз «перинатальная энцефалопатия», девочка относится к группе часто болеющих респираторными заболеваниями, один мальчик без трудностей в развитии.

VIII. Интересную проблему представляют нарушения произвольной регуляции поведения вследствие несформированности лобных систем мозга. В исследуемой выборке выделено всего 2 ребенка этой группы, поэтому при описании симптомов, характерных для вариантов лобного синдрома у детей, мы будем опираться на специально посвященную этому вопросу работу (Асмолов, Цветков, 2004).

У детей нами были выделены классические варианты лобного синдрома по А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой и Е.Д. Хомской: с преимущественным нарушением функций медио-базальных отделов лобных долей и задне-лобный синдром. Синдром нарушения функций префронтальных

отделов мозга, факторами которого являются нарушение критичности и неспособность к порождению мотивов деятельности, был отмечен только у детей, проходивших обследование в связи с постановкой диагноза «умственная отсталость». У младших школьников, развитие которых можно охарактеризовать как субнормальное, встречался также комбинированный лобный синдром, имеющий черты как задне-лобного, так и медио-базального лобного синдрома.

Основными симптомами *медио-базального лобного синдрома* у детей являются расторможенность, особенно в эмоциональной сфере (таких детей родители и педагоги часто характеризуют как агрессивных, крикливых, плаксивых) и импульсивность. Последняя проявляется как в поведении (ребенок буквально «ходит на голове»), так и в ответах на нейропсихологические пробы: ребенок может назвать помидор яблоком, но при замечании исследующего «посмотри внимательней» сразу же дает правильный ответ. В целом познавательные функции, не требующие активного включения произвольного внимания (фонематический слух, зрительно-предметное восприятие в незашумленных пробах, пространственное восприятие), выполняются такими детьми лучше, чем пробы, требующие организации познавательной деятельности. Например, в пробах на запоминание двух групп по три слова наблюдаются контаминации рядов, вплетение ассоциативно связанных слов или слов из предметного окружения, а в двигательных пробах — неусвоение программы, замещение программы из 2—3 звеньев воспроизведением одного звена, стремление начать движение до того, как исследующий закончить показывать задание. При организации поведения ребенка исследующим (торможение импульсивных реакций, вынесение вонне программы действий) дети этой группы способны к выполнению сложных форм деятельности, в том числе в заданиях на мышление.

Другая картина наблюдается у детей с *задне-лобным синдромом*, у них на первый план выступают симптомы инертности, вязкости, особенно заметные в моторных процессах, изобилующих персеверациями при общем замедленном темпе выполнения, в письме и чтении: учителя часто жалуются на «грязь» в тетрадах у таких детей, поскольку одну букву или ее элемент они прописывают в несколько попыток; в громком чтении часто «проглатывается» до половины слова (и окончание, и суффикс), что приводит к сильному искажению понимания смысла ребенком. Часто у детей с задне-лобным синдромом наблюдается особая спонтанная компенсация: из всех видов деятельности исключаются действия проверки, ребенок старается выполнить сложный многокомпонентный процесс «в одно действие», что особенно заметно в чтении и интеллектуальной деятельности (например, проба на серийный счет. Ребенок: «100 минус 7... это 600 будет, 600 минус 7 равно 593...» Обследуемый: «Герман, а почему 100 минус 7 будет 600?» Ребенок: «Ой!...»). Нарушения смысловой стороны деятельности можно преодолеть, если

на читаемый текст накладывать рамку (чтобы ребенок читал по одному слову), давать сначала прочесть анализируемый текст «про себя» и выстраивать динамическую схему деятельности внешне: «Прочти текст. Подумай над его названием. Выдели первую смысловую часть. Прочти ее. Придумай название для первой смысловой части». Аналогичным образом (через речевое опосредствование, нарисованные схемы, отстукивание ритма) можно воздействовать и на моторные процессы.

У детей, в развитии которых отмечался комбинированный лобный синдром, упомянутая компенсация трудностей динамики (исключение действий проверки) замещалась импульсивными реакциями: например, ребенок, с трудом выполняющий графическую пробу «заборчик» из-за трудностей в переключении между звеньями и персевераций, бросает карандаш и начинает рассказывать, что он читал про космос. Такое сочетание персевераций и импульсивных реакций, которые как бы «помогают» ребенку, являются отличительными для этих детей, относящихся, как правило, к младшей (6—7 лет) подгруппе.

Итак, мы кратко охарактеризовали основные нейропсихологические синдромы, выделяемые в практике Центра интеллектуального развития ребенка. Относительно небольшой (41 ребенок) и специфический (по обращению родителей) характер выборки не позволяет говорить о полном охвате всех вариантов несформированности ВПФ в младшем школьном возрасте. Также за рамками данной работы остается сопоставление выделенных нами синдромов с синдромологией А.В. Семенович.

Однако мы полагаем, что приведенные данные имеют практическую ценность, так как все обследованные дети (в том числе с отягощенным анамнезом) обучаются в общеобразовательной школе и представляют собой «слепок» с современной детской популяции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов А.Г., Цветков А.В. О роли символа в формировании саморегуляции психической деятельности у младших школьников с трудностями развития психики // Педагогические науки. 2004. № 6. С. 144—154.

Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.

Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003.

Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. 4-е изд., испр. и доп. М., 2002.

Цветкова Л.С., Котягина С.Н. Особенности формирования психической деятельности у детей с резидуальной энцефалопатией: нейропсихологическое исследование // Сб. материалов II Междунар. конф. «А.Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глоzman. М., 2002. С. 149.

Поступила в редакцию
29.01.09

МЕТОДИКА

Е. Е. Креславская, А. В. Варганов

ТЕСТ НА ПОНИМАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО БИОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА: РЕЗУЛЬТАТЫ ВЕРИФИКАЦИИ

В статье описывается процедура и результаты верификации разработанного авторами теста на понимание учебного материала по биологии человека. Апробация на выборке 168 школьников и валидизация с помощью 55 экспертов показали, что метод может применяться в образовательной практике для контроля и своевременной коррекции усвоения материала. Выявлена качественная специфика мнений экспертов по вопросам теста.

Ключевые слова: понимание учебного материала, диагностика понимания, контекстное обучение.

The article describes verification of a test diagnostics method that focuses on understanding of human biology, specifically the procedure and the results of verification. The study includes testing of 168 high school students and validation of the test by 55 experts. The results of the study indicate that the test can be recommended to diagnose how well high school students understand human biology. The difference in experts' opinion regarding interpretation of the test questions has been analyzed.

Key words: understanding of a studying material, diagnostics of understanding, contextual training.

Стремительно меняющаяся информационная среда сделала умение ориентироваться в ней необходимой характеристикой специалиста. Ценятся не только гибкость и скорость реагирования, но и развитая способность к пониманию, под которым подразумевается познавательный процесс, позволяющий организовать полученную информацию, установить в ней смысловые связи, выделить главное.

Проблема структурирования информации, в том числе учебной, в наши дни занимает одну из главных позиций в психологической науке, особенно в педагогической психологии. По мере овладения знаниями и расширения собственных представлений о мире растущий человек остро ощущает потребность в упорядочении и систематизации накопленного материала. Ведущая роль в развитии способности к пониманию принадлежит образованию, что отражает сегодняшний

Креславская Елена Ефимовна — ст. преп. кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека МГГУ им. М.А. Шолохова. *E-mail:* kreslav@yandex.ru

Варганов Александр Валентинович — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. кафедры психофизиологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* a_v_vartanov@mail.ru

лозунг: «От школы памяти — к школе понимания». Усвоение учебного материала на уровне понимания показатель высокого качества обучения (Бершадский, 2004; Брудный, 1998; Знаков, 1991; Устьянцева, 1999). В связи с этим особую важность приобретает разработка методов диагностики понимания.

