

Российская Академия наук
Институт психологии

ПОЗНАНИЕ ОБЩЕСТВО РАЗВИТИЕ

Редактор и составитель Д.В.Ушаков

Москва, 1996

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

Авторы:

К.И.Алексеев, Н.А.Алмаев, Т.А.Араканцева, М.Р.Битянова, Н.Д.Былкина,
И.Е.Высоков, Т.Ю.Латынова, Д.В.Люсин, А.Н.Поддяков, В.Ф.Спиридонов,
Д.В.Ушаков, В.А.Цепцов, О.Б.Чеснокова

Научное издание

Познание. Общество. Развитие

© Д.В.Ушаков. Редактор и составитель издания, 1996
© Авторы. Статьи и предисловие (см. содержание), 1996

Содержание

Содержание	3
Предисловие. <i>Д.В.Ушаков</i>	4
Подходы к анализу сознания	
Интенциональные структуры понимания суждений. <i>Н.А.Алмаев</i>	6
Психологическая теория деятельности и возможности анализа индивидуального сознания. <i>В.Ф.Спиридонов</i>	23
Социальное познание	
Социальное мышление: рефлексивность, рациональность, понятийные структуры. <i>Д.В.Ушаков</i>	40
Изучение социального познания в детском возрасте. <i>О.Б.Чеснокова</i>	54
Развитие когнитивных схем эмоций в онтогенезе. <i>Н.Д.Былкина, Д.В.Люсин</i>	77
Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории эмоция. <i>Д.В.Люсин</i>	88
Когнитивная психология	
Система познания: принципы и подходы. <i>И.Е.Высоков</i>	104
Пакет компьютерных игр для изучения и формирования комбинаторного логического мышления детей. <i>А.Н.Поддьяков</i>	126
От критики коннекционизма к гибридным системам обработки информации. <i>В.А.Цепцов</i>	136
Политика, телевидение, агрессивность	
Функция метафоры в политической речи. <i>К.И.Алексеев</i>	150
Насилие в средствах массовой информации и агрессивное поведение. <i>Т.Ю.Латынова</i>	162
Агрессивность и соотношение самооценки с уровнем притязаний. <i>Н.Д.Былкина</i>	172
Семья и школа	
Теоретические проблемы школьной психологической практики. <i>М.Р.Битянова</i>	188
Исследование восприятия подростками внутрисемейной ситуации. <i>Т.А.Араканцева</i>	200

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник является итогом молодежного семинара “Когнитивная психология”, который сложился на базе Института психологии РАН в 1995 году, а в 1996 году был поддержан Российским Гуманитарным Научным Фондом¹. В семинаре участвуют психологи из различных учреждений, в основном московских. Задача заключается в том, чтобы восстановить и расширить начавшие слабеть информационные связи в сообществе психологов. Еще сравнительно недавно конференции, школы и симпозиумы организовывались различными советами молодых ученых. Сейчас, когда принудительная общественная работа ушла в прошлое, оказалось, что проводить научные встречи некому. Семинар был создан для того, чтобы заполнить этот пробел и с помощью новых организационных форм способствовать развитию научного сообщества.

Выступления многих участников семинара получились очень интересными, что и навело на идею выпустить сборник по итогам работы в 1996 году. Обращаясь к авторам, мы не задавали четкий жанр статей. Такой подход, как нам представляется, дал авторам большие возможности высказаться - не обязательно об уже сделанном, но и о замыслах, взглядах на перспективу.

Насколько книга получилась интересной - не нам судить. Хотелось бы только обратить внимание на одну вещь. Авторы относятся к поколению тридцатилетних, тех, кто получил психологическое образование и начал заниматься наукой еще в советский период, но неожиданно оказался в совершенно новой ситуации. Главный положительный итог последних лет для всех нас - это, пожалуй, новая открытость. Мы узнали зарубежную науку и оценили ее сильные стороны, в частности точность и верифицируемость. Статьи, представленные в этом издании, дают основания надеяться, что может удалась перенять эту точность, не потеряв лучшее из советской закваски, что, пожалуй, состоит в умении абстрактно мыслить. Тогда, кто знает, может и выбьет западное огниво искру из российского кремня, как говорил Гоголь про Петровские времена.

Д.В.Ушаков

¹ Грант № 96-03-14023

ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СОЗНАНИЯ

ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ПОНИМАНИЯ СУЖДЕНИЙ

*Н.А.Алмаев,
Институт психологии РАН*

Введение

Данная статья посвящена применению модификации феноменологического метода исследования интенциональных структур к проблемам психолингвистики. Об экспериментальном исследовании интенциональных структур мы повествуем в другом месте (Алмаев, 1996), а эта работа имеет предметом методологические и теоретические аспекты данного подхода.

Проблемы методологии

Психология при всем беспримерном разнообразии своих подходов оказалась на поверку удивительно бедной в отношении собственных формальных средств описания.

Психологическое знание характеризуется метафоричностью. Речь идёт не только о таких явных случаях, как “компьютерная метафора” или символический язык разнообразных версий психоанализа, по большому счету метафоричными являются и столь “благонравные” тенденции психологической мысли, как привлечение физиологических данных или социальных отношений для “объяснения” психологических процессов. Действительно, совершенно очевидно, что локализация “черного ящика” в анатомическом субстрате или прослеживание его социального генеза ещё не дают понимания внутренней структуры и функционирования феномена, не делают “ящик” прозрачным. Но метафоричность и есть показатель отсутствия собственного языка, собственных формальных средств.

Конечно, нельзя сказать, чтобы у психологии они действительно полностью отсутствовали. В теории Пиаже, в учении И.П. Павлова, в понятиях ассоциации, возбуждения и торможения, аккомодации и ассимиляции, безусловно как-то фиксируются некоторые необходимые и универсальные содержания. Действительно, если, например, психические феномены могут как-то объединяться, то между ними должна образовываться связь. Однако

этого ещё недостаточно. Даже если мы попытаемся приложить к проблемам понимания языка казалось бы такую вещь из золотого фонда психологии, как учение Пиаже, понятия ассимиляции и аккомодации, равновесия и т.п., мы очень скоро убедимся, насколько они не конструктивны, обобщенно-описательны, недостаточны, принципиально не поддаются развитию и, одним словом, очень далеки от требований к формальному аппарату зрелой и серьезной науки. Но только такая наука и может справиться с поставленной перед психолингвистикой задачей.

Необходимые для создания вышеозначенных формальных средств процессы осознание и фиксация исходных посылок происходят, однако, не в собственно научном (очевидно, ведь, что о науке нельзя говорить, пока её предпосылки не сформулированы), но некотором преднаучном рассмотрении, относящемся как к области науки, так и философии.

Согласно различению, сделанному еще Кантом, наука исходит из определённых, четко осознанных и зафиксированных исходных посылок и, применяя их, получает новые знания, тогда как философия, напротив, стремится к выяснению исходных посылок своего рассуждения, отвечает на вопрос “как возможно?”.

Сказанное нами относится и к другим областям психологии. Положение не осознается как очень острое в тех случаях, когда средств, предоставляемых в распоряжение психологии естественным языком, оказывается более или менее достаточно, но как быть в случае психологически ориентированного подхода к психолингвистике, когда сам язык требуется описать в последовательно психологических терминах и понятиях?

Мы сочли разумным обратиться к результатам преднаучных рассматриваний, проведенных с наибольшей радикальностью и заботой о чистоте собственно психологической сферы опыта и, кроме того, сделанных исключительно ради ценности Теории самой по себе [Э. Гуссерль. “Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология”]

Такие результаты содержатся в работах хорошо известного (к сожалению, по большей части чисто номинально) философа Э. Гуссерля.

Гуссерль был особенно тщателен в своей заботе о контроле за предпосылками рассуждения. Для того чтобы строить философскую науку без предпосылок, он даже выработал специальные процедуры методического сомнения в существовании мира, его

знаменитое “эпохе”, и специальную процедуру феноменологической редукции.

Феноменологическая редукция (ФР) - это, быть может, наиболее своеобразное понятие, отличающее данное философско-научное направление от всех других. В обычной жизни сознание постоянно чем-то занято, направлено на реальные вещи, процессы и субъектов мира или на содержания собственных переживаний человека.

Сознание обеспечивает человеку приспособление в постоянно меняющемся внешнем и внутреннем мире. Соответственно, оно по преимуществу и систематически обращено на сознаваемые в нём содержания и лишь эпизодически - на самое себя. Сознание служит для обеспечения единства и непрерывности трансцендентного, т. е. внешнего себе, и потому так трудно понять, как формируется в сознании из имманентных ему содержаний образ этого трансцендентного. Пока трансцендентное имеет для нас значение, мы не можем идентифицировать те акты сознания, в которых оно образуется, ибо направленное на трансцендентное сознание стремится к идентификации не своих актов, но трансцендентных (мирских) положений дел. [см. Husserl, 1950]

Цель ФР сделать работу сознания доступной для наблюдения. Для этого вместо мира нужно иметь образ мира. Или, как говорил Гуссерль, нужно “взять мир в скобки”, принять на время, что его существование нас не интересует, а интересует лишь то, как в нашем сознании формируется его образ. Благодаря такой переориентации сознания с поддержания единого образа мира на поддержание единства имманентного поля сознания новая информация об объектах мира перестаёт произвольно изменять деятельность сознания, и последняя становится всё более и более доступной для наблюдения и идентификации начальных, промежуточных и конечных моментов отдельных составляющих её актов.

Это позволяет выяснить содержания, с очевидной необходимостью относящиеся к феноменам опыта, как они даны сознанию непосредственно. Таким образом постепенно шаг за шагом открываются необходимые интенциональные структуры, образующие универсальные формы переживаний.

Именно в отсутствии ФР видел Гуссерль причину постоянного перепутывания собственно психического с трансцендентным ему мирским содержанием, приводящим, добавим мы, к несамом-

стоятельности психологии и постоянному одалживанию ею формальных средств у других наук.

Гуссерль полагал, что роль, которую играет феноменология для психологии, состоит в снабжении последней очевидно обоснованными исходными понятиями, прояснение её оснований [Husserl, 1962, #9 S. 324-328]. Такие основания просты, являются необходимыми, т.е. фиксируют только то, чего не может не быть.

В указанной работе Гуссерль делает утверждения типа “всякое сознание есть сознание чего-то”, “всякая рефлексия может быть отрефлектирована в рефлексии более высокого уровня” [Husserl, 1962, S.306-307] и подобные.

Согласно Гуссерлю, феноменология относится к психологии как наука о сущностях относится к науке о фактах. Первая снабжает вторую средствами создания формальных описаний тех реальностей, которые даны в опыте. Применением таких средств может быть создана форма для любого явления в той или иной научной области. В области физических наук такой формой выступают измеряемое пространство и измеряемое время, измеряемая энергия, могущая существовать в нескольких видах, измеряемая масса и т.п. Другими словами, задача состоит в том, чтобы определить, что с необходимостью относится ко всем возможным событиям в той или иной области, как, например, точка, линия и поверхность относятся ко всем объектам геометрии; определить в данном случае, без каких содержаний функционирование психики просто невозможно мыслить, или это мышление будет неадекватно непосредственному опыту психического.

Насколько я понимаю Гуссерля, феноменология, будучи специально ориентирована на описание, должна раз и навсегда помочь психологии в этой работе и освободить ее ресурсы для построения и проверки очевидно обоснованных и оправданных с самого начала моделей.

Мы должны уделить исключительное внимание как точности описания, так и неизбежной необходимости каждого из элементов данных описаний. Феноменология может помочь психологии в этом, но нельзя забывать, что феноменология по жанру своему как философская преднаука принципиально отличается от психологии как науки. Первая ищет фиксации исходных посылок своего дискурса, в то время как вторая держится за установленные в ходе предыдущего поиска исходные посылки и не меняет их пока конструирует с их помощью знания. Таким образом, очень важно

понимать, что психология должна обращаться к багажу феноменологии, но делать это способом, подходящим для науки.

Говоря другими словами, психология должна иметь дело с конечными результатами феноменологических рассмотрений, но при этом должна сформулировать из них некоторый набор аксиом, набор конструктивных средств построения феноменов своей психологической реальности.

Здесь может пригодиться параллель к событиям в основаниях математики. Гуссерлевский стиль описаний близок к интуиционизму Л.Брауэра, развитие которого и исторически осуществлялось не без поддержки феноменологически “инфицированных” (наиболее известный - Г.Вейл) математиков. Однако для психологии как науки требуется нечто вроде параллели к работам А. Тьюринга, разбившего процесс счета на необходимые элементы типа запоминания, воспроизведения и считывания символа и затем использовавшего эти элементы действий для конструкции всех остальных математических деятельностей. Таким образом были созданы формальные основы компьютерной науки. Мы можем отметить здесь, что когнитивная психология, основываясь на применении компьютерной метафоры, тем самым неявно предполагает, что Тьюринг описал все необходимые для конструкции любых переживаний акты сознания. Однако очевидно, что машина Тьюринга, требующая для своей работы не ею порожденной программы, лишена способности к целенаправленному поведению, вызывая тем самым очень серьезный скепсис в отношении глобалистичных притязаний данного подхода.

Теперь нам следует рассмотреть, что же должно быть включено в основания психологи.

Гуссерль утверждал, что в основания психологии должны быть включены наиболее необходимые акты сознания, те которых не может не быть, те, без осуществления которых феномены психической жизни не могут состояться.

Важнейшим свойством жизни сознания является ее интенциональность, направленность на какой-либо объект, переживание или другую интенцию. “Всякое сознание есть сознание чего-то”, - не устал повторять Гуссерль.

Он также много раз в различных местах своих работ утверждал, что универсальной формой психических переживаний является внутренняя временность сознания (*innere Zeitlichkeit*).

Действительно, непосредственная длительность составляет неотъемлемую характеристику любого переживания. “Временность,- писал Гуссерль,- означает не только то, всеобщее, что относится к любому отдельному переживанию, но и необходимую форму, связывающую одно переживание с другими.” [Husserl, 1950, # 81, S. 196 ff. сравни также Husserl, 1938 #38, S.190-194 и мн. др.]

Именно внутренняя временность оказывается последним уровнем очевидного описания, и если так, то акты, в которых образуется сама внутренняя временность, с необходимостью должны быть включены в набор фундаментальных актов, фиксация которых и будет образовывать основания психологии.

Гуссерль в лекциях по внутреннему сознанию времени [Husserl,], в лекциях о пассивном синтезе [Husserl,], в “Опыте и Суждений” [Husserl, 1938] оперирует следующими актами, образующими внутреннюю временность сознания.

Импрессия - “впечатление”, под которой он понимает любое восприятие внешнее или внутреннее - непосредственный момент “сейчас”.

Ретенция, - удержание или “еще-удержание” [Husserl, 1938 S. 116ff.], позволяющее образовывать синтетические единства переживаний.

Осовременивание - т.е. простое извлечение из памяти некоторых содержания, отличающееся от более сложного воспоминания.

Протенция - “выдвижение”, или “первичное ожидание”, содержания, сознательная или бессознательная постановка тех или иных состояний, содержания, актов в качестве полезного результата действия, в качестве потребного будущего. Именно наличие и функционирование протенциальных структур щедро описывается в физиологии и А.Р. Лурией под названием системы планирования, и Миллером Галантером, Прибрамом под тем же названием, и наиболее корректно и точно П.К. Анохиным, под названием акцептора действия и представления о полезном результате. Именно способность к выдвиганию наперед бывшего результата и отличает живое существо от машины Тьюринга.

Таковы акты, образующие непосредственно внутреннюю временность. Однако, эта временность подчиняет себе лишь область чувственности [Husserl, 1938, S.306 ff.]. В действительности картина психической жизни должна быть дополнена ещё и способ-

ностью новообразования, способностью надстраивания одних этажей активности над другими, способностью модификации предшествующей активности. Для обозначения всех этих возможностей Гуссерль и говорит о спонтанной активности сознания как особом измерении, видоизменяющем структуры внутренней временности.

Спонтанность сознания, состоящая, как выражается Гуссерль, в обращении Я к тем или иным содержаниям, имеет место уже на уровне чувственности и рецептивности, проявляется, например, в различии между пассивным удержанием фона и активным выхватыванием содержаний “лучом внимания”, [Husserl, 1938 S. 124 ff.] но своей кульминации она достигает на уровне суждения [Husserl, 1938 S. 231 ff.].

В спонтанной активности сознания суждение, собственно говоря, и строится из допредикативной внутренней временности. Однако поскольку в данной работе нас интересовало содержание суждений, т.е. то “из чего” они построены, то относительно большой объём в описаниях занимает именно внутренняя временность.

Сознание идентичности (идентификация) - также важнейшее для гуссерлевского метода понятие, находящееся в тесной связи с интенцией. “Все синтезы сводятся к синтезу идентичности”, - говорил Гуссерль [Husserl, 1962]. Интенция есть сознание чего-то, и это что-то может осознаваться как то же самое (несмотря на измененность его конкретной данности) в ходе идентификации. В известном смысле интенциональность и идентичность актов и объектов психики противостоят всей системе внутренней временности, образуя её вневременную основу, ибо для успешного функционирования психики необходимо, чтобы содержание могло быть опознано как то же самое и в ожидании, и в восприятии, и в воспоминании и т.д.

Все вышеперечисленные акты могут применяться одни к другим и создавать самые различные комбинации, соответствующие различным феноменам психической жизни, фиксируемым естественным языком.

В наших исследованиях каждому из актов ставился в соответствие графический символ - цветная стрелка, направленная к или от Я. Такая символика наиболее точно, как мне кажется, соответствует любимой метафоре Гуссерля - “умные лучи Я”.

Важнейший вопрос о Я сознания не входит в круг проблем, подлежащих разрешению непосредственно в данной работе, и потому мы можем охарактеризовать его как некий центр, к которому устремлены импрессии и осовременивания и из которого исходят протенции и спонтанная активность, в частности и та, что обеспечивает удержание сложных синтетических предметностей.

С помощью данных теоретических средств мы пытались установить, в какого рода инвариантных структурах переживаний осуществляется понимание различных лингвистических единиц русского языка.

Эта процедура в действительности близка к тем, что осуществляют лингвисты при определении значения слова, она также включает в себя осовременивание ситуаций употребления данного слова с последующим рассмотрением их инвариантов.

Однако существует и решающая разница, делающая наш подход как минимум на порядок более подробным. Лингвисты формулируют значение слова с использованием других слов, мы же от слов переходим к рассмотрению ситуаций, возникающих в нашем сознании через механизм осовременивания и ищем инвариант предметно-мотивационных отношений, образующих данные ситуации. Далее мы рассматриваем, в какого рода актах внутренней временности строятся данные инварианты. Огромное значение имеют при этом не просто аналитическое установление отдельных актов, но стремление к простраиванию синтетического единства их взаимодействия, что позволяет строить сложные предметно-мотивационные единства.

Выяснение интенциональных структур и есть конечный результат наших исследований. Рассмотрением непосредственного понимания различных суждений (под “пониманием” подразумевается реконструкция предметно-мотивационной ситуации) были выяснены иерархические структуры понимания синтаксиса естественного языка, т.е. механизмы построения предметно-мотивационных целостностей, ситуаций жизни, рождающихся в нашем сознании при понимании данных суждений.

Подчеркнем, что вслед за Гуссерлем, для нас “понимание значения” означает реконструкцию активности сознания, образующей данную ситуацию суждения. Тем самым прежде всего мы рассматриваем конкретную допредикативную активность, элемент ситуации жизненного мира, определяемый непосредственно

тем или иным синтаксически значимым признаком слова или/и всем его значением.

Теоретические исследования

Теперь мы попытаемся коротко охарактеризовать систему понимания грамматики.

Данная характеристика будет построена так, чтобы мы могли видеть как некие общие, характерные для целых частей речи особенности функционирования, так и отдельные сущностные моменты инвариантов конкретных смыслов на уровнях, требующих гораздо большей разрешающей способности нашей ментальной “оптики”. Весьма примечательно, что на всех этих уровнях стиль формы явлений, определяемый взаимодействием вышперечисленных актов внутренней временности, остается тем же.

Это позволяет нам утверждать, что набор данных актов являет собой нечто вроде того, что советские исследователи называли “клеточкой” анализа.

Деятельность осовременивания рефлектируется в форме **существительных и прилагательных**. Действительно, достаточно сказать: “письменный стол”, “настольная лампа”, “старенький компьютер”, чтобы соответствующие содержания начали всплывать в нашем сознании. Разница между ними заключается в том, что **существительные** обозначают некоторые самостоятельные объекты, способные задавать тему речи, тогда как **прилагательные** выступают лишь их определениями. Действительно, если мы скажем “старенький компьютер работал еще хорошо”, все определения группируются вокруг “компьютера”, если же мы сделаем прилагательное существительным “старость - понятие относительное”, то определения начинают группироваться вокруг “старости” и т.д. Рассматривая деятельность системы осовременивания на примере существительных и их определений, мы замечаем, что они никоим образом не случайны (не чисто ассоциативны) и что осовремениваются различные ожидания (протенции) определений, частью осуществленные, частью неосуществленные, причем структуры этих ожиданий различны в случае различного рода существительных, например, - цвет, форма, вес, ожидаемые виды употребления в случае вещей физического мира (например, арбуз), некоторые инварианты ситуаций квалификации в случае абстрактных качеств (например, зре-

лость), определённые протенциальные структуры в случае названия действий или состояний (например, “бросание”). Отметим, однако, что в случае существительного все эти ожидания лишь осовремениваются, делаются доступными, но не применяются к другим объектам, как в случае целостного высказывания, сравни: “он бросил зрелый арбуз”.

Отметим в этой связи и такой лингвистический факт, что любое прилагательное, любой глагол может быть сделан существительным, но не наоборот. (Гуссерль обсуждает эту тему в Приложении 1. гл. 3, #13, Husserl, 1929). Для объяснения отличия существительных от прилагательных важно подробнее рассмотреть структуру осовремениваний. В “Идеях...” Гуссерль развивает важнейшее учение о необходимом носителе всех определений “определимом X”, задающем идентичность объекта [Husserl, 1950, # 131, ff.]. Определимый икс, выступает как бы транспортной системой осовремениваний. Именно благодаря осознанию определимого икса возможно “чистое мышление”, т.е. операции с голыми интенциями (одними определимыми иксами, в абстракции от тех содержаний, которые они несут). По всей вероятности, когда некоторое содержание оформляется как существительное, сознание определимого икса начинает протендироваться, что и позволяет присоединять к данному содержанию всё новые и новые определения. В случае же прилагательных их содержания всего лишь делаются доступными, но не остаются темой дальнейших доопределений, хотя и могут их получать, как, например, доопределения цвета в словосочетании “голубовато-белая бумага”. Соответственно, протенция определимых иксов тех содержаний, которые оформлены как прилагательные, иная чем в случае существительных, во всяком случае не столь постоянная, хотя и нельзя сказать, чтобы она отсутствовала совсем, поскольку любое прилагательное может оказаться существительным. Подобным же отношением характеризуются и различия между **подлежащим**, определяемым в ходе предложения, и другими существительными (дополнениями, обстоятельствами), участвующими в этом определении.

В “Опыте и Суждении” Гуссерль вводит такие понятия как внутренний и внешний горизонты определений и окружение [Husserl, 1938, S. 139 ff.] самостоятельных объектов и их частей.

Предлоги характеризуют отношения между частями и окружениям различных существительных, их локализации и перемещения в горизонтах друг друга.

Например, предлог “в” определяет нахождение внешнего горизонта одного объекта среди внутреннего горизонта другого. Предлог “у” нахождение одного объекта в окружении другого, “по” - протендируемое перемещение одного объекта в горизонте другого и т.д. В нашей диссертационной работе исследованы инвариантные структуры сознания 15 наиболее употребительных предлогов.

В русском языке с системой предлогов тесно связана система **падежей**, обслуживающая построение синтетического целого предложения. Коротко ее можно охарактеризовать следующим образом:

Именительный задаёт актуально активный определяемый икс. Можно сказать, определяемый икс данного предложения.

Родительный - отношение части и целого, т.е. осовременивает ближайший по содержанию непосредственный контекст данного определяемого объекта.

Винительный - определяет содержания, входящие в НПД-СВПД глагола (см. ниже).

Творительный - задает способ действия или инструмент действия т.е. идентифицирует содержание как относящееся к различным протенциально-импрессиональным структурам ВД (см. ниже).

Предложный - локализует (осовременивает контекст) НПД-СВПД.(см. ниже)

В **глаголах** отражается действие протенциально-импрессиональных структур.

Лучше всего понять действие протенций можно именно на примере глаголов, способных задавать самые различные временные отношения.

В любом глаголе необходимо выделять выдвижение следующих содержаний:

а) - начальное положение дел (НПД). Совокупность условий, знаменующих попадание импрессии того или иного содержания в данный глагольный континуум.

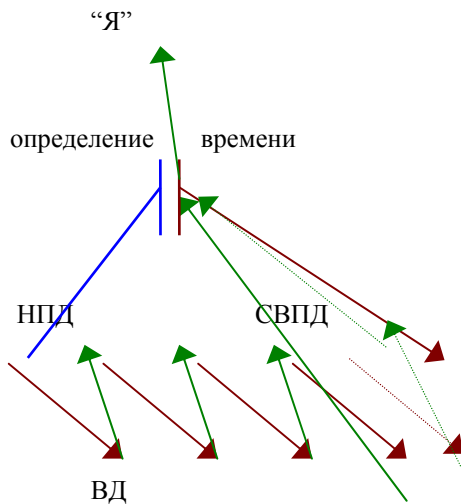
б) - семантически выдвигаемое положение дел (СВПД), определяющее окончание или выход импрессии из глагольного континуума.

В случае глаголов состояния НПД и СВПД совпадают.

В случае глаголов действия СВПД характеризуется как некоторый полезный результат, как некоторая цель.

Времена глаголов создаются следующим образом: будущее время - как НПД, так и СВПД находятся в протенции, настоящее время: СВПД - в протенции, НПД - в ретенции, прошедшее время: как СВПД, так и НПД - в ретенции.

Совершенный и несовершенный вид глаголов конституируется различным положением окончательной внутриконтинуальной импрессии в отношении СВПД. В случае глаголов совершенного вида выдвигается совпадение импрессии с СВПД, в случае несовершенного вида между последней внутриконтинуальной импрессией и чисто протендируемым СВПД совпадения нет (на рисунке случай глагола совершенного вида обозначен пунктирными стрелками).



Следует также выделять некоторые характерные для данного глагола возобновляющиеся действия (ВД), например, шаг для "идти", толчок и полёт для "бежать", удар для "бить" и т. п. ВД

представляют собой **протенциально-импрессионные связи более низкого уровня**, непосредственно идентифицирующие нормальное функционирование той или иной функциональной системы (в смысле П.К. Анохина). Основа ВД - идентификация **неизменного паттерна** импрессий и протенций, характеризующего данный глагол.

Посредством ВД достигается СВПД. Из дифференциации различного рода импрессий и протенций ВД в отношении СВПД создаются основные рефлектируемые глаголом элементы отношений объектов: "действующий" (импрессия тождества источника ВД и активной стороны СВПД), "страдающий" (импрессии, группирующиеся вокруг объектной стороны СВПД), "инструмент" (импрессии неизменности ВД в ходе глагольного континуума).

Через ВД осуществляются самые простые метафоры (как, например, "бреющий полет").

Приставки отражают изменения характера импрессии объектов при переходе от НПД к СВПД. Например, приставка "*рас*" задаёт превращение единого в начале объекта во множество его частей, или чего-то более компактного во что-то более распределенное. Приставки - примитивные протенциальные структуры, задающие характер траектории объектов в ВД, например, перемещение по периметру в случае "*о*" и т.п. Отметим, что приставки, относясь к ВД и к СВПД, относятся тем не менее не к внутренне-временным структурам этих образований (как наречия), но к участвующим в них объектам. Сравни: "*он ловко обил дверь (с помощью молотка) дерматином*". Характер локализации и перемещения инструмента (молотка) определяется приставкой "*о*", в данном случае - совершающий ВД инструмент двигался по периметру двери, в случае другой приставки, результат был бы иным, ср.: "*он ловко сбил молотком дверь (с петель)*".

Феноменологический анализ позволяет проследить, например, такое явление, как многозначность смысла, и устанавливать, как в зависимости от наличия тех или иных дополнительных актов сознания некий неизменный инвариант сознавания, фиксируемый той или иной приставкой, может приобретать противоположный смысл. Вернемся к только что приведенному примеру. Глагол *сбить* может иметь значения, близкие к противоположным в выражениях: *сбить с ног*, *сбить самолет* и *сбил, сколотил*

колесо, крепко сбитый парень. В первом случае значение деструктивное, во втором, напротив, - конструктивное. И тем не менее участвует одна и та же приставка! Как это получается, не может же у одной и той же приставки быть противоположный смысл! То же самое и с предлогом *с*, в одном случае значение совместного осовременивания (*чиновник идет с портфелем*), в другом случае, напротив, - удаления (*чиновник идет со службы*). В случае предлога совместность/съёмность, так сказать, четко определяется падежом, в случае творительного падежа значение *с* - совместное осовременивание, в случае родительного падежа - перемещение прочь из ближайшего контекста. Общим для обоих случаев является перемещение умственного взора на дополнительно определяемое содержание, доселе не осознававшееся отчетливо, импрессия, идентификация его и оформление как самостоятельный объект, однако затем в одном случае связь с исходным объектом устанавливается, и он совместно осовременивается с ним в качестве чего-то подобного потенциальному инструменту или манере действия, во втором случае перемещение взора рефлектируется и затем вторично протендируется как некое реальное устранение из контекста. (Не трудно видеть, что и тот и другой случай вполне определяются спецификой соответствующих падежей - см. выше).

Тот же характер совместности/съёмности переносится и на результаты ВД в отношении объектов СВПД, когда *с* оказывается приставкой.

Наконец, предвосхищая рассмотрение ещё одного важнейшего измерения проблематики суждения, пропущенного и Гуссерлем, - измерения фонетического символизма, - мы можем обратить внимание читателей на саму кинестатику произнесения “*с*”, фиксирующую простой перенос умственного взора.

Наречия были созданы для выражения различной спонтанной активности сознания, направленной на модификацию выдвигаемых в рамках глаголов положений дел.

Мы можем вернуться к приведенному выше примеру: “*ловко*” - это значит, что импрессии результатов ВД не расходились с протенциями ВД, ВД были экономны, быстры и т.п.”

Естественно что за каждым таким словом, характеризующим осуществление ВД в реальной жизни, стоят весьма и весьма сложные, иерархически организованные структуры внутренней временности, для выражения которых и служат наречия. Наречия

обслуживают также и предикацию определений, например, “ярко-красное яблоко”, что показывает относительную независимость структур внутренней временности от деятельностных компонентов психики.

Деятельностные компоненты (ВД, СВПД) создаются из внутренней временности, но не наоборот.

В каждом случае за наречиями скрываются самые различные по сложности структуры внутренней временности, приложимые, однако ни в малой степени не привязанные, к опыту конкретных объектов и положений дел. Законы усложнения структур внутренней временности, их отнесения друг ко другу представляются нам наиболее интересной и важной для психологии темой, подлежащей тщательному, в том числе и экспериментальному, исследованию.

Однако модификация внутренней временности посредством наречий реактивна, она создаётся в рамках суждения как бы вдогонку (в ответ на несовпадение выражаемого содержания психической жизни и выражающих возможностей глагола или прилагательного), но не протендируется изначально до сказывания, в отличие от модификации содержания внутренней временности частицами и вводными словами и выражениями.

Союзы - фиксируют некоторые наиболее часто используемые связки ретенции и осовременивания. Рассмотрим, например, структуры столь хорошо известных союзов, как *и* и *или*. В обоих случаях в ретенции через постоянно готовое активное осовременивание удерживаются некоторые два компонента сложных положений дел. В случае *и* выдвигаемым является осовременивание обоих компонентов, в случае *или* лишь одного из них.

Частицы и вводные слова - фиксируют различные структуры спонтанной активности сознания, направленной непосредственно на внутреннюю временность как таковую, безотносительно к конкретному содержанию, проходящему сквозь нее в конкретном случае. Если наречия модифицировали импрессию лишь внутри глагольного континнума (или предикации прилагательного), то возможна также и принципиально любая модификация содержания, безотносительная к различным структурам глагола и приложимая принципиально к любым лингвистическим образованиям. Такова модификация внутренней временности с помощью **частиц**.

В статье, посвященной экспериментальному исследованию (Алмаев, 1996), мы приводим несколько описаний интенциональных структур частиц. Здесь в качестве примера рассмотрим различие между указательными частицами “*вот*” и “*вон*”

Об объектах, о которых говорится *вот*, хочется сказать, что они находятся вблизи, тогда как об объектах, находящихся “вдали”, хочется сказать *вон*.

Легко убедиться, что “близ” и “даль” в данном случае понятия не метрические, при значительной активизированности протенциально-импрессиональных систем, при повышенной заинтересованности в объектах вполне можно сказать: “вот за десять километров отсюда скачет всадник”, но - “вон у стены, в полутора метрах отсюда, лежит тапок” - при незначительной заинтересованности. Поэтому мы должны определить “близ” и “даль” с чисто формально-интенциональной точки зрения: “близ” как область относительно большего, “даль” малого прироста импрессий. Излишне повторять, что в данном случае, как и всегда, импрессии неразлучны с протенциями и в зависимости от их активности приобретают тот или иной статус. Итак, в случае “*вот*” объект сперва опознается, затем воспринимается в несколько большей подробности. Формально говоря, эта частица содержит момент идентификации 1) до и 2) после увеличения числа удерживаемых импрессий объекта 3) соответствующее ожидание увеличения импрессий. В увеличении числа удерживаемых импрессий - различие между “вот” и “вон”. В последнем случае такого ожидания нет.

Заключение

Практическая ценность экспериментальной части данного подхода для обучения иностранному языку очевидна и непосредственна (см. Алмаев Н.А., Заявка на изобретение, N; гос. регистрации 96119435 от 8 октября 1996 года), о ней мы более подробно рассказываем в статье, посвященной экспериментальным исследованиям (Алмаев Н.А., в печати). Теоретическая же часть, как представляется, может иметь существенное значение для решения проблем искусственного интеллекта - создания системы, ориентирующейся в обстановке реального мира и адекватно воспринимающей речь.

Действительно, легко допустить, что для создания такой системы большое значение играет отчетливое понимание процессов, происходящих при построении образа ситуации в психике человека, по речевому сообщению о ней. Развиваемый нами подход, как представляется, предлагает вроде бы все необходимые теоретические и методические средства для всестороннего исследования этих процессов во всей необходимой полноте и тщательности.

С другой стороны, сложность и вместе с тем равномерность данных процессов ставит задачи адекватного моделирования и фиксации результатов исследования в компьютерных системах нового вида. В качестве конечного итога нам представляется система, которая должна будет по сообщению естественного языка строить картину описываемого события примерно так, как это происходит в нашем сознании, когда мы “представляем” описываемые сцены.

Роль индивидуального опыта в такой системе, по всей вероятности, можно заменить некоторым набором графического и звукового материала, из которого пользователь при настройке сможет выбрать то, что ему наиболее приглянется.