В образовательной системе принято оценивать эффективность обучения уровнем фактических знаний. Такая диагностика объективна, легко формализуется и компьютеризируется. Но выявляемый при этом объем сохраненной информации может быть связан с усвоением знаний просто на уровне запоминания и не отражать понимания пройденной темы. Вот стандартный пример такого диагностического подхода: «В органе зрения функцию линзы выполняет: 1 — хрусталик, 2 — зрачок, 3 — роговица, 4 — сетчатка» (Единый..., 2001, с. 36; правильным считается только один ответ).

В классическом труде по психодиагностике А. Анастази приводятся тесты на понимание прочитанной или прослушанной информации. Однако автор отмечает, что они «в действительности предполагают простое умение вспомнить детали услышанного или прочитанного без особого осмысления воспринятого материала» (Анастази, 1982, с. 56). Здесь речь также идет о выявлении знаний. Хотя знание и понимание не синонимы. Примером тому служит широко распространенная в педагогической практике ситуация наличия знаний без их осмысления, без понимания.

Между тем известно, что «процессы понимания и произвольного запоминания требуют различной направленности сознания и различных способов реализации» (Зинченко, 1961, с. 366). В сфере образования диагностика понимания оказывается гораздо более сложной проблемой, чем установление уровня знаний. На практике преподаватель обычно определяет уровень понимания по результатам письменных или устных опросов, опираясь на собственное впечатление и интуицию. Недостатки такого подхода — субъективность, высокая трудоемкость и большие временные затраты.

При исследовании развития понимания в условиях контекстного обучения (Вербицкий, 1991) остро обозначилась необходимость в создании надежной тестовой системы, которая позволила бы объективно и с минимальной затратой сил оценить уровень понимания соответствующей учебной темы. В связи с этим на базе преподавания медико-биологических дисциплин в педагогическом вузе нами был разработан вариант теста для оценки понимания учебного материала по программе предметов этого цикла.

Представляемая здесь диагностическая система принципиально отличается от тестов, используемых в образовании (см. приведенный выше пример из ЕГЭ), тем, что 3 из 4 предлагаемых ответов являются верными, но в разной степени. Они различаются между собой полнотой и обобщенностью и отражают определенный уровень понимания — от полного непонимания и неполного понимания до адекватного понимания. Ответы

Примеры тестовых заданий

Формулировка вопроса и варианты ответов	Величина оценочного балла при выборе соответствующего варианта ответа
Хрусталик необходим для: а) преломления лучей падающего света б) получения резкого изображения на сетчатке в) пропускания светового потока г) поддержания шаровидной формы глазного яблока	2 3 1 0
Гормоны нужны для: а) регуляции обмена веществ б) деятельности эндокринных желез в) развития вторичных половых признаков г) роста и развития организма	3 0 2 1

оцениваются по 4-балльной системе: от 0 за полное непонимание до 3 за адекватное понимание. Примеры тестовых заданий с оценочными баллами за разные варианты ответов см. в табл. 1. Концептуальные основы диагностики понимания, этапы разработки и принципиальные особенности предложенной тестовой системы подробно рассмотрены в более ранних работах (Вербицкий, Креславская, 2007; Креславская, 2006).

Цель настоящего исследования заключалась в верификации разработанной тестовой системы как количественного показателя понимания путем ее апробации на школьниках и валидации экспертным методом.

Методика

Испытуемые. В тестировании участвовали:

1) 168 учеников 10—11 классов трех московских школ (№ 690, 192, 429). Всего было задействовано семь классов, из них три с углубленным изучением биологии (Б-классы) и четыре общеобразовательных класса (О-классы).

2) 55 экспертов — в основном взрослые люди, обладающие профессиональными знаниями медико-биологического профиля (медицинские и научные работники; преподаватели естественных дисциплин в школах и вузах; специалисты с высшим биологическим образованием, в настоящее время занятые бизнесом; студенты-биологи выпускного курса педагогического вуза; студенты-медики), а также старшеклассники (5 человек) специализированной биологической школы, призеры Всероссийской олимпиады по биологии.

Материалы и процедура. Тест содержал 30 вопросов по биологии человека, не выходящих за пределы материала для классов с углубленным

изучением биологии. На каждый вопрос предлагалось 4 ответа, нужно было выбрать один наиболее подходящий. Процедура тестирования занимала 15–20 мин.

Также проводился сбор данных об успеваемости испытуемых по предметам биологического цикла. Он включал не только официальную отметку (по журналу), но и реальную учительскую оценку усвоения школьником биологического материала. Реальная оценка в большинстве случаев отличалась от журнальной и нередко сопровождалась одним или двумя символами «+» или «-». Например, 3= (три с двумя минусами), 4+ (четыре с плюсом). Для сохранения нюансов оценивания в дальнейшей математической обработке мы переводили эти символы в цифровые обозначения путем замены их на десятые доли (например: вместо 4+ использовали 4.3; вместо 3= –2.3).

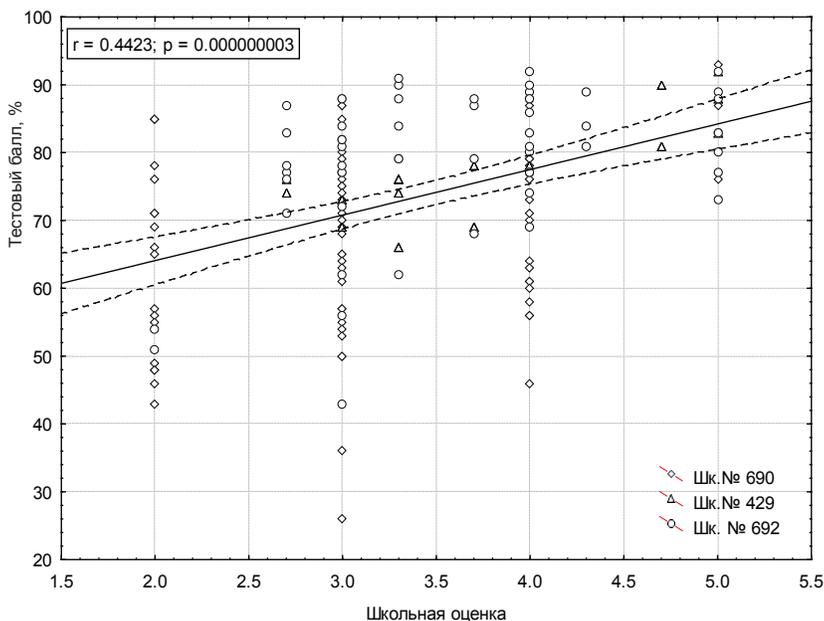
С экспертами проводилась беседа с целью выявления их мнения относительно содержания, формы и диагностических качеств настоящей методики, а также анализировались их анкетные данные для установления оснований дальнейшего анализа.

Обработка. Для предварительной обработки материала была создана компьютерная база данных, куда заносились ответы каждого испытуемого на каждый вопрос. Полученная таким образом матрица сравнивалась с заданной тестовой матрицей и обрабатывалась с помощью стандартных математических методов. В итоге для каждого была рассчитана сумма набранных баллов, выраженная в процентах от максимально возможной в данном тесте. Этот параметр в дальнейшем рассматривался как предварительный интегральный показатель понимания в исследуемой области знаний.

Результаты

У школьников выявлена зависимость между баллами по тесту и реальными учительскими оценками. Коэффициент корреляции Пирсона: $r=0.4423$; $p=0.000000003$ (рисунок).

Средний тестовый балл (в %): у экспертов — 87.69 ± 5.92 ; у учеников О-классов — 69.35 ± 13.47 , у учеников Б-классов — 81.19 ± 6.29 . Различия (по t-критерию Стьюдента) между показателями учеников О- и Б-классов, а также экспертов значимы как по среднему баллу ($t=-6.081$, $p<0.0001$; и $t=-9.473$, $p<0.0001$ соответственно), так и по дисперсии: F-критерий Фишера равен 4.594 ($p<0.0001$) и 5.174 ($p<0.0001$) соответственно. При этом различие между учениками Б-классов и экспертами значимо только для средней величины балла ($t=-5.483$, $p<0.0001$), тогда как дисперсии значимо не различаются ($F=1.126$, $p=0.670$). Таким образом, у экспертов обнаружился высокий тестовый показатель, соответствующий высокому уровню понимания. Сравнение результатов групп экспертов и школьников выявило, что показатели



Зависимость между баллами по тесту и реальной учительской оценкой достижений школьников

учеников Б-классов в целом ближе к результатам экспертов и более однородны, чем показатели учеников О-классов.