Литература

Алмаев Н.А. 1996 Экспериментальное Исследование Интенциональных Структур в Психолингвистике. Психологический журнал (в печати).

Husserl E., 1938 Erfahrung und Urteil. Zur Genealogie der Logik. Academia, Prague.

Husserl E., 1950 Ideen zur eine reinen Phaenomenologie und Phaenomenologische Philosophie, Husserliana, Bd.3 Martinus Nijhoff. Den Haag.

Husserl E., 1962 Amsterdaemer Vortraege. Husserliana, Bd. 9. Martinus Nijhoff. Den Haag,

Husserl E., 1929 Formale und Transcendentale Logik. Versuch einer Kritik der Logische Vernunft. Niemeyr. Halle.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ АНАЛИЗА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

*В.Ф. Спиридонов,
Российский Государственный
Гуманитарный Университет*

Обычно адекватность психологической теории оценивается либо с точки зрения ее возможностей объяснять закономерности функционирования психики, либо (что бывает значительно реже) предсказывать поведение человека или животного и результаты протекания их психических процессов. Однако реально задача психологической теории много сложнее - она должна удовлетворительно фиксировать и объяснять индивидуальный опыт человека (опыт нашей сознательной жизни), выступая таким образом своеобразным "зеркалом", дающим *узнаваемые* изображения и обладающим для этого специальным языком описания.

Доминирующий в современной психологии *законосообразный* тип объяснения поведения и психики (примерами которого могут служить законы Фехнера, Йеркса-Додсона, Клапареда и т.д.), придавая теоретическим построениям научную форму, часто лишает их убедительности с точки зрения личного опыта. Это не удивительно: апелляция к психологическому закону, в соответствии с которым якобы функционирует психика, практически полностью исключает собственную сознательную активность человека. Теоретические проблемы, с которыми столкнулись классический психоанализ, гештальтпсихология, бихевиоризм, многие направления когнитивной психологии, подтвердили, что психика не может быть представлена как автономный "механизм", работающий целиком помимо индивидуального сознания и воли (ведь сознание - не эпифеномен, а реальный момент в осуществлении психической активности).

Более того, законосообразный тип объяснения приводит к парадоксу: каким образом обычный человек, *свободно* живущий, действующий и стремящийся к достижению своих целей в мире "слабоструктурированных проблем, плохо поддающихся формализации", поступает тем не менее в соответствии с психологическими законами, о существовании которых он даже не подозрева-

ет. Будучи осознанной (за пределами психологической науки), эта проблема породила целый спектр возможных решений, в числе которых и мир "предустановленной гармонии", и детерминированность жизнедеятельности человека какими-либо независимыми от него силами или процессами, и универсальность нерелективных структур сознания. Надо отметить, что психологи часто (чаще, чем можно было бы ожидать) склонялись к признанию несвободы человеческого существования.

В противовес этому возникли теории, которые (хотя бы отчасти) имели тенденцию постулировать и объяснять феномен человеческой **свободы**. К ним относится и психологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна. Опираясь на понимание деятельности, заимствованное у Гегеля и у марксистской философии, названные психологи предприняли попытку осмыслить жизнь человека как **деятельность** (или систему деятельностей), представив психику, сознание и т.д. как производные от нее. Этот теоретический ход был направлен на достижение нескольких целей: получить единый, философски обоснованный объяснительный принцип сознательных и шире - психических явлений, зафиксировать деятельностную природу субъекта, а также его активную роль в осуществлении психических процессов и их развитии, вписать психику в широкий социальный и культурный контекст, попутно выявляя роль, которую в ней играют "искусственные" - культурные по своему происхождению предметы.²

Парадоксальным образом явно вопреки традиции категория деятельности получила в психологии, скорее, частную (индивидуальную), чем субстанциональную интерпретацию - "деятельность человека". Это привело к возникновению достаточно противоречивых представлений о ее источниках и субъекте. Так, "...мышление рассматривается как деятельность, когда учитываются мотивы человека, его отношение к задачам... когда выступает личностный (а это прежде всего значит мотивационный) план мыслительной деятельности" (Рубинштейн, 1957, с. 257).

Такой заход привел к возникновению весьма своеобразной (ее построение шло, в основном, "сверху вниз": от методологических

² Все внетеоретические соображения, стимулировавшие построение "марксистской" психологии, мы оставляем за пределами данного обсуждения.

и философских абстракций к конкретному материалу), плодотворной теории, существующей вот уже более полувека и в течение долгих лет доминировавшей в самых разных областях отечественной психологии (от инженерной и социальной психологии до зоопсихологии). Излишне говорить о том, что критерии позитивной науки (например, принцип фальсификации К.Поппера) применимы здесь лишь с большими оговорками: слишком высок удельный вес в психологической теории деятельности внетеоретических составляющих.

Помимо основного содержания теории деятельности сильное и неоднозначное впечатление на современного читателя производит утверждение переворота, совершаемого в психологии, и демонстрация уверенности ее создателей в собственной правоте: "Мы все понимали, что марксистская психология - это не отдельное направление, не школа, а новый исторический этап, олицетворяющий собой начало подлинно научной, последовательно материалистической психологии" (Леонтьев, 1983, с.96); "Путь для разрешения кризиса может быть только один: только радикальная перестройка самого понимания и сознания и деятельности человека... может привести к правильному раскрытию предмета психологии" (Рубинштейн, 1976, с.24); "...вклад марксизма в психологическую науку несопоставим по своему значению с самыми крупными теоретическими открытиями, сделанными в психологии как в домарксистский период ее развития, так и после Маркса" (Леонтьев, 1983, с.104). Психологическая теория деятельности *изначально* создавалась для поиска общих решений широкого круга психологических проблем. "Понимать людей, чтобы их совершенствовать, - таково истинное назначение психологии"(Рубинштейн, 1957, с.316).

Одним из основных объектов приложения сил выступало индивидуальное сознание: "Связная система психологической науки не может быть построена без конкретно-научной теории сознания" (Леонтьев, 1983, с. 107). Характерной особенностью и леонтьевского, и рубинштейновского вариантов теории выступает внимание, уделяемое в них этому предмету, попыткам адекватно "вписать" его в деятельностьную парадигму.³ Именно данный ас-

³ Показательны в этом отношении даже названия печатных работ "Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии"

пект сложного теоретико-методологического и мировоззренческого образования, которым является теория деятельности, служит предметом нашего анализа.

Обращение к сознанию как самостоятельному предмету психологического исследования обычно за редким исключением устойчиво оценивается как знак давно прошедшей эпохи: "донаучного" состояния психологической науки. Бихевиористская революция (начало XX столетия), чьим результатом стало распространение стимульно-реактивных схем анализа и строгих количественных методов исследования, вообще поставила под вопрос доступность сознания для научного анализа, что объяснялось отсутствием адекватных методик его фиксации. Суть дела не ограничивается лишь методическими трудностями. Сама проблема природы, условий осуществления и принципиальной целостности нашей внутренней реальности отходит на второй план. Сознание выпадает из "фокуса внимания" психологов и постепенно вытесняется за пределы психологической науки, заменяясь существенно более дробными и экспериментально "проницаемыми" объектами исследования (познавательными процессами, эмоциями, личностью и т.д.). Перестав быть предметом позитивной науки, оно остается уделом классической или феноменологической метафизики, с одной стороны, и оккультных наук с "восточным" привкусом, с другой. Сам термин "сознание" до сих пор часто используется в психологической литературе, но лишь как слово, иногда - красивая метафора, но не как понятие.

Причины исчезновения сознания из психологии нельзя назвать случайными. Препарированное в лабораторных условиях посредством утонченных интроспективных процедур, оно мало напоминало самое себя в реальных жизненных ситуациях. Не получив удовлетворительных дефиниций (точнее, получив слишком узкие, привязанные к феномену индивидуального, более того осознанного опыта⁴), сознание было отброшено. Когнитивная революция, произошедшая, в основном, после разработки основных постулатов теории деятельности и вновь повернувшая пси-

(1945 г.), "Бытие и сознание" (1957 г.), "Деятельность и сознание" (1972 г.), "Деятельность. Сознание. Личность" (1975 г.) и др.

⁴ Очень характерное для традиционной психологии сознания смешение: сознание и *осознание* (или осознанное содержание) суть одно и то же.

хологов к анализу "внутренней" реальности, тем не менее не стала возвращением к сознанию. Сложность и многомерность этого феномена практически не позволили "ухватить" его в конкретных эмпирических исследованиях (вообще говоря, возможность прямого экспериментального изучения сознания весьма проблематична).

С момента своего возникновения теория деятельности оказалась в сложных отношениях с традицией изучения сознания в психологии: она и продолжала ее, не разделяя скепсиса по поводу сознания как предмета исследования, и противостояла ей, не приемля ни метода интроспекции, ни узко индивидуальной интерпретации сознания, ни спонтанности протекания его процессов (примерно в таком же положении она находилось и по отношению к исследованиям деятельности в форме поведения (Рубинштейн, 1934)).

Эта двойственность своеобразно преломилась в психологических воззрениях создателей теории деятельности. С одной стороны, сознание явно оценочно трактовалось как высшая форма (отражения, психики и т.д.). При этом парадоксальным образом центральной теоретической новацией данного подхода выступил несамостоятельный, вторичный характер сознания (конечно, строго говоря, подобная точка зрения не может считаться абсолютно новой). Оно оказывается вторичным в нескольких принципиальных системах связей: производным от бытия, от предметной деятельности и (правда, с существенными оговорками) от физиологической активности мозга.⁵ Содержательно анализировать здесь еще одну идеологически и оценочно нагруженную систему зависимостей - между общественным и индивидуальным сознанием - весьма затруднительно в связи с явно недостаточной разработанностью в психологии (в том числе и в теории деятельности) операциональных определений общественного сознания.

Сейчас трудно понять, что в изложенной позиции являлось личным убеждением авторов, а что результатом идеологического прессинга. Важно отметить, что вторичный характер сознания - сущностный момент теории деятельности. Остановимся подроб-

⁵ "Психическая деятельность /сознание - одна из ее форм. В.С./- это деятельность мозга, являющаяся вместе с тем отражением, познанием мира" (Рубинштейн, 1957, с. 4).

нее на обобщенной характеристике некоторых детерминант индивидуального сознания.

В первую очередь следует отметить познавательную ("отражательную") интерпретацию сознания, которую теория деятельности почерпнула отчасти из предшествующей психологии и в значительной степени из марксизма. Сознание (и психическая деятельность в целом) устойчиво понималось как форма отражения, образ объективной действительности, т.е. предмета, находящегося вовне. Более того, именно из бытия черпает оно свое содержание: "сознание никогда не может быть чем либо иным как осознанным бытием" (Маркс, 1955, с. 25; подробный анализ см. Рубинштейн, 1934). Таким образом сознание оказывается познавательной деятельностью (процессом): "отражение - деятельность, в результате которой образ предмета становится все более адекватным своему объекту" (Рубинштейн, 1957, с. 39).⁶ Причем, сознание - лишь одна из форм (уровней) отражения.

Эти ходы мысли, давно превратившиеся в общее место в отечественных публикациях, конечно, не исчерпывают содержания понятия "сознание" в рамках теории деятельности, но задают вполне определенный контекст его понимания. Познавательное отношение сознания к бытию выступает центральным пунктом теории деятельности и явно превалирует над иными способами его интерпретации (ценностным, экзистенциальным, феноменологическим и т.п.). Сведение сознания к познанию наряду с целым рядом других следствий ведет и к весьма любопытным для психолога противоречиям в интерпретации психических функций. Например, внимание, не имеющее своего особенного (познавательного) результата, вопреки всей исследовательской традиции явно должно остаться вне пределов сознания.⁷

⁶Любопытно, что, "как только познавательная деятельность прекращается, образ пропадает" (Рубинштейн, 1957, с. 261). Такая наглядная оппозиция по отношению к феноменологии Э.Гуссерля, критическому анализу которой С.Л. Рубинштейн посвятил немало страниц, лишний раз подчеркивает несамостоятельный, вторичный характер сознания в теории деятельности.

⁷Чтобы внимание могло быть интерпретировано познавательным, приходится постулировать существование особого "нерезультативного" отражения (например, действий внутреннего контроля (П.Я. Гальперин)).

В качестве инстанции, формирующей сознание, опосредующей его взаимоотношения с бытием и таким образом вписывающей его в широкие жизненные контексты, выделялась предметная деятельность. Эта взаимосвязь получила наименование принципа единства сознания и деятельности: сознание проявляется и формируется в деятельности (Рубинштейн, 1934, 1959; исторический анализ см. Абульханова-Славская, 1989; Умрихин, 1989). Этот базовый для данной теории постулат несет на себе огромную смысловую нагрузку: "Объяснение природы сознания лежат в объективно-предметном, продуктивном характере человеческой деятельности" (Леонтьев, 1983, с.168).

Обсуждаемый принцип однозначно фиксирует направленность психологического познания: "Психика может быть познана опосредствованно через деятельность человека и через продукты этой деятельности" (Рубинштейн, 1976, с. 27). Он четко намечает движущие силы развития сознания, социально-исторические источники его возникновения и условия его существования (вне общественного сознания индивидуальное сознание невозможно (Леонтьев, 1983)). Этот принцип также позволяет преодолеть "трагический для психологии разрыв между внешней деятельностью (поведением) и сознанием" (Рубинштейн, 1934), поскольку в соответствии с ним внешняя, чувственная, и внутренняя, интеллектуальная деятельности могут обладать одинаковым строением (Леонтьев, 1983). Кроме того он снимает "постулат непосредственности", который, начиная со знаменитой формулы Дж. Уотсона (S-R), не давал покоя теоретикам "внутренней" реальности. Вместе с тем принятие этого принципа приводит к ряду существенных проблем, в числе которых в первую очередь должны быть названы: соотношение сознания и деятельности и активность сознания.

Предполагает ли постулируемое единство сознания и деятельности их реальное слияние? Зафиксируем, несколько заострив, противоположные позиции. Тождество: "Деятельность человека и составляет субстанцию его сознания" (Леонтьев, 1983, с. 185). Сознание тоже становится деятельностью. Различие: деятельность богаче, истиннее, чем предваряющее и сопутствующее ей сознание (Леонтьев, 1983). Реально эта проблема дала себя знать в острых дискуссиях между создателями теории деятельности.

В функциональном плане центральным оказался вопрос о том, что именно - сама деятельность или внутренние психологические

закономерности, обуславливающие психический эффект внешних воздействий ("психическое как процесс"), - является определяющим фактором и выступает предметом психологического исследования. В генетическом плане - о том, что первично сознание или деятельность. Существует ли сознание (внутренний план) в онтогенезе до начала деятельности? Какая схема верно описывает взаимозависимость деятельности и психики: Деятельность » Потребность » Деятельность или Потребность » Деятельность » Потребность? Действуют ли внешние причины через внутренние условия или как-то иначе? Эта дискуссия при всей своей важности относится к числу "бесконечных".

Второй круг вопросов связан с источниками сознательной активности. Что именно - индивидуальное сознание или самая деятельность - выступают активным началом в жизни человека? Большинство представителей классической психологии сознания отстаивали разнообразные формы собственной активности своего предмета исследований. В этой связи могут быть названы произвольные психические функции, а также апперцепция Вундта, "поток сознания" Джемса, детерминирующая тенденция Аха, гештальтформы и многое другое. Однако все они за исключением произвольных функций имеют не-деятельностную природу, т.е. совершаются без сознательного плана и намерения и с трудом поддаются управлению. Необходимо было привести явления сознания к деятельностному "знаменателю". И в этом пункте точки зрения обсуждаемых авторов не совпадают.

А.Н.Леонтьев сделал акцент на анализе деятельностных дериватов сознания. Это нашло отражение и в предложенной им структуре деятельности, и в теориях мнемических, перцептивных, мыслительных и т.п. действий, предложенных им и его учениками и сотрудниками, и во многом другом. Немаловажную роль в формировании такой точки зрения, по-видимому, сыграло влияние Л.С.Выготского и его представлений об опосредованном характере психики.

С.Л.Рубинштейн предложил иное решение, в большей степени опиравшееся на предыдущую психологическую традицию. Он смог изящно совместить планируемость и управляемость, с одной стороны, и спонтанность, с другой. "Реальный процесс мышления... представляет собой и деятельность (человек мыслит, а не просто ему мыслится), и процесс..." (Рубинштейн, 1957, с. 257). Психическое существует как процесс и в таком качестве в неко-

торых случаях может характеризоваться самостоятельной активностью. Но субстанцией, в действительности придающей ей движение, выступает деятельность субъекта. Причем, в этом случае психическое ("процесс") выступает, ее необходимым атрибутом.

Если в формулировках общих положений теории деятельности можно обнаружить определенные различия между позициями ее создателей, то их конкретно-психологические взгляды на природу сознания были весьма схожими.

С.Л.Рубинштейн рассматривал человеческое сознание как рефлексию на мир и на самого себя (точнее, как психическую деятельность, которая выступает в таком качестве) (Рубинштейн, 1957). По своей функции сознание - "это способ регуляции поведения, деятельности, действий людей. Этот специфический способ выражается в целенаправленном характере человеческих действий - в возможности предвосхитить результат своего действия в виде осознанной цели и спланировать самые действия в соответствии с ней" (Рубинштейн, 1957, с. 280). В рамках такого понимания осознанное закономерно оказывается уже психического и захватывает лишь его часть.

Сознание обязательно предполагает познавательное отношение к предмету: это всегда знание о чем-то, что вне него. Подлинной конкретной "единицей" психического (сознательного) является целостный акт отражения объекта субъектом, включающее в себя единство двух противоположных компонентов - знания и отношения (Рубинштейн, 1957). Причем, "в психологическом плане сознание выступает как процесс осознания" (Рубинштейн, 1957, с. 275).