Анализ экспертных данных обнаружил определенный разброс мнений внутри этой группы. С целью выявления типичных особенностей в позиции экспертов их данные были проанализированы по всему массиву ответов на каждый вопрос. В результате применения факторного анализа удалось выделить четыре фактора (описывающих 44.2% общей дисперсии данных), или четыре основных подхода к выбору ответа, и разделить всех экспертов на соответствующие этим факторам четыре подгруппы. Сравнительный анализ анкетных данных членов этих подгрупп позволил выявить качественные параметры жизненного опыта, повлиявшие на формирование у экспертов тех или иных познавательных позиций.

В первую подгруппу (средний балл — 88) вошли 9 студентов-заочников биологического факультета педагогического вуза и 3 научных сотрудника (биохимик, микробиолог, эколог). Согласно анкетным данным, студенты-заочники либо работают в небологических отраслях промышленности, либо занимаются домашним хозяйством. По-видимому, знания, приобретенные ими за годы учебы, не искажены особенностями профессиональной деятельности. Их позиция отражает усвоенные программные определения и правила, а также стиль преподавания их учителей. Объяснить присутствие в этой подгруппе

научных сотрудников можно следующим образом: являясь узкими специалистами в биологических направлениях, не связанных с организмом человека, они, по-видимому, сохранили по данным вопросам мнение, сложившееся у них еще в годы обучения и поэтому не отличающееся от мнения студентов. Фактор, формирующий позицию данной подгруппы, мы условно обозначили как «стандартный».

Вторую подгруппу (средний балл — 88) составили 8 человек — 4 студента-биолога, учащийся медико-биологической школы, медицинский генетик с большим стажем научной работы (сейчас бизнесмен), научный работник в области генетики (временно домохозяйка), школьный учитель биологии. Все члены этой подгруппы имели в своем жизненном опыте непосредственную связь с медициной (медицинское образование, работа в медицинских учреждениях). Фактор, формирующий мнение данной подгруппы, мы условно обозначили как «медико-биологический».

Третью подгруппу (7 человек, средний балл — 92) образовали школьные учителя и вузовские преподаватели, научные сотрудники, разрабатывающие собственные проекты и внедряющие новые образовательные технологии. Все члены этой подгруппы совмещают работу в образовательных учреждениях с научно-исследовательской деятельностью, характеризуются выраженной познавательной активностью и высоким творческим потенциалом. Их средний балл является максимальным по рассматриваемой выборке. Групповой фактор получил условное название «креативного».

Четвертая подгруппа (9 человек, средний балл — 84) оказалась самой разнообразной по составу: 2 практикующих врача высшей категории, студентка медицинского факультета, преподаватель вуза, школьный учитель, работающий в медицине биолог, эколог (ныне бизнесмен), 2 старшеклассника. Общее качество, характерное для всех членов этой подгруппы, выявить не удалось. Данный фактор был условно назван «смешанным».

По результатам факторного анализа были построены профили ответов выделенных подгрупп экспертов, на основании чего удалось выявить вопросы теста, которые вызвали наибольшее расхождение мнений экспертов с позицией авторов.

Обсуждение

Статистическая обработка данных тестирования школьников выявила хорошую корреляцию между их результатами по тесту и реальной учительской оценкой их достижений (см. рисунок). Выявление этой взаимосвязи позволяет рекомендовать представленный тест для диагностики понимания учебного материала по биологии человека.

Метод беседы с экспертами выявил их заинтересованность результатами, готовность к обсуждению и высокую оценку теста. Они указывали на нестандартность и необычность предложенной тестовой методики.

Среди достоинств теста эксперты отмечали, что, заставляя сравнивать одинаково верные на первый взгляд варианты ответа, он стимулирует мышление: для выбора ответа недостаточно только припомнить материал, необходимо его понимать.

В ходе обсуждения конкретных тестовых заданий обнаружились качественные различия позиций экспертов (при подсчете суммарного балла эти различия нивелировались).

Специфику позиций экспертов выявляли путем сравнения графических профилей, размерность которых определяется количеством вопросов теста. Отметим, что в целом позиции экспертов близки к тестовому критерию, хотя имеются некоторые несовпадения. Для выявления внутренних причин отклоняющихся случаев проводился содержательный анализ полученных данных.

Проиллюстрируем сказанное на примере тестового задания (табл. 2), выявившего значительное расхождение мнений. По данному вопросу 2-я и 3-я подгруппы экспертов придерживались мнения, близкого к мнению создателей теста. Средний балл для 2-й подгруппы — 2.75, для 3-й — 2.86. 1-я и 4-я подгруппы имели значимые различия как с тестовым критерием, так и между собой. Средний балл для 1-й подгруппы — 1.33, для 4-й — 2.33.

Проанализируем позицию экспертов 1-й подгруппы, максимально отличающуюся от тестовых значений, заложенных разработчиками. Большинство членов этой подгруппы выбрали наиболее общий из верных ответов, оцененный 1 баллом. Такой выбор можно объяснить, исходя из следующих соображений. С одной стороны, специалист, знакомый с функциями генов гораздо шире, чем это позволяет учебная программа, не нашел среди предложенных вариантов абсолютно полного ответа, который бы его удовлетворил, и на этом основании выбрал самый общий из предложенных вариантов, поскольку он может включать в себя и не учтенные тестом факты. Наличие у тестируемого более обширных знаний, чем заложено в тесте, выводит на более глубокий уровень понимания, возможности которого данной методикой не предусмотрены. С другой стороны, студент, недостаточно овладевший учебной информацией соответствующих разделов, не в состоянии разобраться, какой из конкретных ответов наиболее верный; однако общая биологическая осведомленность позволяет ему отбросить абсолютно неверный вариант. Позиция поверхностного схватывания служит признаком недостатка знаний, без которых невозможно достижение адекватного уровня понимания. Эта позиция создает у ее носителей субъективное ощущение понятности и, таким образом, тормозит поиск истины. По-видимому, в данном случае представлены оба ряда причин.

Как оказалось, позиция членов 3-й подгруппы более остальных приближается к позиции авторов теста. Об этом свидетельствовал и максимальный по выборке тестовый балл (92). В дальнейшем третий фактор был принят за эталонный. По таблице факторных нагрузок был выявлен эксперт (Е309) с максимальной выраженностью этого показателя

Пример тестового задания

Формулировка вопроса и варианты ответов	Величина оценочного балла при выборе соответствующего варианта ответа
Ген обладает способностью:	
а) кодировать информацию о строении белка	3
б) определять индивидуальные признаки организма	2
в) повышать эффективность сельскохозяйственного производства	0
г) сохранять информацию	1

теля (0.7977). Обнаружилось, что мнение данного эксперта не совпало с тестовым критерием только в трех заданиях, где он набрал по 2 балла вместо 3. Последующий анализ мы проводили, опираясь на мнение данного эксперта как наиболее ярко отражающее специфику третьего (эталонного) фактора. Расхождения с тестовым критерием у него наблюдались по заданиям № 12 (о предпосылках формирования условного рефлекса), № 16 (о значении бактерий в жизни человека) и № 6 (о сущности калорийности продуктов питания). Приняв во внимание доводы эксперта о некоторой спорности предложенных вариантов ответа, мы пришли к выводу о необходимости коррекции и самой постановки данных вопросов, и вариантов ответов, чтобы можно было отчетливо проранжировать их соответственно уровням понимания.