Таким образом сознание - это осознание субъектом объективного окружающего мира. "Осознавать - значит отражать объективную реальность посредством объективированных в слове общественно выработанных обобщенных значений" (Рубинштейн, 1957, с. 274). Это происходит по мере выделения рефлексии на окружающий мир и на собственную жизнь. "Наличие у человека сознания - означает, что у него складывается совокупность объективированных в слове знаний, с помощью которых он осознает явления действительности и себя через их соотношение с этими знаниями (Рубинштейн, 1957, с. 276). Этот процесс имеет ряд характерных особенностей. Так, "внимание выражает специфическую закономерность процесса осознания" (там же, с. 272).

А.Н.Леонтьев определял сознание как рефлексию субъектом действительности, деятельности и себя: "Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния" (Леонтьев, 1983, с. 167), подчеркивая, что "отождествление психического отражения и сознания - не более, чем иллюзия нашей интроспекции" (там же). При этом функция сознания оказывается вполне прозрачной: "Психический образ продукта как цели должен существовать для субъекта так, чтобы он мог действовать с этим образом" (там же). Человеческое сознание имеет таким образом две взаимосвязанные ипостаси: сознание-образ и сознание-деятельность, задающие направление развития сознания. Причем сознание не дано изначально, оно производится обществом: в ходе развития посредством интериоризации внутренний план формируется (Леонтьев, 1983).

Пуантой взглядов Леонтьева выступает попытка преодоления теоретических изъянов классической психологии сознания. Как известно, существенным недостатком интроспективного метода является невозможность выделить сознание в "чистом виде": "Сознание выступало в психологии лишь как условие протекания психических процессов... Сознание - бескачественно. Это качество презентированности психических процессов" (Леонтьев, 1983, с.107). Полученные в результате многочисленных исследований описания структуры и законов протекания процессов сознания равно применимы и к "полю сознания", и к его содержанию. Различить их не удастся. Истоки такого положения дел, безусловно, связаны с характерными чертами процедуры *cogito*, использованной Декартом и ставшей затем основанием европейской психологии сознания (Зинченко, Мамардашвили, 1977; Мамардашвили, 1994).

Пытаясь нащупать саму "материю" сознания, Леонтьев постулирует многомерность этого феномена и выделяет его психологическую структуру, которая включает в себя значения, личностный смысл и чувственную ткань. Особенности названных конструкторов заключаются в следующем. Значения представляют собой абстрагированные и идеализированные познавательные результаты общественно выработанных действий, зафиксированные в языке. Они всегда реализуют в сознании какие-либо смыслы. Личностный смысл - это значение значения для субъекта. А чувственная ткань (то, в чем существует для субъекта предметное

содержание), образующая чувственный состав конкретных образов реальности, придает реальность сознательной картине мира (Леонтьев, 1983).

Сознание представляет собой не плоскость, а внутреннее движение его образующих, погруженное в общее движение деятельности. Суть этого внутреннего движения - во взаимопереходах непосредственно-чувственных содержаний и значений, приобретающих в зависимости от мотивов деятельности различный смысл и реализующих становление связной системы личностных смыслов человека. Взаимодействуя друг с другом, выделенные составляющие включают сознание в реальный процесс жизни: чувственность связывает значения в сознании субъекта с реальностью объективного мира, а личностный смысл связывает их с реальными мотивами человеческой деятельности. Они также определяют собой свойства сознания: предметность (значение, не составляющее предметной области отнесенности знака - нон-сенс), пристрастность (наличие неравнодушного отношения или, что то же самое, личностного смысла), реальность или "осязаемость" (обязательное присутствие чувственной основы) и т.д. (Леонтьев, 1983).

Таким образом, любое содержание сознания, чтобы быть представленным субъекту должно быть реализовано в трех названных составляющих.⁸ "Системный анализ сознания требует исследовать составляющие со стороны той функции, которую каждое из них выполняет в процессах презентирования (представленности) субъекту картины мира" (Леонтьев, 1983, с.172). Постоянная внутренняя работа сознания и направлена на достижение осознания: на перевоплощение непосредственно "невыразимых" личностных смыслов и чувственных представлений в адекватные значения. "Поэтому-то внутреннее движение развитой системы индивидуального сознания и полно драматизма" (Леонтьев, 1983, с.185).

Проведенный анализ позволяет сформулировать достаточно неожиданные выводы. В своих взглядах на сознание создатели теории деятельности были парадоксально близки к взглядам В.Вундта, У.Джемса, Э.Б. Титчнера - представителям классической психологии сознания. В русле традиции, восходящей к Де-

⁸ В некоторых особых условиях представление может быть осуществлено посредством одной чувственной ткани (Леонтьев, 1983, с.173).

карту, сознание трактуется здесь как осознание - представленность или явленность содержания субъекту. Причем, достоверность осознания не подвергается сомнению⁹. Это сходство представляется тем более удивительным, если учесть научные и социальные контексты, в которых возникали названные подходы, их совершенно различные теоретические и методологические предпосылки, научные ориентиры авторов. Включение сознания в контекст человеческой деятельности значительно обогатило это понятие: сознание превратилось в социокультурный по своей природе, объективно опосредованный, связанный с языком, развивающийся в фило- и онтогенезе предмет психологического анализа. Но все это лишь - "... такая совокупность (или система) объективированных в слове, более или менее обобщенных знаний, посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления через соотношения с этими знаниями" (Рубинштейн, 1957, с. 276). Понимание сущности процессов сознания остается неизменной: презентированность мира субъекту или осознание им мира и самого себя.

Оно представляется недостаточным. Исторически первым его критиком в психологии выступил З.Фрейд, сравнивший в одной из своих работ "философов Вундтовской школы", которые считали сознание никогда не отсутствующим признаком психической жизни, с маленьким Гансом, видевшим в мужском половом органе признак всего живого (Фрейд, 1989). Фрейд первым из психологов зафиксировал, что феномен сознания не сводится к осознанию. Ведь бессознательное - это тоже часть сознания, но не презентированная субъекту, не осознаваемая им. Причем наличие знаний, изрядной когнитивной сложности и даже искреннего желания не слишком помогает его прояснению. Более того, если первоначально источником скрытых содержаний считался процесс "вытеснения" их из сферы осознаваемого, то затем были "обнаружены" целые слои сознания, никогда не всплывающие "на поверхность" (Юнг, 1991).

Введение понятия "бессознательное" оказалось эвристичным для решения весьма различных проблем. В этом ряду помимо

⁹ Такой ход мысли целиком укладывается в рамки "классического идеала рациональности" в отличие от "неклассического", основания которого были заложены работами Э.Гуссерля и З.Фрейда (Мамардашвили, 1994).

объяснений причин невротической симптоматики и "психопатологии обыденной жизни" могут быть названы целостность личности, непрерывность и преемственность существования человека (ведь осознание не может быть непрерывным, что не мешает непрерывности индивидуального опыта), и принципиальная несводимость психического к другим формам бытия. Психоанализ нащупал совершенно неожиданные возможности анализа сознания. В рамках теории деятельности их было трудно как-то ассимилировать, и поэтому приходилось корректировать или опровергать. "...налицо гибкая подвижная динамика непрерывных переходов, не позволяющая говорить об отделенных друг от друга непроходимыми барьерами устойчивых сферах осознанного и "вытесненного" (Рубинштейн, 1957, с. 279); "Неосознаваемое и осознаваемое не противостоят друг другу; это лишь разные формы и уровни психического отражения" (Леонтьев, 1983, с.213). Таким способом сознание (осознаваемое) сохраняется в качестве предмета исследования, но оказывается сводимым к иным процессам (например, познавательным).

Важно понять, что же выпало из "деятельностного" анализа сознания. Возможный общий ответ таков: то, что не может выступить продуктом человеческой деятельности, что создается или осуществляется помимо предварительного плана или цели (Щедровицкий, 1996).

В соответствии с этим критерием (хотя в самой психологии он и не был отчетливо сформулирован) вне пределов изучения остается несколько узловых проблемных моментов. Первый из них связан со структурой и динамикой сознания. Так, в рамках очерченных представлений трудно полноценно зафиксировать наличие разнообразных слоев сознания, обладающих различными функциями, свойствами и, безусловно, разной степенью осознанности, выявить принципы их взаимодействия¹⁰. Не ясно, как возникают сложные, опирающиеся на символические структуры "превращенные" формы осознания. Особенно важным здесь

¹⁰Скажем, феноменология постулирует существование нерелексивных слоев сознания ("интенций" в терминологии Э.Гуссерля (Гуссерль, 1994)), которые и выступают его основой, создавая "почву" для рефлексии. Существуют и иные варианты поиска "нулевого уровня" сознания. Например, механизмы "кроссмодальной" трансляции, обеспечивающие психофизическую целостность субъекта.

представляется описание устойчивых "фигур": например, архетипов (Юнг, 1991), навязчивых страхов, доминирующих ценностных и иных предпочтений субъекта и т.п. Вместе с тем, требует особого обсуждения и сама целостность сознания, принятая создателями теории деятельности как аксиома: в связи с чем психический образ имеет целостную природу?

Второе проблемное поле связано с необходимостью описания "недеятельностных" состояний сознания: переживаний (например, сомнения), творческих процессов или вообще человека, как агента случайных событий (например, везения или "фарта"). К этой тематике примыкает и анализ галлюцинаций, сновидений, а также патологических феноменов (трудно представить раздвоенное сознание как результат целенаправленной деятельности), т.е. тех феноменов, которые в современной психологии объединяются под рубрикой "измененных состояний сознания".¹¹

Третий круг проблем связан с контроверзой свободы и закономерности. Можно ли считать субъекта деятельности свободным? С точки зрения субстанциональных философских теорий ответ должен быть отрицательным: свобода - это осознанная необходимость (Маркс, 1955). Однако, как уже отмечалось, в отечественной психологии деятельность интерпретируется скорее как деятельность человека. В этом случае ситуация перестает быть однозначной. И чтобы в ней разобраться, необходимо зафиксировать принципы взаимоотношений субъекта с собственным сознанием: насколько оно подчиняется ему и где лежат пределы этого управления, что в структуре сознания допускает целенаправленное формирование, насколько вообще важна собственная активность субъекта для протекания процессов его сознания.

Без учета перечисленных проблем сознание как предмет исследования теряет свою психологическую глубину. Именно с этим обстоятельством связана, на мой взгляд, не слишком счастливая судьба изучения сознания в рамках теории деятельности.

¹¹ Отметим целый ряд попыток дать деятельностьную трактовку самых разных составляющих психики: переживания (Василюк, 1984), творческого мышления (Данилова, 1978; Идобаева 1981), мировоззрения (Залесский, 1983). Несмотря на отдельные удачные находки, все они, по-моему, не очень убедительны.

Перевести его анализ от общих формул к конкретным исследованиям в полном объеме так и не удалось. Более того, современная ситуация свидетельствует о потере авторитета данным теоретическим направлением. Представляется, что это не в последнюю очередь связано с той конкретной исторической формой, в которой "сформулирована" теория деятельности, с тем кругом проблем, который она анализировала. Поэтому центральным здесь является вопрос о том, что еще сможет теория деятельности сказать о сознании, какие еще теоретические резервы его интерпретации она потенциально содержит.

Возможной "точкой роста" может послужить анализ деятельности с "предметами", которые "больше" субъекта и не поддаются его контролю. Потенциальными объектами приложения сил могут выступить религия, творческое мышление, глубокие мотивационные структуры, невротические симптомы и т.д. В результате такой работы сторонники теории деятельности либо смогут представить сознание в целом (а не только осознание) как деятельность, либо обнаружат объективные пределы своего подхода. Причем это будет проверкой не только объяснительных возможностей самой теории, но средств описания индивидуального опыта человека.

Психологическая наука постепенно вступает в новый этап своего развития: сознание как предмет исследования снова начинает привлекать к себе внимание. Об этом свидетельствует обострение и чисто академического интереса к исследованиям сознания, и общественного внимания к этой проблематике. Но речь не идет о том, чтобы возвратиться в 1879 год. Психология вынуждена вновь заниматься сознанием, привлекая для этого все имеющиеся в ее арсенале средства, чтобы стать наукой о реальных человеческих проблемах. Без психологической теории сознания описание психики остается неполным, а построение исчерпывающей теории невозможным.

Литература

Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в концепции С.Л.Рубинштейна. // С.Л. Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М., 1989, с. 10-61.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., МГУ, 1984.

Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в решении задач на соображение. Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук, М., 1978, 26 с.

Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. М., Гнозис, 1994, 162 с.

Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии. Вопросы философии. 1977, № 7, с. 109-125.

Идобаева Т.А. Ориентировка в структуре действия и обобщение анализа задачи. Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук, М., 1981, 20 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Избранные психологические произведения. Т.2, М., 1983, с. 94-231.

Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. 2-е изд. М., 1994.

Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. // Сочинения. изд. 2-е, Т.3 М., 1955.

Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. Советская психотехника. 1934, №1.

Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. // Проблемы общей психологии. М., 1976, с. 19-46.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., Изд. АН СССР, 1957.

Умрихин В.В. Ленинградский период творчества С.Л.Рубинштейна: формирование исследовательского коллектива научной школы.// С.Л. Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М., 1989, с. 113-128.

Фрейд З. Анализ фобии пятилетнего мальчика. // Психология бессознательного. М., 1989, с. 39-122.

Щедровицкий Г.П. "Естественное" и "Искусственное" в развитии и функционировании знаковых систем. // Акмеология. 1996 № 2, с. 57-71.

Юнг К.Г. Архетип и символ. М., Ренессанс, 1991.

СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ

СОЦИАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: РЕФЛЕКСИВНОСТЬ, РАЦИОНАЛЬНОСТЬ, ПОНЯТИЙНЫЕ СТРУКТУРЫ¹²

*Д.В.Ушаков,
Институт психологии РАН*

В классической философии существует многократно сформулированный принцип, согласно которому рациональным может быть только мышление, осознающее свои основания. Относительно недавно в отечественной философии этот принцип высказывался М.К.Мамардашвили (М.К.Ма-мардашвили, 1994). Классическая же его реализация осуществлена еще И.Кантом, введшим понятие трансцендентального единства апперцепции (И.Кант, 1994, с 100).

В психологии применительно к экспериментальным данным этот принцип эксплицитно не применялся, хотя, как мы постараемся показать ниже, он позволяет по-новому взглянуть на ряд феноменов, особенно связанных с социальным мышлением. Многократно зафиксированная экспериментально иррациональность социального мышления является следствием мощного влияния аффектов, которое обычно ускользает из-под контроля познающего субъекта. Социальное мышление в связи с большой значимостью его результатов имеет особую аффективную значимость, хотя даже решение шахматных задач или задачи о соединении четырех точек тремя линиями, как показывают исследования (А.В.Брушлинский, 1979; Я.А.Пономарев, 1976; О.К.Тихомиров, 1984), не обходятся без развития аффективных состояний.

Прежде чем перейти к дальнейшему введем одно уточнение по поводу того, что мы будем понимать под социальным мышлением. Это понятие включает разные пласты содержания в зависимости от того, относится ли социальность к предмету мышления или к его субъекту. В англоязычной литературе принят термин “interpersonal intelligence” - межличностный интеллект (или мышление, что в данном случае почти то же самое), способность понимать другого человека, предсказывать его поведение. Дру-

¹² Исследование выполнено при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда, грант № 96-03-04290.

гими словами, это мышление, направленное на других людей, социальное в плане своего предмета. Дополнением к термину “межличностный интеллект” является интеллект “внутриличностный” (interpersonal intelligence), направленный на самого себя, свои чувства, мысли, переживания, способности и т.д. Внутриличностное мышление явно не является социальным в плане своего предмета, однако по своим механизмам оно очень близко к межличностному. Эти два термина сближаются даже теми авторами, которые, как М.Гарднер, выделяют внутриличностное и межличностное мышление в отдельные способности.

Мышление, социальное в плане субъекта, может быть направлено на любые предметы, порождая “социальные представления” (Э.Дюркгейм). Мышление в этом смысле оказывается социальным постольку, поскольку мыслящие люди выступают как члены тех или иных социальных групп. Вклад в исследование социального мышления в этом смысле внесли С.Московичи (С.Московичи и др., 1994) и К.А.Абульханова-Славская (К.А.Абульханова-Славская, 1994).

В психологии мышления всегда особый упор делался на изучение ошибок, что дало повод одному из последователей Б.Рассела сказать, что “логик интересуется истинными мыслями, тогда как психолог находит удовольствие в том, чтобы описывать мысли ложные” (цит. по Ж.Пиаже, 1969, с 78). Это действительно в значительной мере верно и объяснимо - именно свои наиболее информативны в плане работы механизма. В отношении социального мышления это имеет особый смысл. Ниже мы попробуем разобрать ряд известных феноменов социального мышления, которые собственно потому и являются феноменами, что обнаруживают некоторую систематическую ошибку, подобную иллюзиям восприятия, но происходящую в сфере абстрактного мышления.

Со времен исследований М.Шерифа (M.Sherif, 1967) известны феномены ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации. Х.Теджфел (H.Tajfel, 1978) и Дж.Тэрнер (Дж.Тэрнер, 1994) показали, что эти феномены возникают даже при отсутствии каких-либо реальных противоречий между группами, в ситуации чисто условного разделения, так называемой “минимальной группы”. Он связал эти феномены со стремлением субъекта поддерживать высокую самооценку путем повышения оценки группы, к которой субъект принадлежит. Получается, таким об-

разом, что искажения в оценках своей и чужой групп связаны с особыми отношениями, складывающимися вокруг структуры Я, и влиянием, оказываемым этими отношениями на мышление. Аналогичные явления характеризуют также и когнитивный диссонанс, изучавшийся Л.Фестингером.

Если иллюзии социального мышления порождены неконтролируемым вторжением желаний в сферу мысли, то, может быть, не будет несправедливым сказать, что эти иллюзии связаны с недостаточной интенсивностью нашего “взгляда внутрь”. Таким образом, выступает взаимосвязь между социальным и внутриличностным познанием. Возникает вопрос - возможно ли избавление от иллюзий социального познания путем осознания? Другими словами, может ли познание себя избавить нас от иллюзий в сфере социального познания, подобно тому как оно (познание себя) составляет часть психотерапевтического процесса в психоанализе? Экспериментальный ответ на этот вопрос мы постараемся дать в нашей следующей работе. Здесь же затронем вопрос о “внутриличностном интеллекте”, о том, почему с таким колоссальным трудом нам даются знания о казалось бы наиболее известном нам предмете - нас самих.

Хотя интроспекция использовалась в психологии как научный метод, однако практически ничего неизвестно о том, какие механизмы люди используют, чтобы узнать о своих чувствах или состояниях. Слово интроспекция по своей этимологии подталкивает нас к интерпретации этого процесса в терминах непосредственного восприятия, “смотрения внутрь”. На практике, однако, потребовался недюжинный ум З.Фрейда и многие годы работы, чтобы “воспринять” тайные желания, остававшиеся неизвестными людям на протяжении тысячелетий. Нам далеко не всегда удается просто заглянуть в себя и сказать, допустим: “Я ревную”. Процесс познания себя больше похож на мышление, чем на восприятие, если под мышлением понимать опосредованное познание, то есть такое, при котором по ряду непосредственно данных признаков мы что-то умозаключаем о других, нам непосредственно не данных. Здесь возникает ряд вопросов. В чем состоят “непосредственно данные” и “неданные” признаки в случае познания внутренних состояний? В чем заключается сама “данность”? Данность кому, не гомункулосу же?

Существует несколько групп аргументов для ответа на эти вопросы. Первая группа связана с эмпирическими данными по

развитию осознания у детей. Вторая - с логическими предположениями о природе познаваемых объектов.

Возьмем два примера. Ж.Пиаже еще очень давно заметил, что дети до 10 лет, решив, например, арифметическую задачу, не могут объяснить, как они ее решили. На вопрос “Как ты это нашел?” ребенок или не может воспроизвести ход своих мыслей или изобретает фантастическое объяснение. Например, семилетнего Венга спрашивают, сколько метров будет в столе, который в 3 раза длиннее стола длиной 4 метра. Венг отвечает: “12 метров. - Как ты сделал? - Я прибавил 2 и 2 и 2 и 2 и 2 и 2, все 2. - Почему 2? - Для того, чтобы составилось 12. - Почему ты взял 2? - Для того, чтобы не взять другого числа.”(Пиаже, 1932, с.327)

По Ж.Пиаже получается так, как будто ребенок сознает исходный и конечный пункты рассуждения, но не свой путь между ними. При просьбе объяснить этот путь, он дает объяснение наобум.

Другой пример - в работе, выполненной в нашей исследовательской группе Н.Д.Былкиной и Д.В.Люсиным, дети должны были оценить эмоции, которые испытывает герой небольшого рассказа (см. статью “Развитие когнитивных схем эмоций” в настоящем издании). Одно из наблюдений состояло в том, что дети в возрасте до 5 лет вместо описания эмоции описывали порождающую эту эмоцию ситуацию, например: “Чувствует, что над ним смеются”. Как пишут авторы, в этом возрасте “эмоция сливается с воздействием, ее вызывающим”. Здесь опять есть осознание внешнего воздействия, ситуации, но не внутреннего состояния, этим воздействием вызываемого.

Чтобы перейти от этих эмпирических фактов к проблеме непосредственно данных нам состояний, факты следует дополнить двумя логическими предположениями. Первое предположение состоит в том, что развитие детской мысли идет от непосредственно данного к гипотетическим конструктам. Это предположение очень естественно и общепринято, фактически Ж.Пиаже строил на нем свою генетическую эпистемологию. Второе предположение несколько более гипотетично. Оно заключается в том, что то, что является непосредственно данным для взрослого, является им и для ребенка, и наоборот.

Если принять приведенные посыпки, то из них вытекает следующая модель процессов, с помощью которых мы познаем себя. Нам непосредственно дано, то есть запечатлевается в памяти и

может стать содержанием нашего мышления, лишь то, что связано с нашим взаимодействием с внешним миром: ситуация, как мы ее себе представляем, и наш ответ на эту ситуацию, будь то в виде внешнего действия или намерения. Такое свойство легко объяснимо с эволюционной точки зрения - мы отбирались по признаку способности действовать во внешнем мире, а не изучать себя. Получается, что нам даны вход и выход нашего психологического механизма, между которыми находится черный ящик, свойства которого (т.е. наши установки, отношения к другим людям, мотивы и т.д.) доступны нам лишь опосредованно. Безусловно, мы непосредственно знаем о себе больше, чем о других людях, - нам даны наши намерения. Однако о себе мы в большей степени склонны заблуждаться, поскольку предмет мышления оказывается часто слишком уж небезразличным.

Познание черного ящика, идущее часто вопреки нашим желаниям, есть определенная часть человеческой культуры, развивающейся с историей человечества. Другими словами, это познание осуществляется благодаря культурным способам, так же как и познание математическое, физическое, гуманитарное и т.д. Оно предполагает и некоторые знания, в данном случае “метакогнитивного” характера. Так, метакогнитивным является христианское представление об исходной греховности человеческой природы и Божественной благодати, дающей надежду на спасение. Это представление определило христианский способ анализа чувств и состояний, как например в “Исповеди” блаженного Августина.

Если верно сказанное о наличии непосредственно данных и конструируемых интеллектом знаний о нашей душевной жизни, то можно выявить различные способы, которыми мы узнаем о себе. Эти способы, подобно способам познания физической, химической и др. реальности, могут включать экспериментирование, индукцию, дедуктивный вывод и т.д. Ниже мы предпримем попытку описать один из способов, к которому люди прибегают, чтобы понять свои состояния. Задача будет заключаться в том, чтобы выяснить, какие данные люди при этом используют, на чем основывают индукцию, происходит ли нечто подобное внутреннему эксперименту. Задача эта очень новая, поэтому научной психологией в этой области может быть пока предложен лишь приблизительный и частный подход. Зато в художественной литературе “психологического” характера есть множество описа-

ний, которые могли бы послужить материалом для анализа, откуда мы и возьмем несколько примеров. Примеры, которыми мы воспользуемся, относятся к “исповедальной” литературе в том плане, что герой в них вспоминает и анализирует свои прошлые чувства, желания, мысли. Чувства и мысли не только вспоминаются, но и анализируются, т.е. в них выявляется нечто новое, то что не было дано человеку в сам момент переживания. Примеры взяты почти наугад, подобных им можно найти десятки. Первый пример - из “Исповеди” Л.Н.Толстого: описывается жизнь в писательском сообществе.

“Ужасно странно, но теперь мне понятно. Настоящим задушевным рассуждением нашим было то, что мы хотим как можно больше получать денег и похвал. Для достижения этой цели мы ничего другого не умели делать, как только писать книжки и газеты. Мы это и делали. Но для того чтобы нам делать столь бесполезное дело и иметь уверенность, что мы - очень важные люди, нам надо было еще рассуждение, которое бы оправдывало нашу деятельность. И вот было придумано следующее:...”

Второй пример - тоже из Л.Н.Толстого. Это описание похорон татап Николеньки из “Детства”.

“Прежде и после погребения я не переставал плакать и был грустен, но мне совестно вспомнить эту грусть, потому что к ней всегда примешивалось какое-нибудь самолюбивое чувство: то желание показать, что я огорчен больше всех, то заботы о действии, которое я произвожу на других, то бесцельное любопытство, которое заставляло делать наблюдения над чепцом Мими и лицами присутствующих.”

Оба случая представляют собой примеры мышления (неважно истинного или ложного), идущего от непосредственно данного к выводам. Можно выдвинуть несколько тезисов, описывающих способ, которым наша мысль действует при таком осознании.

•Чувства и отношения даны людям лишь применительно к конкретной ситуации. Причем в ситуациях, включающих в себя различные и разнородные элементы, неясно, с какими именно элементами связаны те или иные эмоции. Например, Николенька, плачущий на похоронах, непосредственно не знает причин, побуждающих его плакать. Л.Н.Толстой в начале своей карьеры получал от писательского труда удовольствие, причины которого ему стали ясны позднее.

•Если наши чувства даны нам только в отношении ситуаций, то как же все-таки нам удастся в конце концов выявить их варианты? Единственно логически возможным ответом представляется то, что мы способны к мысленному экспериментированию, мысленному варьированию ситуаций, фиксируя при этом испытываемые чувства. Подобно тому как, сгибая в разных местах испорченный провод, мы добиваемся момента, когда загорится лампочка, так же и мысленно преобразуя ситуацию и следя за нашими чувствами, мы выявляем причину нашего собственного эмоционального состояния. Познание внутренних состояний в этом смысле является столь же опосредованным, как и познание внешнего мира.

•Мысленное варьирование ситуаций логически точно соответствует операциям внешнего экспериментирования и, следовательно, предполагает наличие структуры понятийного гипотетико-дедуктивного мышления. Используя пиажеанские термины, можно сказать, что оно предполагает формальные операции, так же как и комбинаторные задачи типа экспериментирования с перемешиванием жидкостей. Следовательно, можно предположить, что такой способ осознания чувств не может возникнуть раньше 12, даже 15 лет.

•Метод варьирования ситуаций приводит к выработке понятий, описывающих наши чувства и отношения, но задаваемых их объемом. Последующая мыслительная работа заключается в их интерпретации, т.е. сообщении им содержания, “экстенционала”, используя логический термин. Такой интерпретацией, например, является нахождение термина “самолюбивые чувства” в отношении Николеньки или выявление “желания денег и похвал” в отношении писательской среды.

Приведенные выше контуры модели, описывающей наши методы познания самих себя, достаточно определены, чтобы позволить понять, почему это познание требует мыслительной работы, а не является непосредственным “усмотрением”. Остается, правда, вопрос, почему это познание оказывается очевидно более трудным, чем аналогичное ему со структурной точки зрения познание внешнего мира. Представляется, что это обусловлено тремя основными причинами.

Во-первых, хотя метод варьирования является по существу рациональным, все же внутренний характер экспериментирования делает весьма хрупким согласие людей по его поводу.

Во-вторых, дополнительные проблемы понятным образом возникают, когда объективные результаты познания оказываются в противоречии с нашими интересами. Появление психоанализа в этих условиях выглядит почти чудом, хотя и может быть объяснено интенсивной тренировкой научного мышления Нового Времени в объективном познании неживой природы. В результате принцип интеллектуальной точности и честности перевесил самлюбие.

В-третьих, трудность познания себя связана с прагматической ориентацией нашего познания. Мышление (в том числе социальное) в первую очередь предназначено для того, чтобы обеспечить нам возможность жить в мире, а не для того, чтобы беспристрастно познавать его. Структура обыденных понятий, описывающих наше когнитивное и аффективное функционирование и тем самым необходимых для осознания и искоренения искажающих наше познание феноменов, исходно, как представляется, формируется не для целей осознания, а в совсем ином контексте. Система понятий хранит на себе следы тех ситуаций, для ориентации в которых они были выработаны. Ж.Верньо для математических понятий описал “концептуальные поля” ситуаций-задач, в решении которых развились эти понятия (Ж.Верньо, 1995). Подходя с этой точки зрения к понятиям, описывающим функционирование нашего психического аппарата, следует составить перечень ситуаций, в которых они используются. Эти ситуации, конечно, не являются ни одинаковыми у всех людей, ни неизменными на протяжении жизненного пути. Однако приблизительный анализ выявляет 3 основные группы ситуаций: ситуации морального оправдания, в которых мы должны оправдывать свои поступки или поступки других людей, или же, наоборот, осуждать их; ситуации объяснения или предсказания поведения других людей; ситуации, где мы стремимся познать самих себя. Если две последние группы ситуаций предполагают эмпирическую верификацию применяемых понятий, то в ситуациях первой, и наиболее распространенной, группы мы нуждаемся в понятиях, дающих наибольший риторический эффект. В связи с этим в ситуациях первого типа мы вырабатываем не те структуры понятий о себе, которые могли бы способствовать адекватному осознанию нашего ментального функционирования, а те, что соответствуют правдоподобным речевым формам. В феномене демагогии в наиболее

ясном виде проявляется расхождение между планами речевой убедительности и адекватного мышления.

С нашей точки зрения, речевая убедительность связана с использованием категориальной сети, задаваемой словами естественного языка. Однако весьма часто задаваемое естественным словом понятие оказывается недостаточно точным для описания объекта. В этом случае язык, как и другие средства символизации, начинает выступать в качестве инертной силы, препятствующей разворачиванию мысли из-за сверхгенерализации. Этим моментом инерции и пользуется демагогия.

Мышление, подчиняющееся требованию эмпирической верифицируемости, стремится уйти из-под власти слов, в том числе слов русского, английского, французского и т.д. языков, обозначающих эмоции, чувства и другие психические состояния. Мышление, предназначенное для морального оправдания, наоборот, старается в максимальной степени воспользоваться их убеждающей силой.

В заключение этого раздела - еще несколько слов о другой стороне связи социального (точнее, межличностного) и внутриличностного познания. Воспользовавшись введенным ранее понятием непосредственно данных нам знаний о себе и противопоставив их знаниям, получаемым о внешнем мире, можно предположить, что межличностное познание в принципе осуществляется двумя основными способами. Во-первых, мы можем познавать других людей как внешние предметы, по их поведению в тех или иных ситуациях, т.е. способом, так сказать, житейского бихевиоризма. Во-вторых, мы познаем "вчувствованием", т.е., мысленно поставив себя в ситуацию другого человека, испытать его чувства, мысли и побуждения к действию, а затем по способу, близкому описанному выше применительно к анализу наших собственных состояний, осознать эти чувства, побуждения и т.д. По-видимому, люди используют оба способа. Однако очевидно, что наши понятия о себе богаче, чем о других, поскольку мы можем осознать наши переживания, недоступные нам в других людях. Перенос на других понятий, выработанных в процессе самопознания, может, таким образом, существенно обогатить межличностное познание. Следовательно, марксистское положение о человеке Петре, смотрящемся в человека Павла, в данном контексте является сомнительным. Об этом же говорят и эмпирические данные - феномены проекции и переноса. Проективные тес-

ты были бы невозможны, если бы, думая о других людях, мы не ставили себя на их место и не вкладывали в них наших чувств и желаний.

* * *

На основе вышеприведенных рассуждений нами был сформулирован проект исследования процессов мышления в психотерапии, поддержанный грантом РГНФ № 96-03-04290. Психотерапия, как и “психологическая” художественная литература, и в отличие от экспериментальной психологии, является областью, где мы постоянно сталкиваемся с задачами по познанию себя и других людей. В основе проекта лежат две главные идеи. Во-первых, процесс психотерапии включает в качестве важнейшего компонента познание клиентом самого себя. Психотерапевт оказывает в этом клиенту помощь, тоже участвует в познавательном процессе. Другими словами, в процессе психотерапии присутствует серия задач на познание чувств, переживаний, состояний, отношений и т.д., которые совместно ставятся и в благоприятном случае разрешаются клиентом и психотерапевтом. Исследуя протоколы психотерапевтических сеансов, мы можем подтвердить или опровергнуть нашу модель познания людьми самих себя. Во-вторых, психотерапевт может рассматриваться как специалист, эксперт по межличностному и внутриличностному познанию. Можно, следовательно, применив экспериментальную схему “эксперт - новичок”, исследовать эти виды познания с точки зрения способностей и мыслительных возможностей, выраженных у экспертов в этом познании.

Схема “эксперт - новичок” впервые была применена А.Ньюэллом и Г.Саймоном в исследовании мышления шахматиста. А.Ньюэлл и Г.Саймон предъявляли шахматным экспертам (мастерам) и новичкам на небольшие промежутки времени шахматные позиции, случившиеся в реальных партиях, а также случайные наборы фигур. Они регистрировали как общее число правильно воспроизведенных позиций фигур, так и порядок их воспроизведения. Основной вывод состоял в том, что шахматные эксперты имеют в памяти очень большое количество (около 10 000 у мастера) типовых конфигураций, которые позволяют им быстро и эффективно структурировать новые позиции, возникающие во время игры. После этих классических работ было выполнено множество исследований, в которых изучались структу-

ры знаний экспертов в различных областях - от рентгенологии до советологии.

Изучение мыслительных возможностей психотерапевтов как специалистов по внутриличностному и межличностному познанию проводится в рамках проекта по нескольким направлениям. Структура знаний об эмоциях изучается Д.В.Люсиным. Им в ряде экспериментов получены нормативные данные, которые характеризуют репрезентации эмоций на выборке московских студентов и будут сопоставлены с соответствующими показателями психотерапевтов (см. статью “Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории эмоция” в настоящем сборнике).

Т.И.Семеновой разработана и опробована на группах психотерапевтов и людей, не имеющих отношения к психотерапии, специальная методика, предназначенная для выявления способности понимания психических состояний людей по текстовым описаниям. Сущность методики заключается в следующем. Испытуемым на определенное время предъявляется письменный текст, содержащий описание сложной психологической ситуации или последовательности развивающихся событий. Затем испытуемым дают список утверждений и просят указать, соответствуют ли эти утверждения содержанию текста. Ниже приводится один из использовавшихся текстов - отрывок из романа Ф.М.Достоевского.