Дальнейший анализ результатов исследования был направлен на возможность количественной оценки понимания. Мы исходили из следующего: поскольку формальным критерием сходства двух мнений может служить коэффициент корреляции соответствующих оценочных профилей, корреляция между идеализированными профилями экспертов и школьников (рассчитанными на основании факторного анализа) может рассматриваться как количественная мера оценки понимания материала школьниками. Аналогичный подход был представлен в нашей предыдущей работе (Вартанов, Креславская, 2000). На этом основании были исследованы взаимосвязи между результатами экспертов и учащихся Б- и О-классов по отдельности. У Б-учеников высокая корреляция с эталонным мнением имела более чем в половине случаев (54.96%), у О-учеников — менее чем в трети случаев (31.82%), но при этом у них обнаружили дополнительные точки зрения, которых не было у экспертов. Кроме того, у некоторых Б-учеников (7.94%) выявлена высокая корреляция по двум факторам одновременно, т.е. у них наблюдался промежуточный вариант понимания.

Позиции Б-учеников в отношении исследуемых четырех факторов распределились следующим образом: фактор 1 — 52.38%, фактор 2 — 11.90%, фактор 3 — 9.52%, фактор 4 — 26.19%. Видно, что первый фактор, названный нами «стандартным» и отражающий программное

усвоение предмета студентами-биологами, имеет максимальное совпадение (52.38%) с мнением школьников. Это свидетельствует о хорошем освоении биологического материала Б-учениками на уровне учебной программы. Фактор 4 «смешанный» (26.19%) стоит на втором месте по числу совпадений, что, по-видимому, можно объяснить теми же причинами. Корреляция мнений Б-учеников с мнениями экспертов эталонной (фактор 3) и «медико-биологической» (фактор 2) подгрупп самая невысокая: 9.52% и 11.90% соответственно. В этом вполне закономерно отражается отсутствие у школьников собственного профессионального опыта и следование заданным в обучении стандартам.

Выводы

1. Верифицирован и доработан метод тестовой диагностики понимания материала по биологии человека, ориентированный на старшеклассников и студентов начальных курсов небологических специальностей.

2. Выявлены четыре основные точки зрения экспертов на предложенный тестовый материал, одна из которых принята за эталон, хорошо совпадающий с авторским ключом тестовой методики.

3. Тест заслужил высокую оценку школьных учителей, которые в числе его достоинств отмечали, что он заставляет учеников не только припоминать информацию, но и думать, стимулируя их интеллектуальное развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 кн. Кн. 2. М., 1982.
- Бершадский М.Е.* Понимание как педагогическая категория. М., 2004.
- Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. М., 1998.
- Вартанов А.В., Креславская Е.Е.* Семантическое пространство экономических понятий // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 40—49.
- Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
- Вербицкий А.А., Креславская Е.Е.* Диагностика понимания в контекстном обучении // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 26—31.
- Единый государственный экзамен. Тестовые задания по биологии. МО РФ, 2001.
- Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961.
- Знаков В.В.* Понимание как проблема психологии мышления // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 18—26.
- Креславская Е.Е.* Диагностика понимания учебного материала в контекстном обучении // Мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (Воронеж, 19 апреля 2006 г.). Воронеж, 2006. С. 62—63.
- Устьянцева С.В.* Уровни и критерии понимания учащимися научного знания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Поступила в редакцию
11.03.08

НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

А. Е. Раевский

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В НОВЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ДВИЖЕНИЯХ

В статье раскрывается содержание и происхождение терминов «новые религиозные движения», «промывание мозгов», «психологический контроль». Описываются этапы и приемы изменения психики человека в процессе взаимодействия с группой, ставящей цели манипулирования его сознанием (по работам Э. Шейна и Р. Дж. Лифтона).

Ключевые слова: новые религиозные движения, «промывание мозгов», психологическое манипулирование, внушение, терроризм.

In the article are given the contents and the origins of terms «new religious movement», «brainwashing» and «mind control». There are also described the stages by which mind control is taken place in groups which aim is manipulating human brain (according to E. Schein and R.J. Lifton).

Key words: new religious movements, «brainwashing», psychological manipulation, infusion, terrorism.

Определение терминов

Термин «*new religious movement*» («новое религиозное движение», НРД) был введен в научный обиход во второй половине XX в. по инициативе английских психологов и социологов, в частности Э. Баркер (Barker, 1989). Его введение объясняется тем, что, по мнению зарубежных исследователей, он наиболее полно отражает суть данного феномена, несмотря на то что идет вразрез с устоявшейся терминологией¹. К НРД ученые относят религиозные группы и организации, различные по размеру и статусу, принципу членства или догматике. Однако необходимо отметить, что содержание понятия различается в зависимости от той или иной страны или исследователя. В частности, в Японии НРД обычно называют группы,

Раевский Александр Евгеньевич — мл. науч. сотр. лаборатории психологии профессий и конфликта ф-та психологии МГУ. *E-mail:* a.raevskiy@gmail.com

¹ В американской литературе преобладает слово «культ», в то время как отечественные социологи и религиоведы предпочитают использовать слово «секта». Впрочем, принято соглашаться, что такие определения подобных движений, как «деструктивный культ» или «тоталитарная секта», эмоционально перегружены или не всегда политкорректны. По мнению Э. Баркер, НРД — наиболее нейтральный из терминов, использующихся для описания подобных групп.

возникшие не ранее начала XX в., а Эйлин Баркер использует прилагательное «новые» по отношению к тем движениям, которые образовались после Второй мировой войны и явились новыми для той или иной конкретной культуры (Barker, 1989). Отечественный исследователь Д. Розет называет этим термином «религиозные или духовные группы, не получившие признания в качестве деноминации, церкви или религии, — в особенности если они имеют нетрадиционное вероучение, а также поклоняются гуру, объявляющему о своей связи с Богом» (Розет [интернет-ресурс]).

Такие движения стали считаться опасными после ряда трагедий, происшедших с их участниками в разных странах и в разное время (таблица). Лидеров и основателей НРД часто обвиняют в том, что они удерживают людей против их воли, влияя на их сознание и манипулируя их психикой². Подобные манипуляции получили название «промывание мозгов» (от англ. brainwashing).

Термин «brainwashing» является калькой китайского понятия *xǐ nǎo*, которое можно дословно перевести как «промыть мозг». Впервые этот термин был употреблен компартией Китая для описания методов убеждения, использовавшихся для влияния на тех членов партии, которые не всегда следовали ее установкам. Это понятие являлось игрой слов, основанной на выражении *xǐ xīn* («промыть сердце»), которое можно встретить перед входом во многие храмы как призыв очистить сердце от нечистых желаний, перед тем как приступить к религиозным практикам (Singer, 2003).

Впервые термин «brainwashing» был использован в 1951 г. американским журналистом Э. Хантером в книге «Промывание мозгов в Красном Китае» (Hunter, 1951). Хантер основывался на интервью, которые ему удалось взять у китайцев, пересекавших границу с Гонконгом. Своё наблюдение он описал следующим образом: «Промывание мозгов — это система затуманивания мозгов, имеющая целью склонить человека к принятию того, что в ином случае было бы для него отвратительно. Человек утрачивает связь с реальностью. Факты и вымысел переплетаются и меняются местами» (Hunter, 1956, p. 185). Благодаря книгам Хантера феномен психологического манипулирования и принудительного убеждения стал объектом исследования американских психологов и социологов.

Для употребления в русском языке наиболее оправданным представляется термин «психологическое манипулирование». Как отмечает психолог Г. Франке, «под манипулированием в большинстве случаев следует

² Хотя подобные движения называют «новыми», лжемессии, манипулирующие своими учениками, начали появляться очень давно: «В европейском средневековье была кошмаром фигура пророка, харизматичного лидера, который решал, что он (как правило, это был мужчина) получил откровение от Бога, чтобы противостоять существующему политическому и церковному строю и образовать новый справедливый порядок, как правило, с помощью оружия. Их (пророков) часто обвиняли в сексуальной распущенности, оргиях и многоженстве. Подобные аномальные черты оправдывались тем, что старая мораль якобы отменена новым Божественным откровением» (Jenkins, 2003, p. 74).