Мне показалось с первого взгляда, что оба они, и господин и дама - люди порядочные, но доведенные бедностью до того униженного состояния, в котором беспорядок одолевает, наконец, всякую попытку бороться с ним и даже доводит до горькой потребности находить в самом беспорядке этом, каждый день увеличивающемся, какое-то горькое и как будто мстительное ощущение удовольствия.

Когда я вошел, господин этот, тоже только что предо мною вошедший и развертывавший свои припасы, о чем-то быстро и горячо переговаривался с женой: та хоть и не кончила еще пеленания, но уже успела занюхать: известия должно быть, скверные, по обыкновению. Лицо этого господина, которому было лет двадцать восемь на вид, смуглое и сухое, обрамленное черными бакенбардами, с выбритым до лоску подбородком, показалось мне довольно приличным и даже приятным: оно было угрюмо, с угрюмым взглядом, но с каким-то болезненным

оттенком гордости, слишком легко раздражающейся. Когда я вошел, произошла странная сцена.

Есть люди, которые в своей раздражительной обидчивости находят чрезвычайное наслаждение, и особенно когда она в них доходит (что случается всегда очень быстро) до последнего предела : в это мгновение им даже, кажется, приятнее быть обиженными, чем не обиженными. Эти раздражающиеся всегда потом ужасно мучаются раскаянием, если они умны, разумеется, и в состоянии сообразить, что разгорячились в десять раз более, чем следовало. Господин этот некоторое время смотрел на меня с изумлением, а жена с испугом, как будто в том была страшная диковина, что и к ним кто-нибудь мог войти: но вдруг он набросился на меня чуть не с бешенством, я не успел еще пробормотать двух слов, а он особенно видя, что я одет порядочно, почел, должно быть, себя страшно обиженным тем, что я осмелился так бесцеремонно заглянуть в его угол и увидеть всю безобразную обстановку, которой он сам так стыдился. Конечно, он обрадовался случаю сорвать хоть на ком-нибудь свою злость на все свои неудачи. Одну минуту я даже думал, что он бросится в драку: он побледнел, точно в женской истерике, и ужасно испугал жену.

В списке предъявлявшихся утверждений половина соответствовала содержанию отрывка, а половина состояла из дистракторов. Вот примеры утверждений для приведенного выше текста.

●Господин и дама были людьми, отчаявшимися сопротивляться жизненным невзгодам,

●Господин получал мстительное удовольствие от того, что чувствовал себя виноватым.

Первое утверждение действительно соответствует тексту Ф.М.Достоевского, в то время как второе искажает его - в оригинале господин раскаивается и страдает от чувства вины.

Всего методика включает 4 текста, 3 из которых представляют собой отрывки из романов Ф.М.Достоевского, а 1 - из современного зарубежного детектива. Два текста Ф.М.Достоевского содержат описания сложных психологических состояний (как в приведенном выше отрывке). Третий текст Ф.М.Достоевского и детективный отрывок включают описания развертывания внешних событий без серьезных отсылок к психологическому состоянию персонажей.

Предполагается, что наличие хорошо организованных и разработанных представлений о психических состояниях других людей должно позволить обладателям этих представлений быстро и точно понимать эти состояния, описываемые в тексте. Наличие событийных единиц направлено на то, чтобы выделить фактор общего понимания текстов и отделить его от фактора, связанного с пониманием именно психологических единиц.

Обработка полученных результатов основывается на теории обнаружения сигналов. Дистрактор интерпретируется как шум, правильное утверждение - как сигнал + шум. Положительный ответ в случае дистрактора понимается как ложная тревога, отрицательный ответ в случае правильного утверждения - как пропуск сигнала. На основе этих допущений могут быть вычислены два параметра: чувствительность (d') и критерий принятия решения, который в данном случае может интерпретироваться как склонность испытуемого давать положительные или, наоборот, отрицательные ответы.

Т.И.Семенова испытала методику на выборке из психотерапевтов и контрольной выборке, состоявшей из лиц с высшим образованием, не имевших никакого отношения к психотерапии. Ее первые результаты оказались парадоксальными. Психотерапевты не только не превосходили контрольную группу по параметру "чувствительности" в отношении психологических единиц, но даже значимо уступали ей. В то же время они показали значимо более высокие результаты по событийным единицам. Смысл этих результатов еще предстоит уточнить. Возможно, психотерапевты действительно не располагают структурами знания, которые позволили бы им быстрее понимать тексты с описанием психологических ситуаций. Может быть, они склонны не просто понимать исходный текст, а переинтерпретировать его. Наконец, дело могло быть в каких-либо неконтролируемых факторах проведения эксперимента. Во всех случаях окончательное выяснение вопроса требует дальнейших экспериментальных исследований.

Литература

Абульханова-Славская К.А.. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования. "Психологический журнал", 1994, №4, с. 39-55

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.

Верньо Ж. К интегративной теории представлений. "Иностранная психология", 1995, №5, с. 9-18.

Кант И. Критика чистого разума. М., 1994.

Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М., 1994

Московичи С., Мюнзи Г., Перес Х.А. Влияние меньшинства. "Иностранная психология", 1994, №4, с 18 - 24.

Пиаже Ж.. Речь и мышление ребенка. М., 1932.

Пиаже Ж.. Избранные психологические труды. М., 1969

Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.

Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.

Тэрнер Дж.С., Оукс П.Дж., Хэслем С.А., Дэвис В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа. "Иностранная психология", № 4, 1994, с 8 - 17.

Scherif, M. (1967) Group conflict and co-operation: Their social psychology. London.

Tajfel, H. (1978) (Ed.) Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. London.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Чеснокова О.Б.,
МГУ им. М.В.Ломоносова*

Понятие **социального интеллекта** (social intelligence) впервые было введено в 1920 году Торндайком. Исследования социального интеллекта в основном велись в рамках психометрического подхода. Основными вопросами для этих исследований было нахождение эмпирических коррелятов социального интеллекта в межличностной ситуации и проблема соотношения так называемого общего и специального интеллекта. Широкое распространение информационного подхода; новые данные когнитивных наук (а не только когнитивной психологии); запросы психологической практики; трудности в четком определении; а самое главное - проблема подбора адекватного метода исследования привели к тому, что в 70-е годы всю совокупность познавательных процессов, опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений и поведение в конкретных межличностных ситуациях, стали обозначать термином “ **социальное познание** “. Наименее разработанным является онтогенетический аспект этой проблемы, исследования которого могут вестись на стыке психологии развития, социальной и когнитивной психологии. Большинство современных исследований рассматривает его под углом зрения либо развития представлений в детском возрасте о различных аспектах социальной действительности, либо как становление способности ребенка интерпретировать невербальное поведение и эмоциональные проявления окружающих его людей. Целью настоящей статьи является попытка найти новые методологические и экспериментальные плоскости исследования социального познания в детском возрасте.

Определение социального познания

Социальный интеллект (СИ) - общая познавательная способность, обеспечивающая познание и ориентацию в реальных жизненных отношениях личности с социальной действительностью, формирующихся и проявляющихся в конкретных ситуациях. Интерес к С.И. возник на стыке социальной и когнитивной психологии. Понятие С.И. Торндайк определял как способность пони-

мать других людей и действовать в соответствии с этим в межличностных ситуациях. Им же был поставлен вопрос, получивший свое дальнейшее развитие в последующих работах многих исследователей: в чем состоит специфика познания именно социальной (в узком смысле) реальности в отличие от познания неодушевленных предметов, чье функционирование детерминировано совершенно иными законами. Он предложил выделять социальный, абстрактный (математический) и практический (физический) интеллекты.

Ответ на этот вопрос подразумевал выделение критериев сравнения социальной и физической реальностей; например, стабильность, предсказуемость, характер причинно-следственных связей и т.д. В настоящее время принято считать, что и в той, и в другой реальности можно найти явления, детерминированные разными законами и требующими совершенно разных уровней и способов познания. (Обзор подобных работ см. Митгау F. 1985). Мы исходим из того, что одним из основных различий между социальной (межличностной) и физической реальностями является наличие внутренней психической активности субъектов, что и может являться силой, побуждающей их активность, в отличие от неодушевленных физических объектов.

В 1922 К.Левин в статье “Понятие генезиса в физике, биологии и эволюции истории“ высказал свою точку зрения, чем отличаются физические объекты от социальных объектов по способу их познания. Чтобы познать объект, необходимо понять его идентичность, то есть выявить его инвариантные свойства.

В физике идентичность физического объекта может быть выявлена у неизменного объекта в меняющейся ситуации (например, один и тот же объект в разное время в разных участках пути). В биологии (и психологии) можно говорить о генетической идентичности, так как мы имеем дело с развивающимся объектом (яйцо-цыпленок-курица). Именно поэтому единицы анализа инвариантных свойств объектов должны быть разными.

Не занимаясь специально изучением социального познания, он фактически сформулировал основные принципы его анализа в своей книге “Динамическая теория личности” (1935). Одним из объектов исследования психологии является индивидуальное поведение. Как и относительно изучения других объектов психологического анализа, здесь возможно столкновение аристотелева и галилеева стилей мышления; последний из которых только и мо-

жет быть применен для познания индивидуального поведения человека (К.Левин 1935, Вольфовский В.Е. 1977). Аристотелева традиция заключается в том, что психологические социальные объекты описываются так же, как и физические - то есть описывается внешняя феноменология поведения через внешние атрибутивные характеристики, относя ситуативные проявления к какому-то классу реакций. Этот класс представляет собой статистически наиболее повторяемые усредненные характеристики поведения, описываемые через единственное понятие или через несколько дихотомических понятий. Понимание поведения в этом случае сводится к формально-логическим умозаключениям связи между внешними причиной и следствием, разделенными временным интервалом. С его точки зрения, именно эта традиция неявно прослеживалась в бихевиоризме и психоанализе. Галлилеева традиция состоит в том, что поведение необходимо изучать не через атрибутивные, а через процессуальные характеристики и функциональные зависимости, что дает возможность выявить его генетическую идентичность. С этой точки зрения, индивидуальное поведение представляет собой особое отношение как к физической среде, так и к социальному окружению, объективируемое через ситуативные дискретные проявления. Понять их можно только соотнося с некой идеальной формой. Для К.Левина такой идеальной формой было жизненное пространство личности, взятое в целостности его смысловых и временных характеристик.

Приблизительно в это же время Л.С.Выготский задумывается о проблеме возможности познания чужой психики, фактически намечая одно из направлений последующих исследований онтогенетического аспекта изучения социального познания. Через многие работы Л.С.Выготского проходит идея о том, что первоначально в поведении ребенка реакция на предметы и людей составляет элементарное недифференцированное единство (разные, но не тождественные процессы), из которых в дальнейшем вырастают как действия, направленные на внешний неодушевленный мир, так и социальные формы поведения. Рассматривая мышление как сложную форму поведения, Л.С.Выготский задумывался и о возможности познания чужой психики. Вопрос об этом был поставлен, когда идеи знакового опосредования еще не были оформлены.

Впервые этот вопрос прозвучал в 1925 году в работе “Сознание как проблема психологии поведения” и в “Педагогиче-

ской психологии” в 1926 году. Оспаривая тезис классической интроспективной психологии, что познание чужой души невозможно, он предлагал рассматривать проблему взаимопонимания генетически. Сторонники непознаваемости чужой психики (Введенский А.И.) считали, что душевная жизнь не имеет никаких объективных проявлений. Поэтому познаваема только собственная душа, и единственным методом для этого является интроспекция.

Выготский же считал, что чужую психику познать можно, причем механизм познания чужой психики и самопознания один и тот же. Обнаружить это можно прежде всего в ходе психического развития ребенка. Однако при этом он не соглашался с теми, кто считал, что познать других можно, только познав себя (“Познать чужой гнев можно, только обратившись к опыту переживания и выражения собственного гнева”). Он же намечал обратную последовательность: “Ребенок прежде научается понимать других, и только потом по этому образцу научается понимать себя” (Выготский Л.С. 1926, 1982, с. 206). Таким образом, уже в своих ранних работах он рассматривал проблему понимания человека человеком с позиций интерсубъективности возникновения высших психических функций.

Следующий вопрос, который логично вытекал из первого, заключался в следующем: “А за счет чего возможно познание чужой психики?” Рассматривая мышление как “особо сложную форму поведения”, Выготский считал, что мысль о предстоящем действии или поступке всегда проявляется в двигательнотелесной сфере - через подготовительное напряжение соответствующей мускулатуры, позы, жесты. И, предугадывая возможный вопрос оппонентов, он считал, что наиболее сложно перевести на язык движения мыслительные процессы, направленные на познание специфических атрибутов объектов(синий цвет, ...) или на абстрактные понятия (математические формулы, логические отношения,...). Но и здесь возможно установить связь с движениями соответствующих воспринимающих органов или через феномен эгоцентрической речи (в случае сильной и напряженной мысли - шевеления губами).

Исходя из этого, понимание чужих мыслей может протекать как “чтение “ чужого поведения, то есть восприятие системы знаков поведения и последующего их истолкования по их настоящему смыслу. Но как понять “настоящий смысл” поведения че-

ловека ? Выготский пробует ответить и на этот вопрос, говоря о том, что у каждого из нас есть своя привычная манера говорить, скорость походки, темп жестикуляции и речи. Однако эти естественные для человека реакции могут изменяться (например, отклонение от своего среднего времени в обоих направлениях) в двух случаях (особенно это заметно в детском возрасте): если у человека существует внутренняя установка на на какой-нибудь элемент внешней ситуации (чувства, переживания,...) или если дается экспериментальная инструкция (которую испытуемый принимает) намеренно реагировать по-другому - быстро отвечать,... . Сравнивая привычную и измененную манеру поведения человека в какой-либо ситуации, можно догадаться и о его “внутренних раздражителях”, и о смысле ситуации для него.

Высказывая все эти идеи, Выготский, естественно, не ставил перед собой цель изучать социальное познание. Все эти вопросы он рассматривал под углом зрения одной из основных проблем педагогической психологии - овладение поведением ученика и адекватного понимания его внутреннего состояния. В качестве важного средства овладения вниманием ученика он рассматривал средства невербальной коммуникации - прежде всего позу, которая “с ее пластической выразительностью несет в себе те же функции, что и любой внешний знак” (Выготский Л.С. 1926, 1991).

После того как идеи знакового опосредования были уже сформулированы, на примере известного примера с возникновением указательного жеста он проиллюстрировал , что “ ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми”(Выготский Л.С. 1931, 1983, с. 144).

Итак, специально не изучая проблему социального познания, он фактически увязывал его с развитием знаково-символической функции, рассматривая усвоение ребенком многообразия средств и способов ориентировки в сфере человеческих отношений. Предвосхищая последующие исследования, он наметил ряд принципиальных проблем, связанных с развитием способности ребенка интерпретировать “знаки поведения” других людей и управлять их поведением за счет произвольного использования знаково-символических средств. Но главное, как нам кажется, состоит в еще неиспользованном потенциале такого

понятия как “психологический возраст”. Каждая своеобразная ступень онтогенетического развития определяется в том числе и своеобразием генезиса совместной деятельности и особенностями общения со значимыми другими, в котором ребенок приобретает способы ориентировки в межличностном общении и опробует их различные модели. Традиционная же практика изучения развития социального познания в разновозрастных группах детей связано с проведением исследований без учета процессов становления совместной деятельности и межличностных отношений.

К сожалению, эти идеи К.Левина и Выготского Л.С. в достаточной мере не были использованы при изучении онтогенетического аспекта этой проблемы. Внимание исследователей было привлечено к другим нерешенным проблемам.

Исследователи, изучающие социальное познание в теоретическом и прикладном планах, столкнулись прежде всего с проблемой строгого разведения понятия “социальный интеллект” с другими понятиями, прежде всего с “коммуни-кативной компетентностью” и “социальной перцепцией”. Причин для смешения этих понятий существовало несколько, главная из которых - трудности нахождения адекватного метода исследования социального интеллекта.

Во-первых, сконструировать модель социального интеллекта было намного труднее, чем придумать технику изучения межличностного восприятия (прежде всего это касалось интерпретации эмоциональных состояний и невербального поведения человека). Во-вторых, методы исследования межличностного восприятия опирались на объективные основания для проверки правильности ответов испытуемых и имели дело с групповыми данными, в то время как при измерении социального интеллекта исследователи сталкивались с многообразием индивидуальных различий и трудностью моделирования адекватной межличностной ситуацией. В-третьих, те, кто исследовал межличностное восприятие, опирались на методы и приемы социальной психологии. Те, кто исследовал социальный интеллект, работал в рамках психометрического подхода. Использование психометрического подхода к исследованию социальной перцепции еще было возможно, обратный же перенос вызвал бы значительные трудности. В-четвертых, подобно соотношению восприятия и общего интеллекта, социальная перцепция это - по образному выражению

Ж.Пиаже - “исходная, но не единственная питательная среда” для дальнейшего развития социального интеллекта.

В западной психологии до сих пор не утихают дискуссии, как соотносится познание и поведение. Несмотря на непроясненность вопроса о механизмах взаимовлияния, существуют многочисленные экспериментальные данные, подтверждающие это. Например, было установлено, что, с одной стороны, подростки, имеющие высокие показатели межличностного понимания и социального интеллекта, имеют более многочисленные и эмоционально-глубокие дружеские связи и большее количество референтных групп среди людей разного возраста, чем их сверстники с низкими показателями (Kurdec L., Krile D. 1982). С другой стороны, подростки с более высоким социометрическим статусом, обнаруживают значительно более высокий уровень развития способности к пониманию и интерпретации эмоциональных состояний других людей (McGuire K., Weitsz J. 1982). Сравнительный качественный анализ ответов детей с устойчивой тенденцией к агрессивным формам поведения и неагрессивных детей по вербальным методикам, описывающим гипотетические проблемные межличностные ситуации, не выявил никаких различий по критерию идентификации проблемных ситуации и уровню их рефлексии. Зато значительные расхождения выявились по числу возможных вариантов их решения (Spivack G., Platt J., Shure M. 1976, Sprinthall N., Collins W. 1988). В современной социальной психологии социальный интеллект принято рассматривать под углом зрения когнитивного компонента коммуникативной компетентности.