Самые известные трагедии, связанные с новыми религиозными движениями (НРД)

НРД	Место и дата трагедии	Количество жертв, причина	Исследования по теме
«Храм людей»	Джоунстаун, Гуйана (Африка), ноябрь 1978 г.	918 — самоубийство	Hall, 1987; Chidester, 1988
«Ветвь Давидова»	Уэйко (Техас), апрель 1993 г.	80 — самоубийство	Tabor, Gallagher, 1995; Wright, 1995
	Атака здания в Оклахомасити, апрель 1995 г.	168 — гибель во время террористической атаки	
«Солнечный храм»	Швейцария, октябрь 1994 г.,	53 — самоубийство	Mayer, 1999
	Квебек, декабрь 1995 г.,	16 — самоубийство	
	Франция, март 1997 г.	5 — самоубийство	
«Аум Синрикё»	Токио (Япония), март 1995 г.	12 — гибель в результате газовой атаки; около 5000 — повреждения различной степени тяжести	Lifton, 1999; Reader, 2000
«Врата рая»	Сан-Диего (Калифорния), март 1997 г.	39 — самоубийство	Balch, Taylor, 2002
«Движение за восстановление Десяти заповедей»	Уганда, март 2000 г.	780 — самоубийство	Mayer, 1999

понимать психическое воздействие, которое производится тайно, а следовательно, и в ущерб тем лицам, на которых оно направлено» (Франке, 1976, с. 25). Он же разделяет понятия «психологической манипуляции» и «манипулирования»: «Манипуляция отражает факт непосредственного воздействия на сознание, психику и чувства, манипулирование отражает процесс воздействия на сознание, психику, волю человека с целью изменения его стереотипов мышления и поведения» (там же).

Интерес ученых к проблеме психологического манипулирования возрос после «зариновой атаки» 1995 г. — наиболее громкого теракта современности, связанного с религиозной сектой «Аум Синрикё». Террористами в случае «Аум» стали блестящие ученые, которые предпочли карьере пребывание в секте и, вступив туда, разрабатывали химическое оружие и применяли его на людях. Тогда стали чаще употребляться термины «психологический контроль» и «психологическое манипулирование», менее эмоционально окрашенные и более объективные, чем «промывание мозгов».

Японский психиатр С. Такахаси считает, что техника психологического манипулирования используется для того, чтобы изменить идеологию, убеждения индивида. «Контроль над сознанием, — пишет

он, — это психологическая манипуляция, осуществляемая таким образом, что человек не знает об этом и не сопротивляется». Он также заявляет, что «приверженность деструктивному культу является таким же социальным патологическим феноменом, как и зависимость от наркотиков» (Takahashi, 1995, p. 13).

К. Нисида, изучавший эту проблему под руководством Ф. Зимбардо в Стэнфордском университете, спустя четыре месяца после «зариновой атаки» выпустил книгу «Что такое контроль над сознанием?», в которой характеризует НРД как «группу, разделяющую определенные взгляды и организованную таким образом, чтобы фанатично выполнять действия, основанные на этих взглядах». Он пишет: «Контроль над сознанием — это манипуляция и влияние на психологические процессы (узнавание, эмоции) и поведение, временное или постоянное, без ведома человека и согласно целям, которые ставит перед собой организация» (Nishida, 1995, p. 57).

Классические исследования психологического манипулирования

Американский психолог *Эдгар Шейн* начал заниматься проблемой манипулирования сознанием в конце 1950-х гг.; его книга «Промывание мозгов и тоталитаризм в современном обществе», вышедшая в 1959 г., является одной из первых попыток осмыслить этот феномен с точки зрения психологии. В более поздней модели Э. Шейна (Schein, Schneider, Becker, 1961) отражено поэтапное изменение психики человека в процессе его взаимодействия с группой, ставящей цели психологического манипулирования. Автор выделил три этапа внушения, которые образно назвал «разморозкой» (unfreezing), «изменением» (changing) и «заморозкой» (refreezing).

1. *Разморозка*. На этом этапе прежние чувства и отношения ко многим вещам подвергаются разрушению посредством психологической работы, проводимой внутри группы. Эта работа включает курсы лекций, систему поощрений и наказаний и другие способы вплоть до физического воздействия. В результате может возникнуть кризис идентичности: человеку постоянно внушают, что его прошлое поведение, мысли и желания были ошибочными. Это приводит к чувству неуверенности в правильности своей жизни до вступления в секту, и сопротивление человека восприятию новых идей падает. Человек оказывается полон сомнений и неуверенности в себе и в таком состоянии легко воспринимает идеи группы, которые предлагают способ избавиться от этих сомнений.

2. *Изменение*. На втором этапе человек начинает чувствовать, что волнение и неуверенность в себе можно преодолеть, если принять идеи лидера группы. Постоянно находясь в обществе и взаимодействуя с

остальными участниками группы, он вырабатывает соответствующую манеру поведения, перенимает их взгляды и мнения. Так формируется его социальная идентичность. Заявления, которые делает человек, чтобы стать частью группы, оказывают на него обратное влияние. Шейн описывает этот процесс следующим образом: — Если ты сказал о чем-то перед окружающими, ты это сделаешь. — Как только ты это сделаешь, ты это осознаешь. — Когда ты осознаешь это (в среде, в которой ты подвержен внушению), ты подумаешь, что эта мысль изначально твоя.

3. *Заморозка.* На завершающем этапе группа закрепляет в сознании человека внушенные установки, подавляя нежелательные мысли такими наказаниями, как социальный ostracism или потеря статуса в группе. В результате человек приобретает уверенность и в том, что его жизнь до прихода в организацию была ошибочной, и в том, что к этому выводу он пришел самостоятельно.

Люди, прошедшие три описанных этапа внушения, мыслят так, как это нужно организации.

Выводы, сделанные Э. Шейном около полувека назад, были основаны на конкретном материале, однако по прошествии времени выяснилось, что его модель применима и ко многим другим случаям использования методик контроля над сознанием.

Американский психиатр *Р.Дж. Лифтон* изучал проблему психологического манипулирования в начале 1960-х гг. на примере американцев, побывавших в китайском плену, и описал восемь составляющих процесса, с помощью которого можно достичь ослабления защитных механизмов человека, включившегося в жизнь секты³.

1. *Контроль над общением внутри группы и вне нее.* Во многих сектах людям запрещается делиться своим мнением с окружающими. Это объясняется тем, что частные контакты могут разрушить единство группы, хотя на самом деле это делается с целью не допустить высказывания вслух негативных мыслей о происходящем. О нарушениях этого запрета члены секты должны докладывать лидеру, что способствует изоляции людей друг от друга. Также пресекается общение за пределами группы — с родственниками и друзьями. Членам секты запрещено читать литературу, не одобренную «сверху», а также рекомендуется не верить тому, что они слышат в СМИ. Так формируется мышление, выгодное руководству группы. При этом Лифтон отмечает, что «через контроль со стороны среды тоталитарное окружение стремится устанавливать господство не только над общением индивида с внешним миром..., но также и, проникая в его внутреннюю жизнь, — над тем, что мы можем назвать “общением с самим собой”» (Лифтон, 2005, с. 500).

³ Перу Р. Лифтона также принадлежит книга «Уничтожение мира ради его спасения: апокалиптическое насилие “Аум Синрикё”» — единственное из многочисленных исследований западных психологов и социологов об этой секте, переведенное на японский язык.

Например, многие члены «Аум Синрикё» даже после «зариновой атаки» были уверены, что Асахара невиновен и этот террористический акт является провокацией и частью плана правительства Японии по дискредитации секты. Они также утверждали, что следы зарина, обнаруженные в земле рядом с базой секты, — это итог химических атак со стороны американских войск, как им это всегда объясняли «верхние эшелоны» «Аум»; «для них (последователей «Аум». — *А.Р.*) на кону психологически стояло очень многое, для того чтобы признать, что это не так» (Lifton, 1999, p. 215).