Однако одним из основных вопросов на сегодняшний день был и остается вопрос о соотношении так называемого общего и социального интеллектов. Развитие представлений о структуре интеллекта и увеличение возможности статистических методов (структурного моделирования, например) привело к уточнению и поляризации точек зрения относительно этого вопроса. Одни (J.Piaget и его последователи) считают, что один и тот же интеллектуальный механизм обслуживает познание и социальной, и физической действительностей, и что в реальности их развести невозможно. Другие (J.Guilford) полагают, что С.И. - это совершенно особая способность, специфическое сочетание базовых факторов, хотя и входящих в общую структуру интеллекта. Как продолжение этой точки зрения С.И. выделяют как отдельный

тип интеллекта (M.Gardner). Промежуточная точка зрения принадлежит сторонникам выделения разных уровней интеллекта (A.Jensen). За знания о социальной и физической реальности, которые могут быть обобщены на понятийном уровне, отвечает единый абстрактный интеллект. Конкретный же интеллект, опирающийся на малоосознаваемый и труднообобщаемый эмпирический опыт в конкретных ситуациях, функционирует по-разному при взаимодействии с социальными и физическими объектами. Дальнейшее развитие представлений о С.И. связано с распространением триархической теории интеллекта (R.Stenberg 1985, 1990), уделяющей особое внимание построению и выбору поведенческих стратегий на основе разноуровневого анализа поступающей информации; выделению новых функциональных компонентов процесса переработки информации в зависимости от степени новизны задачи и проблемной ситуации и роли конкретного социального окружения в создании условий для стимулирования развития тех или иных познавательных способностей и познавательных стилей.

Широкое распространение информационного подхода, новые критерии анализа переработки информации о самых разнообразных объектах, сложность строгого разведения этих понятий в экспериментальной практике, и, самое главное, трудности в подборе адекватных методов исследования С.И. привели к тому, что с середины 70-х годов вся совокупность познавательных процессов, опосредующих межличностное (социальное) поведение и развитие представлений о социальной действительности, принято обозначать термином “социальное познание“ (social cognition).

В отечественной психологии эта проблема рассматривалась под углом зрения понимания человека человеком (Бодалев А.А.) и социального мышления (Абульханова-Славская К.А.). Однако с позиций возрастной психологии, применительно к развитию социального познания в отечественной психологии можно пока говорить лишь о зарождающихся тенденциях. Рассмотрение социального познания в онтогенетическом аспекте с позиций западной социальной психологии связано прежде всего а) с развитием представлений детей о различных аспектах социальной действительности в разные возрастные периоды (о правилах поведения, о межличностных отношениях, о социальной справедливости) (Damon W., Selman R.), б) с попытками создать возрастную периодизацию уровней развития социального познания, импли-

цитно или эксплицитно базируясь на стадияльной модели интеллектуального развития по Ж.Пиаже, в) с соотнесением особенностей развития личности ребенка с качественными сдвигами в развитии социального познания. При это отдельные авторы пытаются отказаться от возрастных ограничений выделенных стадий развития личности, рассматривая социальное познание как одну из интегративных характеристик развития эго-идентичности (Loveinger J. 1993). Каждая стадия отражает уровень социальной и личностной зрелости человека, неизбежно проявляемый в ситуации межличностного взаимодействия. Любая из них может быть конечной и явиться характеристикой личностного типа человека. “Не случайно, в жизни встречаются стареющие подростки, вечные дошкольники, седовласые младенцы” (Цукерман Г.А. 1995, с.51).

Рассмотрение социального познания в онтогенетическом аспекте в отечественной психологии базируется на совершенно иных основаниях, связанных с пониманием закономерностей психического развития ребенка. В рамках одной статьи невозможно решить все пролемы. Мы попытаемся наметить лишь наметить одну из возможных плоскостей рассмотрения этих вопросов.

Развитие представлений детей о межличностных отношениях в детском возрасте

Онтогенетический аспект изучения социального познания связан, как нам кажется, с решением следующих вопросов: 1) как ребенок приобретает способы ориентировки в человеческих отношениях и ситуациях межличностного общения в ходе становления совместной деятельности и межличностных отношений со взрослыми и сверстниками в разные возрастные периоды; 2) особенности развития представлений о межличностных отношениях и тех когнитивных структур, которые и определяют формирование подобных представлений.

В этом пункте анализа нам кажется важным развести понятия “совместная деятельность” и “межличностные отношения”. Интересный вариант такого разведения предложен Е.О. Смирновой. “Совместная деятельность” - это, по определению М.И.Лисиной, взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение совместных усилий для достижения совместного результата. (Лисина М.И., 1986). При этом “(взаим-

мо)отношения” можно рассматривать либо как некий продукт, возникающий после взаимодействия, либо как мотивационную основу для коммуникативной деятельности. В отличие от взаимодействия они не всегда имеют пространственно-временную разверстку и внешние проявления (Смирнова Е.О., 1994). Логика развития ребенка в раннем онтогенезе такова, что у ребенка формируются представления только о тех межличностных отношениях, в которые он непосредственно вовлечен, поэтому их тоже можно рассматривать как своеобразный продукт взаимодействия ребенка и взрослого.

У Д.Б.Эльконина в его дневниках имеются очень интересные идеи, которым еще предстоит быть проверенными в будущих исследованиях. В своих работах Д.Б.Эльконин начал употреблять понятие “социальная задача”, которое он определяет как задачу построения и понимания отношений с другими людьми. Основой решения этой задачи является “выпячивание”, по образному выражению Д.Б.Эльконина, и ориентировка на содержание тех качеств себя и партнера, которые необходимы при построении взаимоотношений (1969). А постановка и решение таких “социальных задач” может быть вплетена в контекст самых различных видов деятельности, а иногда перерасти в самостоятельную деятельность, что происходит, например, в подростковом возрасте.

В многочисленных современных работах указывается, что подобные представления не могут быть сведены к предметным, пространственно - временным и перцептивно-динамическим характеристикам.

Для обозначения когнитивных структур, лежащих в основе системы представлений о межличностных отношениях нам представляется интересным использовать термин “внутренней оперативной модели” (“internal working model”), которую ввел в 1973 году Дж.Боулби, изучая отношения привязанности ребенка и взрослого на ранних стадиях онтогенеза. “Оперативной” такая модель названа потому, что ее содержание все время меняется в зависимости от нового опыта. Степень ее изменчивости зависят от: а) возраста (с возрастом она становится более ригидной); б) субъективной наполненности жизни ребенка событиями, которые выявляют значимость конкретных межличностных отношений для него (потеря близких, длительная разлука с родными, появление новых привязанностей вне семейного круга); в) значимо-

сти самих отношений для ребенка в конкретный возрастной период (Sroufe L.A. 1988, Van Jendoorn M.H. 1991).

Содержанием этой модели являются система представлений ребенка, которая включает в себя три основных компонента: 1) образ этих отношений, 2) представление о тех людях, с которыми он связан этими отношениями и 3) о его месте в структуре этих отношений. Фактически, это то, что Хоментausкас Г.Т. называет “субъективными концепциями отношений”. Они составляет часть образа мира (“internal representation of the world”) (M.Main, 1993). Функция этой модели состоит в: 1) структурировании и интегрировании любого опыта, связанного с отношениями привязанности, включая и образ себя самого глазами значимых для него людей. Дж.Флейвелл приводит пример такого представления: “Я тот мальчик, про которого мама думает, что он плохой мальчик” (1991) 2) планирование и моделирование во внутреннем плане любых действий, связанных с этими отношениями. Функционирование этих моделей зависит от уровня познавательного развития ребенка (M.Main, 1991, 1993) и от развития плана отражения действительности, которые служат основой для общей системы ориентировки в человеческих отношениях и регуляции этих отношений (Запорожец А.В.). Каким же образом эти модели представлены в сознании ребенка?

На ранних стадиях онтогенеза подобные представления могут существовать скорее как аффективный комплекс. Эти представления возникают в ходе ситуативно-личностного общения (по определению Лисиной М.И.) ребенка с близкими взрослыми. Применительно к ребенку младенческого и раннего возраста, замкнутого, как правило, на ближайшее социальное окружение, речь идет прежде всего о так называемых отношениях привязанности.

Привязанность как очень многоликий феномен принято определять как общую позитивную установку на объект привязанности и зависимость от него, прежде всего эмоциональную. Привязанность как определенный уровень глубинных эмоционально-личностных отношений принято отличать от просто положительных отношений с другими людьми на основе трех основных характеристик: 1) человек стремится к избеганию разлуки с объектом привязанности, 2) отношения с объектом привязанности опосредуют отношение ребенка с самому себе и 3) наличие или отсутствие объекта привязанности может сказываться на характе-

ре деятельности ребенка (особенно в младенческом и раннем возрасте, когда еще не сформированы способы произвольной регуляции своего поведения) (Bowlby J., Ainsworth M., Main M.).

В зарубежной психологии развития наибольшее внимание в настоящий момент уделяется исследованиям представлений детей об отношениях привязанности, ведущихся на стыке детского психоанализа и когнитивной психологии. Применительно к феномену привязанности, этот вопрос конкретизируется следующим образом: 1) как формируются представления ребенка об эмоционально-глубинных отношениях со значимыми для него другими, 2) чем отличаются представления ребенка об отношениях, в которые он вовлечен, от образа отношений, непосредственно с ним не связанных (Main M., 1991).

Базируясь на методологических основах, заложенных в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, современные исследования доказывают, что на ранних стадиях онтогенеза представления ребенка о значимых отношениях даны в пространстве значений, смыслов и переживаний. Именно эмоциональная значимость отношений с близкими взрослыми и первые эмоциональные обобщения позволяют организовывать и интегрировать восприятие ситуативных проявлений этих отношений в их единый образ (Стеценко А.П. 1983, 1987; Чудинова Е.В. 1986). По мнению Е.Ю.Артемьевой, такие представления можно назвать “единством отношения, функционирования и значения” (1986). Единицей подобных представлений, например, по мнению А.П.Стеценко, может быть довербальное значение (операциональное и предметное) (Стеценко А.П., 1983), которое на этой стадии развития может быть выявлено путем анализа действий детей в межличностных ситуациях и изменения характера опосредования деятельности ребенка в присутствии значимых других. Кошелева А.Д., анализируя роль эмоциональных процессов в онтогенезе (1993), обозначает их роль как функцию “первовидения”, описывая их через феноменологию переживаний. Наряду с переживаниями своих состояний переживания, источником которых являются эмоционально-значимые окружающие, лишь постепенно дифференцируются от переживаний, связанных с предметным содержанием своей деятельности. На довербальной стадии при столкновении эмоций разной степени обобщенности по поводу разных ситуаций взаимодействия ребенка с окружающими возникает итоговая эмоция, которая

несет в себе новую оценку и служит основанием для чисто ситуативного отреагирования. В результате она ведет к новому видению ситуации и отношений и новым их образам (Кошелева А.Д. 1993). Но именно взрослые подводят переживания ребенка по поводу межличностных отношений под определенную семантическую категорию и находят им вербальное выражение.

Обобщая взгляды Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, можно сказать, что фактически, развитие представлений детей о межличностных отношениях они связывали с развитием знаковой функции, ибо межличностные отношения приобретают свое материальное выражение именно через знаки поведения. Смысл любой знаковой операции применительно к межличностным отношениям Д.Б.Эльконин видел в организации поведения через систему знаков в функции другого человека. Например, подарок - это напоминание о том, кто его сделал и о его отношении к этому человеку. Естественная история знака как социального агента начинается очень рано и связана с пониманием и интерпретацией таких знаков (например, для младенца покачивание - (при)знак присутствия взрослого человека). И только гораздо позже развивается способность к произвольному означиванию различных аспектов межличностных отношений (1981).

Итак, продолжение этой линии анализа связано с рассмотрением возникновения феномена социальной категоризации, возникающего очень рано в процессе психического развития ребенка, на доречевой стадии развития. Социальная категоризация - это "сочленение социальных отношений и их знакового обозначения" и опосредования (Обухова Л.Ф., 1995, с.210).

Большинство исследований этого феномена традиционно посвящено исследованию истокам развития знаковой функции в младенческом возрасте в ходе взаимодействия ребенка и близкого взрослого (Краткий обзор этих исследований см. Обухова Л.Ф., 1995, с.210-211) и посвящены, в основном, формированию средств протоязыка, состоящего из паралингвистических (выражение лица, поза, невербальное поведение, эмоциональные состояния,...) и лингвистических компонентов. Было обнаружено, что ориентировка на схему предметного действия и представление о действии развивается параллельно с ориентировкой на паралингвистические компоненты поведения близкого взрослого, с которым у ребенка сложились отношения привязанности; то есть того, кто указывает на предмет и сопровождает действия речью.

В этой схеме ориентировки представлено соотношение между вербальной (интонации, громкость) и невербальной информацией (выражение лица) и степень ее непротиворечивости (Lohaus A. 1992).

Исследование развития знаковой функции в последующие возрастные периоды под углом зрения социального познания связаны в основном с межличностным восприятием невербального поведения и эмоциональных состояний, которые и позволяют судить ребенку об отношениях к нему значимых для него людей. Однако эта линия анализа, связанная с развитием знаково-символической функции, не позволяет нам в полной мере судить о развитии представлений детей о самих отношениях к ним.

План представлений, в том числе и о межличностных отношениях, появляется, согласно Ж.Пиаже, Дж.Брунеру, Л.С. Выготскому, когда ребенок начинает дифференцировать обозначаемое и обозначающее, т. е. в раннем детстве. По мнению Дж.Флейвелла, с этого возраста у ребенка начинают формироваться устойчивые представления, что “один и тот же объект может быть презентован по-разному различным образом в разное время; и что он может быть презентован разными людьми по-разному“ (1986). Согласно данным Flavell J.H. (1986), Gopnic A., Astington J.W. (1988), у детей в возрасте 3-6 лет в зависимости от индивидуальных различий появляется понимание двух принципиальных фактов: 1) временной ограниченности субъективных внутренних состояний сознания - своих собственных или других людей (то, что я думаю об этом сегодня, я не думал вчера и могу не думать завтра), 2) несовпадения своих состояний и состояний других людей (то, что знаю я, могут не знать другие, и наоборот). Применительно к сфере межличностных отношений ребенка это выражается в том, что ребенок начинает разводить внутреннее отношение к нему со стороны окружающих и внешние способы их выражений. Как показывают данные исследований, в основе такого открытия лежат развитие представлений ребенка о межличностных отношениях и развитие зарождающейся способности к их рефлексии.

Ребенок начинает дифференцировать устойчивые долговременные отношения от их ситуативных проявлений. Кроме того, развивается понимание, что одна и та же валентность отношений разными людьми означает и проявляется по-разному.

В ходе непосредственного общения с ребенком взрослые подводят под существующую в каждой культуре систему семантических категорий те или иные элементы межличностных отношений, в которые включен ребенок и его эмпирические представления о них, которые к тому времени у него сложились.

На вербальном уровне ребенку уже доступна “социальная категоризация” как межличностных отношений, в которые ребенок сам непосредственно включен, так и переживаний, источником которых являются межличностные отношения, что, в свою очередь, влияет на формирование обобщенного образа таких отношений. Подобные категории или понятия относятся к числу спонтанных житейских понятий, носят локальный характер и формируются в повседневном опыте ребенка. Рубинштейн С.Л. указывает, что на этом этапе ребенок овладевает этими категориями и понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах для совершения простейших умозаключений (1989).

Выготский Л.С. в качестве примера подобных понятий на вербальной стадии развития ребенка рассматривает внутрисемейные роли на примере понятия “брат”. Такие понятия, насыщенные богатым личностным опытом ребенка, проходят значительную часть своего развития, и в известной мере исчерпывают значительную часть своего фактического и эмпирического содержания к моменту вербализации его ребенком. В качестве единицы подобных представлений на вербальной стадии развития может быть рассмотрено, например, вербальное значение (Стеценко А.П., 1983, 1987), выявляемое с помощью метода семантического анализа (Артемьева Е.Ю., 1986). Необходимо заметить, что в современных зарубежных концепциях принято разводить закономерности развития понятий, которые могут быть определены через конечное число атрибутивных признаков какой-либо группы объектов и понятий или представлений о таких явлениях действительности, как, например, зависимости, отношения или какие-либо психические явления (эмоциональные состояния) (J.Russell, 1991). В этом смысле понятие “брат” не отличается от понятий “животный мир” или “галактика”, хотя и относится к категории житейских понятий.

Формирование подобных представлений было бы невозможно без развития способности к рефлексии. Применительно к межличностным отношениям в дошкольном возрасте рефлексия

разворачивается не во внутреннем плане как акт самопознания, что характерно для подросткового возраста, а как развернутое сопоставление оценок себя со стороны значимых других и своего места в системе этих отношений. Система ситуативных представлений, обобщаясь, и составляет содержание таких концепций. В разные моменты деятельности и в разные ее виды включено решение ребенком своего рода задач “на отношение”, продуктом решения которых является вывод о том, как же значимый для ребенка партнер к нему относится. В дошкольном возрасте ребенок обсуждает со взрослыми проявления отношения к нему значимых для него людей и фактически усваивает категории для обозначения таких отношений. В отечественной психологии такая форма общения носит название “внеситуативно-личностного” и является одним из признаков данного возрастного периода (Лисина М.И., Смирнова Е.О.). Однако именно применительно к этому периоду и начинается некоторая путаница. Не найдены пока четкие эмпирические критерии, чтобы развести интерес и склонность ребенка к подобной форме общения и способность к рефлексии межличностных отношений, актуализация которой происходит во внелабораторных условиях в эмоционально-значимых ситуациях, в которые ребенок непосредственно включен.