2. *Обновление языка.* Говоря о психологическом манипулировании, нельзя недооценивать роль языка, на котором между собой общаются члены группы. Формулирование всех идей на особом языке, принятом в секте, служит формированию определенного мышления и снижению критических способностей. Выражать свои мысли языком секты через какое-то время становится естественным. Это представляется важным, так как поведение людей основано на сложившейся системе представлений о мире и диктуется правилами языка. На основании этих правил оценивается достоверность суждений о фактах реальности. Культура и язык зачастую определяют, какие значения будут приписаны фактам, что используется лидерами религиозных движений.

Так, члены «Аум Синрикё» не знали настоящих имен друг друга: все носили придуманные Асахарой «буддийские» имена. Также большое внимание Асахара уделял введению как можно большего числа специальных терминов, почерпнутых из разных религий и языков.

3. *Необходимость очищения.* Требование «религиозной чистоты» подразумевает предельно простую установку: мы правы и потому чисты; окружающий мир плохой, неправильный и грязный. Руководство секты утверждает, что абсолютная чистота достижима, а чтобы соблюдать чистоту мыслей, надо избегать влияния извне, и любые действия, совершенные ради этой чистоты, оправданны. Как пишет об этом Лифтон, на уровне отношений между индивидом и его средой требование чистоты создает чувства вины и стыда. В подобной ситуации самым простым способом освобождения от вины является осуждение внешних влияний, из-за которых якобы человек и стал нечистым.

Например, лидер «Аум Синрикё» Асахара объяснял необходимость очищения «законом кармы»: в 1993 г. он объявляет, что мир переполнен отрицательной энергией, и жить в обществе означает накапливать в себе эту энергию и в итоге попасть в ад; достигнуть высшего перерождения можно путем духовных и аскетических практик, стирающих негативную карму. И только верность Асахаре как гуру поможет человеку избежать расплаты за грехи.

4. *Признания.* Механизм признаний и откровений со стороны членов секты используется с целью религиозного «очищения», речь

о котором шла выше. Считается, что, рассказывая о своих проблемах и беспокойствах, человек избавляется от того, что ему мешает развиваться вместе с группой. Абсолютное очищение — непрерывный процесс, протекающий по определенным правилам и стимулирующий чувство вины и стыда (этим он сходен с процессом исповеди). НРД манипулируют механизмами индивидуальной вины и стыда для подавления личности. Признание человека в грехах происходит в небольшой группе, члены которой сопровождают его самокритику своей критикой с целью активно и динамично способствовать изменению его личности.

У исповеди в данном случае несколько значений: 1) орудие совершенного личного очищения, психологической чистки; 2) акт символического подчинения чужой воле, выражение слияния индивида и среды; 3) политика обнародования всего возможного жизненного опыта, мыслей и страстей каждого индивида и особенно тех элементов, которые могли бы расцениваться как уничижительные (Лифтон, 2005).

Как отмечает Лифтон, «в “Аум” признание также приобретало форму самовозвышения благодаря скромности: так, каждый член секты, как это формулировал Альбер Камю, “каялся, чтобы стать судьей”, так как “чем больше я обвиняю себя, тем больше у меня права судить других”» (Lifton, 1999, p. 25).

5. *Мистическая манипуляция.* Посредством мистики религиозная организация может влиять на восприятие людьми реальности. Мистическое манипулирование в сектах становится возможным благодаря тому, что их лидеры объявляют себя посредниками Бога. Только через них транслируются принципы, якобы установленные Богом, поэтому секта с ее верованиями воспринимается как единственно истинный путь к спасению. По мнению Лифтона, «это придает манипулированию ощущение более высокой цели, создает мистическую ауру вокруг манипулирующих институтов; любая мысль или действие, которые подвергают сомнению более высокую цель, рассматриваются как стимулируемые низшей целью, отсталой, эгоистичной и мелкой перед лицом великой, наиважнейшей миссии» (Лифтон, 2005, с. 502).

6. *Доминирование доктрины над человеком.* Механизм доминирования доктрины над личностью начинает работать, когда возникает конфликт между тем, что человек ощущает на собственном опыте, и тем, что предписывает ему ощущать доктрина или догма. Внутри секты истинна только догма, поэтому человек должен признать ее и привести собственные ощущения в соответствие с догматической истиной. Чувство несоответствия действительных и желаемых ощущений порождает комплекс вины. Порой группа намеренно провоцирует у человека комплекс вины, внушая ему, что все сомнения отражают его греховность.

В «Аум Синрикё» все чувства и ощущения учеников объявлялись вторичными по отношению к доктрине секты. Это также означало, что любые сомнения или неверие в гуру и постулаты его религии суть осквернение мыслей ученика, что опять же требовало очищения (Lifton, 1999).

7. *Священное знание.* Мудрость основателя религии — это священное знание, доступное ему и добавляющее убедительности всем философским или политическим взглядам, принятым в группе. Лидер может утверждать, что его философия применима ко всему человечеству, а тот, кто этого не понимает, просто невежда.

Лифтон пишет о важности этого аспекта: «На уровне индивида тоталитарная священная наука предлагает комфорт и безопасность. Ее привлекательность заключается в кажущемся объединении мистической и логической форм опыта (пользуясь психоаналитической терминологией, первичного и вторичного мыслительных процессов). Ибо в рамках структуры священной науки есть место и для осторожного постепенного дедуктивного доказательства, и для стремительного иррационального инсайта» (Лифтон, 2005, с. 508).

8. *Избранность группы.* Членам секты внушают, что они — часть элитного движения и потому избранные в этом мире, а все остальные — существа низшего порядка. По мнению Лифтона, «подобное деление может казаться просто идеологическим, но оно также может быть опасным, как в случае “Аум”, которая преодолевала это различие, даруя “высшее предназначение” своим жертвам. В “Аум” были уверены, что никто за пределами секты не имеет права жить, так как не верящие в гуру безнадежно нечисты» (Lifton, 1999, p. 26).

Первые исследования Лифтона и Шейна были выполнены на достаточно ограниченном материале: Лифтон опросил 40 человек и детально описал только 11 случаев, а Шейн взял интервью лишь у 15 американцев, побывавших в плену в Китае (Richardson, 2003). Однако их наблюдения, сделанные в 1960-х гг., послужили основой для ряда исследований феномена психологического манипулирования, развернутых в 1990-е гг. в связи с ростом деструктивных проявлений НРД. Современные исследования и их критика будут представлены нами в отдельной публикации.

Заключение. Проблема психологического манипулирования в НРД способна исчезать из поля зрения исследователей, а потом вновь активно обсуждаться в связи с очередной случившейся трагедией. Психологическое манипулирование применяется не только в религиозных группах, но в той или иной степени во многих сферах жизни. Есть все основания предполагать, что соответствующие техники могут использоваться и в различных террористических организациях. Это делает рассматриваемую проблему особенно актуальной. Изучение данного феномена поможет нам сталкиваться с его печальными последствиями гораздо реже.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Лифтон Р.Дж.* Технология «промывки мозгов»: Психология тоталитаризма. СПб., 2005.
- Розет Д.* Определения и признаки культа; <http://www.apologetika.ru/win/index.php3?razd=1&id1=41>
- Франке Г.* Манипулируемый человек. М., 1976.
- Balch R., Taylor D.* Making sense in the Heaven's Gate suicides // *Cults, religion and violence* / Ed. by D.G. Bromley, J.G. Melton. Cambridge, MA, 2002. P. 209—228.
- Barker E.* *New religious movements: A practical introduction.* L., 1989.
- Chidester D.* *Salvation and suicide: An interpretation of Jim Jones, the Peoples Temple and Jonestown.* Bloomington, IN, 1988.
- Hall J.R.* *Gone from the promised land: Jonestown in American cultural history.* New Brunswick, NJ, 1987.
- Hunter E.* *Brainwashing in Red China. The calculated destruction of men's minds.* N.Y., 1951.
- Hunter E.* *Brainwashing.* N.Y., 1956.
- Jenkins Ph.* *False prophets and deluded subjects: The nineteenth century* // *Cults and new religious movements* / Ed. by L.L. Dawson. N.Y., 2003. P. 73—88.
- Lifton R.J.* *Destroying the world to save it: Aum Shinrikyo, apocalyptic violence and the new global terrorism.* N.Y., 1999.
- Mayer J.-F.* *Our terrestrial journey is coming to the end: The last journey of the Solar Temple* // *Nova Religio.* 1999. Vol. 2. P. 172—196.
- Nishida K.* *Maindo kontororu to wa nanika (What is mind control).* Tokyo, 1995.
- Reader I.* *Religious violence in contemporary Japan: The case of Aum Shinrikyo.* Honolulu, Hawaii, 2000.
- Richardson J.T.* *A critique of «brainwashing» claims about new religious movements* // *Cults and new religious movements* / Ed. by L.L. Dawson. Blackwell, 2003. P. 160—166.
- Schein E., Schneider I., Becker C.* *Coercive persuasion.* N.Y., 1961.
- Singer M.* *The process of brainwashing, psychological coercion and thought reform* // *Cults and new religious movements* / Ed. by L.L. Dawson. Blackwell, 2003. P. 147—159.
- Tabor J., Gallagher E.* *Why Waco? Berkeley, CA, 1995.*
- Takahashi S.* *Shinkyō no jiyū to maindo kontororu (Religious freedom and mind control).* Tokyo, 1995.
- Wright S.* *Armageddon in Waco: Critical perspectives on the Branch Davidian conflict.* Chicago, IL, 1995.

Поступила в редакцию
17.07.08

ЮБИЛЕИ

К 85-ЛЕТИЮ ГАЛИНЫ МИХАЙЛОВНЫ АНДРЕЕВОЙ

Галина Михайловна Андреева — выдающийся ученый и педагог, доктор философских наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член Российской академии образования, профессор кафедры социальной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова — родилась 13 июня 1924 г. в Казани в семье врачей. Ее отец — профессор, заведующий кафедрой психиатрии Казанского медицинского института — и мать — врач-невропатолог городской больницы — по роду своей деятельности были связаны с различными проявлениями человеческой психики. Влияние интеллектуальной и интеллигентной семьи на становление личности дочери было велико, однако после окончания с отличием школы в июне 1941 г. Галина Михайловна послала документы в приемную комиссию Ленинградского университета для зачисления на отделение гидрологии северных морей физического факультета. Ее привлекала романтика полярных экспедиций, но все планы перечеркнула война.

17-летняя Г.М. Андреева добровольцем уходит на фронт и направляется на курсы радистов. До июня 1945 г. она находится в действующей армии в составе Брянского, II Прибалтийского и Ленинградского фронтов, пройдя путь от радиста до начальника радиостанции и дежурной фронтового узла связи. Имеет боевые награды: ордена Красной Звезды, Отечественной войны II степени, медали «За боевые заслуги», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» и др. Военная юность выковывает характер девушки. Высокий профессионализм в своем деле, точность и четкость в работе, ответственность за результаты своего труда, самоуважение, чувство собственного достоинства и уважение к другим людям — все это, безусловно, отличает Галину Михайловну и вызывает у коллег и учеников ощущение абсолютной надежности в сочетании с удивлением и восхищением.

После демобилизации летом 1945 г. Г.М. Андреева поступает на философский факультет МГУ, и с этого времени вся ее жизнь связана с Московским университетом. После окончания аспирантуры в 1953 г. и защиты кандидатской диссертации Галина Михайловна преподает на философском факультете МГУ. Ее научные интересы сосредоточиваются на социологии, которая в 1960-е гг. начинает делать первые шаги в нашей стране, она внимательно анализирует социологическую традицию

Запада. В 1965 г. Г.М. Андреева защищает докторскую диссертацию, содержание которой отражено в ее первой книге «Современная буржуазная эмпирическая социология» (1965), а в 1969 г. организует на философском факультете кафедру методики конкретных социальных исследований — первую университетскую социологическую кафедру в стране.

В эти годы Г.М. Андреева участвует в жарких дискуссиях, проходивших в подвале Института философии Академии наук, в ходе которых сложилось своеобразное социологическое братство. Вместе с коллегами — Б.А. Грушиным, Т.И. Заславской, А.Г. Здравомысловым, И.С. Коном, Ю.А. Левадой, В.Н. Шубкиным, В.А. Ядовым — она относится к первому поколению российских социологов, которые сформировали облик отечественной социологической науки.

С сотрудниками своей молодой кафедры профессор Андреева готовит учебное пособие «Лекции по методике конкретных социальных исследований», оно выходит под ее редакцией в 1972 г. и становится настольной книгой студентов, проводящих эмпирические исследования в социологии, а позже и в социальной психологии. Однако в начале 1970-х гг. в Советском Союзе начались гонения на социологию как «буржуазную» науку, ситуация на философском факультете сильно изменилась, и Галина Михайловна приняла трудное для себя решение об уходе с факультета. Ректор МГУ тех лет академик И.Г. Петровский поддержал Галину Михайловну в этой трудной ситуации и посоветовал ей перейти на другой факультет, но не уходить из университета. А основатель и первый декан факультета психологии МГУ А.Н. Леонтьев предложил Г.М. Андреевой создать на психологическом факультете кафедру социальной психологии, и в 1972 г. такая кафедра была создана, а профессиональная жизнь профессора Г.М. Андреевой в определенном смысле начата заново. Новую кафедру, у которой не было своего помещения, на первых порах приютил А.Р. Лурия, выделив для нее на своей кафедре нейро- и патопсихологии угол, отгороженный шкафом. Галина Михайловна — человек конструктивный, мудрый и стойкий — с помощью немногочисленных первых сотрудников начала работать над созданием социально-психологической специализации для студентов факультета психологии, и первый выпуск по новой кафедре состоялся уже в 1973 году.

В первые годы существования кафедры Галина Михайловна разрабатывала структуру и содержание социальной психологии как отрасли психологической науки и закладывала основы оригинальной социально-психологической школы на основе теории деятельности. Под ее редакцией и при ее активном участии создавались первые научные труды нового коллектива: «Теоретические и методологические проблемы социальной психологии» (1977), «Межличностное восприятие в группе» (1981), «Методы исследования межличностного восприятия» (1984). Изпод ее пера вышли первые учебники по социальной психологии для сту-

дентов: «Современная социальная психология на Западе: теоретические направления» (в соавторстве с Н.Н. Богомоловой и Л.А. Петровской, 1978) и «Социальная психология» (1-е изд. 1980).

Оба учебника имеют счастливую судьбу. Созданные в «годы застоя», они исключительно востребованы и поэтому переиздаются в наше сложное время. Новое переработанное и дополненное издание учебника Г.М. Андреевой с соавторами вышло под названием «Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы» (2001). Учебник Г.М. Андреевой «Социальная психология» стал первым университетским учебником по социальной психологии, награжден Ломоносовской премией, выдержал шесть изданий в нашей стране (1980, 1988, 1994, 1996, 1998, 2004), выпущен в форме аудиоучебника (2008), а также переведен на многие языки мира (английский, арабский, болгарский, венгерский, испанский, киргизский, китайский, французский и чешский). Поскольку Галина Михайловна блестящий лектор, цикл из 15 ее лекций по социальной психологии выпущен на дисках DVD (2008).

Третий написанный Г.М. Андреевой учебник «Психология социального познания» (вышел тремя изданиями — 1997, 2000, 2005) содержит осмысление нового для отечественной социально-психологической традиции предметного поля. Все учебники, принадлежащие перу Г.М. Андреевой, отличаются аналитичностью, систематичностью, серьезным анализом социального контекста и логики развития науки, глубоким осмыслением зарубежных социально-психологических концепций и исследовательской практики; все учебники являются «первопроходческими» — в них автор впервые осмысливает и обобщает сделанное в определенной области науки и прокладывает дорогу в новые сферы научного поиска для других исследователей.

Всего ею опубликовано более 240 научных работ. Проблематика научных исследований созданной Г.М. Андреевой кафедры социальной психологии МГУ за 37 лет ее существования трансформировалась от изучения процесса и механизмов межличностного восприятия через изучение социально-перцептивных процессов в развивающихся реальных группах к изучению социально-психологических закономерностей процесса социального познания. Обобщающий том научных работ Г.М. Андреевой «Социальное познание: проблемы и перспективы» вышел в серии «Психологи Отечества. Избранные психологические труды» (1999). К 30-летию кафедры социальной психологии самоотверженными усилиями Галины Михайловны как автора, редактора и души этого проекта было подготовлено учебное пособие «Социальная психология в современном мире» (2002), в котором сотрудники кафедры представили плоды своей рефлексии методологических проблем современной социальной психологии, состояния предметных областей академических исследований и разработки прикладных проблем в со-

циальной психологии на рубеже столетий, обсудив существующие в этих областях проблемы и наметив перспективы развития социальной психологии в XXI веке.

Г.М. Андреева продолжает активно работать в науке, обращаясь как к ключевым проблемам социальной психологии, так и к междисциплинарным проблемам. Принципиальные статьи, написанные ею в последние годы, собраны в книге «Социальная психология сегодня: поиски и размышления» (2009).

Все годы своего существования кафедра социальной психологии благодаря прежде всего усилиям и позиции Галины Михайловны, была интегрирована в мировое научное сообщество, несмотря на идеологические сложности. Весомые продукты международного научного сотрудничества — книги под ред. Г.М. Андреевой и Я. Яноушека «Общение и деятельность» (на чешском языке, Прага, 1981) и «Общение и оптимизация совместной деятельности» (М., 1987), подготовленные коллективами кафедр социальной психологии МГУ и Карлова университета в Праге; совместные исследовательские проекты и публикации с канадскими психологами (1970-е гг.), немецкими психологами (1970 — 90-е гг.), финскими психологами (с 1990-х гг. по настоящее время), осуществлявшиеся под руководством и при лидирующем личном участии Галины Михайловны. Профессор Андреева читала лекции в университетах Англии, Швеции, Германии, Чехии, Венгрии, Финляндии, США и Италии. Награждена орденом Дружбы (1999) и орденом Почета (2004).

Действительный член Российской академии образования (1993). Член Ученого совета МГУ (2001 — наст. время). Удостоена званий «Заслуженный деятель науки РФ» (1984), «Почетный доктор университета Хельсинки» (2000). Лауреат премии имени М.В. Ломоносова за научную работу (1984). Награждена серебряной медалью имени Питирима Сорокина РАН (2008) и медалью «За вклад в развитие военной психологии» Обществом психологов силовых структур (2008). Член Российского общества социологов и Российского психологического общества. Член Европейской ассоциации социальной психологии. За время работы в МГУ в разное время была членом и председателем диссертационных советов на факультете психологии и членом диссертационного совета Института социологии РАН; членом редколлегии журналов «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология», «Вопросы психологии», «Общественные науки за рубежом (Серия «Философия и социология»)»; председателем психологической секции экспертного совета Института «Открытое общество»; членом научного совета «Психология ядерного века» (Бостонский университет, США); в качестве эксперта принимала участие в работе Российского государственного научного фонда (РГНФ) и фонда «Пушкинская библиотека».

Галина Михайловна, преподающая в МГУ уже 55 лет, — любимый преподаватель многих поколений студентов факультета психологии. В настоящее время она читает общий курс «Социальная психология», спецкурс «Психология социального познания», а также специально разработанный ею спецкурс «Психология социального конфликта» для инновационной специализации «Психология переговоров и разрешения конфликтов». Ее лекции неизменно интересны студентам своей логикой, глубиной, филигранностью построения, обилием нового не только для студентов, но и для специалистов, материала, а специализация по созданной ею кафедре в течение многих лет является одной из самых популярных и больших по количеству студентов на факультете. Г.М. Андреева удостоена звания «Заслуженный профессор Московского университета» (1996), стала лауреатом премии имени М.В. Ломоносова за педагогическую работу (2001). Многие маститые ученые, психологи-исследователи, практикующие психологи, преподаватели, аспиранты и студенты с гордостью называют себя учениками Галины Михайловны. Под ее руководством было подготовлено и защищено более 100 дипломных работ, 51 кандидатская и 13 докторских диссертаций.

Коллеги и ученики от всей души поздравляют Галину Михайловну со славным юбилеем! Желают ей крепкого здоровья, воплощения новых замыслов и идей, счастья и радости научного творчества!

К 75-ЛЕТИЮ АНТОНИНЫ НИКОЛАЕВНЫ ЖДАН

10 мая 2009 г. исполняется 75 лет *Антонине Николаевне Ждан* — доктору психологических наук, профессору кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, члену-корреспонденту РАО, члену совета Московского отделения РПО.

А.Н. Ждан окончила отделение психологии философского ф-та МГУ в 1957 г., защитила кандидатскую диссертацию в 1968 г. под руководством П.Я. Гальперина. Докторская диссертация А.Н. Ждан, защищенная в 1994 г., представляла собой обобщение многолетних научных исследований в области истории психологии. Эти исследования продолжают Антониной Николаевной и в настоящее время. По результатам научных разработок А.Н. Ждан был подготовлен фундаментальный учебник по истории психологии, вышедший в 2008 г. уже восьмым изданием. Информационная насыщенность, богатство представленного фактического материала сочетаются в нем с глубокой историко-психологического анализа и в то же время с доступностью изложения. Этот учебник пользуется заслуженной славой у студентов не только факультета психологии МГУ и других московских вузов, где преподается психология, но и у студентов высших учебных заведений России и стран СНГ. Он входит в созданный А.Н. Ждан комплект учебной литературы, который включает также хрестоматию по истории психологии (шесть изданий) и методические разработки (программа курса и план семинарских занятий, ежегодно обновляемый).

Много лет А.Н. Ждан читает курс «История психологии» для студентов дневного и вечернего отделений факультета психологии МГУ по разработанным ею программам; проводит занятия по созданному ею спецкурсу «Научные школы отечественной психологии XX столетия». А.Н. Ждан также читает курс по истории психологии в университете природы, человека и общества «Дубна». Студенты и коллеги отмечают феноменальную эрудицию Антонины Николаевны, ее великолепную память на фамилии и лица, что многие студенты чувствуют на себе, особенно в период экзаменационной сессии.

А.Н. Ждан — автор более 160 публикаций. Среди них особенно следует отметить только что изданную книгу «Российская психология: Антология» (М: Академический Проект; Альма Матер, 2009), объемом 1279 страниц (105 печатных листов). В книге представлены статьи и обширные фрагменты из классических трудов российских психологов, философов и представителей других наук XIX—XX веков, работы которых имеют отношение к психологической науке и практике, — К.Д. Кавелина, И.М. Сеченова, С.Л. Франка, Г.И. Чел-

панова, В.М. Бехтерева, К.Д. Ушинского, А.А. Потебни, Н.Н. Ланге, А.Ф. Кони, Г.Г. Шпета, В.А. Вагнера, А.Н. Северцева, И.П. Павлова, Н.А. Бернштейна, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе и многих других. По этим работам можно воссоздать процесс становления и развития отечественной психологии в контексте историко-культурных традиций и актуальных запросов общества, оценить вклад отечественных ученых в развитие мировой психологической мысли.

А.Н. Ждан является руководителем группы сотрудников кафедры общей психологии, профессионально занимающихся историей психологии и обеспечивающих учебный процесс на факультете психологии МГУ по соответствующим дисциплинам. Ею подготовлены 5 кандидатов наук.

А.Н. Ждан — активный участник всех событий на факультете и на кафедре общей психологии. Она душой болеет за все, происходящее с высшей школой, с образованием и наукой в стране. Она постоянный участник различных научных конференций, семинаров и встреч. К ней всегда можно обратиться с любым вопросом, который никогда не останется без ответа.

От души поздравляем Антонину Николаевну Ждан с юбилеем, желаем ей крепкого здоровья, дальнейших успехов в научном и педагогическом творчестве, новых талантливых учеников, душевной гармонии и активного долголетия.

Коллеги и ученики