Примером подобного рефлексивного акта может служить письмо девочки 6,5 лет, написанное ей по собственной инициативе родителям (орфография оригинала сохранена).

“Дорогие мама и папа! Когда я делаю что то не так, то я не хочу думать. Вот всегда вы Ругаетесь, а потом говорите что очень любите меня. Я тоже люблю вас. Но когда вы ругаете, то я не могу понять причину ругания, и тоже сержусь на вас. Поэтому шито думаю вы ругаете меня без причины . Но я знаю что прказничить плохо. Но иногда я забываю это, и прказничаю.

На писать что вы думаете по этому поводу.“

Остается на сегодняшний день открытым вопрос о влиянии развития ранних рефлексивных способностей, обращенных на рефлексии сферы межличностных отношений на психическое развитие ребенка. Что способствует развитию таких рефлексивных способностей? Как это связано с развитием вербального интеллекта?

Еще Л.С.Выготский говорил о том, что в ходе стихийного обучения и накопления опыта к концу раннего - началу дошкольного возраста ребенок начинает строить “теории, целые космогонии о происхождении вещей и мира, ... пытается объяснить целый ряд зависимостей и отношений”. Это значит, что у дошкольника появляется тенденция понять не только отдельные факты, но и установить некоторые обобщения” (Л.С.Выготский, 1956, с.435). Опираясь на свою логику обобщений, дошкольник мыслит лишь общими представлениями. Они очень образны и конкретны, и представляют собой не систему научных понятий, а своеобразную мозаику подчас не связанных друг с другом представлений и понятий разного уровня развития и разной степени обобщенности. Однако эти интеллектуальные образования выполняют сходную с настоящими понятиями функцию при решении многих задач и являются психологической основой для образования настоящих понятий, приобретающих системный характер относительно некоторых сфер действительности в ходе целенаправленного обучения лишь к подростковому возрасту. Но именно в этом пункте наших рассуждений уместен вопрос о правомерности выделения социального познания в отдельный предмет рассмотрения: если относительно происхождения вещей и мира существует связанная система понятий, которую ребенок усваивает в ходе систематического обучения, то как ребенок обобщает и систематизирует то, что относится к сфере житейского опыта - межличностные отношения и способы их проявлений? Сами межличностные отношения как объект познания из-за своей конкретности, ситуативности и нелинейной детерминированности вряд ли могут быть осмыслены на понятийном уровне, опираясь только на возможности словесно-логического мышления. Однако подобные эмпирические обобщения и возникающие на их основе эмпирические представления играют в жизни ребенка большую роль, позволяя ему ориентироваться и упорядочивать окружающую его действительность (включая и сферу межличностных представлений) (Давыдов В.В., 1996).

Таким образом, логика нашего анализа намечает следующую зависимость, определяющую направленность развития представлений ребенка до конца дошкольного детства о межличностных отношениях, в систему которых он первоначально должен быть непосредственно включен: от недифференцированного аффективно-когнитивного комплекса, базирующегося на эмо-

циональных обобщениях к расчлененному образу отношений и представлениям, имеющим разную степень эмоциональной окраски и не зависящих прямо от непосредственной включенности ребенка в систему подобных отношений.

Мы также пока не имеем ответов на вопрос, как изменяется характер эмпирических обобщений и представлений в процессе дальнейшего развития понятийного мышления ребенка за пределами дошкольного возраста.

Такие исследования существуют, но закономерности дальнейшего развития таких представлений тесно увязываются с возможностями социального познания ребенка, возрастные ограничения которого определяются стадиями познавательного развития в соответствии с концепцией Ж.Пиаже.

Проиллюстрируем это на примере развития представления ребенка о дружеских взаимоотношениях на каждой стадии развития социального познания по Р.Зелману (1980). В исследовании использовался метод интервью по поводу того, как дети представляют себе разного рода межличностные отношения, и метод описания гипотетических межличностных ситуаций с последующими вопросами о действиях и состояниях участников. К развитию представлений детей о межличностных отношениях, прежде всего о дружбе во взаимоотношениях со сверстниками, обращались и другие авторы (Yoniss J., Begelow B., Erwin P.).

Нулевой уровень (эгоцентрический; до 5 лет): ребенку еще недоступно различие внутренних состояний и внешних проявлений другого человека; ребенок не всегда может отделить свои внутренние переживания от переживаний других людей. Понятием “дружба” ребенок обозначает кратковременные контакты с другими детьми в ходе стихийно возникшей непродолжительной совместной игры.

Первый уровень (субъективный; 5-9 лет) : ребенку уже доступно понимание того, что другие люди могут себя вести и чувствовать иначе, чем он сам, он еще ограничен в понимании, как его собственные действия и состояния могут влиять на действия и состояния других людей. Дружбой ребенок называет положительные или нейтральные отношения с теми детьми, с которыми он регулярно предпочитает иметь общие виды деятельности и с которыми он постоянно лично контактирует.

Второй уровень (реципрокный; 9 -12 лет): ребенок уже способен адекватно представить, что чувствует и испытывает дру-

гой человек, и что именно его действия и состояния могут явиться причиной действий и состояний других людей. Дружбой для ребенка являются такие отношения, которые базируются на взаимных предпочтениях и на попытках учитывать взаимные интересы друг друга. Основанием для поддержания таких отношений является практический или прагматический результат совместного времяпрепровождения.

Третий уровень (взаимный; 12-15 лет): ребенок может понять, что думает о нем и об их отношениях другой человек, и может почувствовать степень его удовлетворенности этими отношениями. Дружбой ребенок обозначает взаимный учет долговременных состояний и потребностей, возможность доверительно ими делиться, взаимную зависимость в действиях, целях и планах.

Четвертый уровень (общественно-символический; старше 15 лет): ребенку доступно понимание тех теоретических идей, ценностей и представлений, носителем которых является другой человек. Дружбой ребенок обозначает такие отношения, в которых существуют взаимопонимание, взаимопомощь, но при этом базирующиеся на взаимной независимости, признании права на личностные изменения и не требующие частого временного и пространственного единства.

В данном случае исследование того, какие основания ребенок кладет в основу выбора друга и подведение тех или иных отношений под эту категорию совершенно не дают возможности объяснить закономерности и механизмы развития подобных представлений.

“Представления (ребенка - О.Ч.) выражаются в языковых и символических системах, но не исчерпываются ими. Важно реконструировать представления и реализуемые через действия” (Ж.Вернь, 1995, с.17). Недаром еще Л.С.Выготский, соглашаясь с Ж.Пиаже, говорил, что мысль всегда богаче и оригинальнее, чем слово (1983). Однако проблема состоит в том, что, современный аппарат психодиагностики практически не “схватывает” внутренние средства и способы ориентировки даже взрослого человека (а тем более ребенка) в межличностных ситуациях и представления о них. Они осознаются далеко не полностью, частично экзотеричны; и далеко не всегда удается произвольно создать предпосылки для развертывания рефлекс-

сивных процессов (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В., 1990).

Постановка вопросов о развитии представлений детей о межличностных отношениях на довербальном, допонятийном и понятийном уровнях развития мышления привела к переосмыслению того, насколько традиционно используемые проективные методы и метод интервью способны выявить те представления, которые имплицитно определяют характер деятельности ребенка в конкретной межличностной ситуации, но не рефлексированы и не вербализуются ребенком.

Н.Н.Подъяков указывает, что подобные представления несут функцию не только отражения основных свойств и проявлений какого-либо объекта (в данном случае - межличностных отношений), но и влияют на формирование начальных форм ориентировки в этой сфере действительности. Именно эти аспекты и должны являться предметом психологического исследования и диагностики представлений детей о межличностных отношениях. Дальнейшее развитие этих вопросов связано с нахождением новых методологических и экспериментальных плоскостей.

Литература

Абульханова-Славская К.А. (1994) Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал , N4 , с. 39-55.а

Артемьева Е.В. (1986) Психология субъективной семантики, М.

Бодалев А.А. (1983) Личность и общение, М. .

Вежбицкая А (1996) Язык , культура, мышление. М.

Верньо Ж. (1995) К интегративной теории представлений // Иностранная психология, т 3, N5, с. 9-18.

Выготский Л.С. (1926/1991) Педагогическая психология, М.

Выготский Л.С. (1931,1982) История развития высших психических функций, СС, т 3 , М.

Выготский Л.С. (1925, 1982) Сознание как проблема психологии поведения , СС, т 1, М. .

Вольфовский В.Е. (1977) Эволюция психологической концепции К .Левина. Кандид. дисс., М.

Вольфовский В Е Основные понятия психологической концепции К Левина // Вопросы психологии , с127-134.

Давыдов В.В. (1996) О теориях развивающего обучения // Магистр, N1, с. 7-22.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. (1990) Диагностика и развитие компетентности в общении, М.

Кошелева А.Д. (1993) Взаимодействие “взрослый-ребенок” и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе // Проблема гуманизации воспитательно-образовательного процесса, Пермь.

Лисина М.И. (1986) Проблемы онтогенеза общения, М.

Обухова Л.Ф. (1995) Детская психология: теория, факты, проблемы. М.

Поддьков Н.Н. (1985) Новые подходы к исследованию мышления у дошкольников // Вопросы психологии, N2.

Рубинштейн С.Л. (1989) Основы общей психологии, М.

Смирнова Е.О. (1996) Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии, N6.

Стеценко А.П. (1983) К вопросу о классификации значений // Вестник МГУ, Сер 14 Психология, N1.

Стеценко А.П. (1987) Понятие образа мира и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник МГУ, Сер. 14, Психология, N3.

Хоментаскас Г.Т. (1981) Семья глазами ребенка, М.

Цукерман Г.А. Мастеров Б.М. (1995) Психология саморазвития М.

Чудинова Е.В. (1986) Развитие крика младенца // Журнал ВПД, N3, с. 441-449.

Эльконин Д.Б. (1969) Выдержки из научных дневников 1965-1983. Избранные психологические произведения, с. 480-520

Ainsworth M., Blehar M.C., Waters E. (1978) Patterns of attachment, Hill-Sdale, N.Y., Erlbaum.

Begelow B. (1977) Children's friendship expectation: a cognitive-developmental study // Child Development. 48.246-253.

Bowlby J. (1973) Attachment and loss // Separation. v.3, N.Y., Basic Books/

Damon W. (1990) Social relations and children's thinking skills // Ed. y Kuhn Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills, v. 21, Basel, Karger.

Erwin P. (1993) Friendship and Peer Relations in childhood. Chichester, Willey.

Flavell J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry // *American Psychologist*, 34,906-911.

Flavell J. , GreeF., Flavell E. (1986) Development of knowledge about the appearance-reality distinction // *Monographs of the society for Research in Child Development*, 51, 1, N 212.

Kurdec L., Krile D. (1982) A developmental aalysis of the relation between peer acceptace and both interpersonal uderstanding and perceived social competence // *Child Development*, 53, 1485-1491.

Levin K. (1935) *A dyamic theory of personality*, N.Y., Mc.-Growhill

Levin K. (1922) *Der Begriff der Genese un physic, biologie und Entwich lungsgeschich<* Berlin.

McGuire K., Wetsz J. (1982) Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumship // *Child Development*, 53, pp. 1478-1484.

Main M. (1993) Metacognitive knowledge, metacognitive moitoring and singular vs. multiple models of attachment. // Ed. by Parkes M., Stevenson-Hinde J. *Across the life cycle* . London, N.Y., Routledge.

MainM., Gold R. (1994) Iterview based adult-attachment classification // *Developmetal Psychology*, N3, pp. 75-86.

Murray F. (1983) Cognition of physical and social events // Ed. by Overton W. *The relationship between social and cognitive development*, Temple Univ., Lawrence Erlbaum Publ..]

Russel J. (1991) In defence of a prototype approach to emotion concepts // *J. of Personaliyu and Social Psychology*, v. 60, pp. 37-47.

Selman R. (1980) *The development of interpersonal understanding*. New York, Academic Press, pp. 136-142

Spivac G., Platt J., Shure M. (1976) *The proble-solving approach to adjustment*. Sa-Francisco, Jossey-Bass.

Sprinthall N., Collins W. (1994) *Developmental Psychology*, N.Y. , Cambridge University Press.

Sroufe L. (1988) The role of infant-caregiver attachmentin development // Ed. by Belsky J., Nezworski T. *Clinical implications of attachment*, Hill Sdale, N.J.,Erlbaum, pp. 18-40.

Sternberg R., Wagner R. (1986) *Practical intelligence*. N.Y., Cambridge University Press.

Sternberg R. (1990) Prototypes of competence and incompetence // Ed. by Sternberg R., Kolligian J. Competence consired. New Haven, CT, Jale Univerrstity Press, pp. 117-145.

Thorndike E.L. (1920) Intelligence and its use // Harper's Magazine, N 140, pp. 227-253.

Van Jendoorn M. N., Kranenburg M.J., Zwart-Woudstra H.A. (1991) Parental attachment and children's socio-emotional development: some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in theetherlands.

Yoniss J. , Volpe J.(1978) A relational alysis of children's friendships // Ed. by W.Damon . New Directions for Child Developent, v.1, San-Francisco , Jassey-Bass.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СХЕМ ЭМОЦИЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

*Н.Д.Былкина, Д.В.Люсин,
Институт психологии РАН*

В психологии большой интерес в последнее время привлекает так называемое естественное мышление, с помощью которого люди познают окружающую их повседневную действительность, других людей и свой внутренний мир. Среди исследований в данной области заметное место занимает изучение житейских, обыденных психологических знаний. В данной работе нас интересовали организация и развитие в онтогенезе знаний об эмоциях. Эта тема, помимо теоретического интереса, представляется важной и для решения различных прикладных проблем. Так, с точки зрения профилактики и коррекции отклонений в области межличностных взаимодействий важно знать, как и какие особенности знаний человека об эмоциях влияют на способность понимать собственные и чужие чувства, прогнозировать поведение окружающих и управлять им.

Наиболее общая посылка при изучении онтогенеза системы знаний об эмоциях состоит в утверждении ее постепенного расширения и усложнения (Гордеева, 1994; Bormann-Kischkel & Hildebrand-Pascher, 1990; Russell, Lewicka, & Niit, 1989). Под расширением понимается повышение информированности субъекта в эмоциональной сфере, увеличение количества понятий, в которых осмысливаются эмоции ("словаря эмоций"), что происходит за счет дифференциации первоначально предельно глобальных аффектов "приятное-неприятное". Усложнение системы выражается в усложнении характера связей между ее составляющими, например, разрушении жесткой сцепленности между представлениями о соотношении тех или иных эмоций, их причин, следствий и т.п.

Такие представления о ходе развития системы знаний в сфере эмоциональности в целом разделяются психологами самых различных школ: от Эго-психологии (Mahler, 1965; Blanck & Blanck, 1991) до современных когнитивных течений (Harter, 1986) и подтверждаются рядом экспериментальных исследований. Так, установлено, что маленькие дети идентифицируют эмоции хуже, чем более старшие, что их "эмоциональные" поня-

тия более широки: один и тот же термин они применяют для обозначения более широкого круга эмоциональных явлений, нежели в старшем возрасте. Зафиксировано расширение словаря эмоций по мере взросления и увеличение числа параметров, по которым различаются эмоции: вначале их, как правило, два - "возбуждение-успокоение" и "удовольствие-неудовольствие" - затем появляются параметры "связь с другими", "соответствие месту" и т.п. (Davits, 1969).

Мы будем рассматривать в качестве основной единицы организации знаний об эмоциях когнитивную схему. При анализе схемы как формы организации знаний обычно пытаются выделить основные элементы, входящие в ее состав. На основе теоретических рассуждений и экспериментальных данных к числу элементов схемы эмоции были отнесены: ситуация, вызывающая эмоцию; ее внешние проявления, прежде всего лицевые и вокальные; сопутствующие физиологические изменения; поведенческие следствия; желания, мысли и пр. (Parkinson, 1990; Russell, 1991; Wierzbicka, 1992). Предполагается, что ни один из этих элементов схем не является жестко привязанным к определенной эмоции, а идентификация эмоции осуществляется на вероятностной основе.

В данном исследовании нас интересовало, в какой последовательности в онтогенезе возникают различные элементы схемы эмоции, какова их сравнительная значимость, как изменяются связи между ними, как развиваются представления об амбивалентности эмоций. Исходя из этого более конкретная цель работы состояла в том, чтобы изучить развитие соотношения между двумя составляющими схемы: знаниями о причине (ситуации, вызывающей эмоцию) и внешнем выражении эмоции. Исследовалось, на какой из этих элементов схемы ребенок опирается в большей степени при идентификации эмоции и как в зависимости от возраста развивается способность идентифицировать эмоцию в случае противоречия друг другу указанных элементов схемы.

Исследование состояло из двух частей. Первая, предварительная часть носила поисковый характер - разрабатывалась методика, изучались типичные ответы испытуемых различных возрастов, формулировались критерии для оценки ответов.

Для выявления относительной значимости внешнего выражения и причины эмоции при ее идентификации были со-

ставлены рассказы, в которых эти два источника информации были представлены в конфликтной форме. Другими словами, ситуация провоцировала эмоцию одной валентности (положительной или отрицательной), а внешнее выражение (мимика, поза и т.п.) свидетельствовало о переживании эмоции противоположного знака. Примером рассказа такого рода может служить следующий:

"Миша набедокурил в школе. Учительница Нина Ивановна отчитывает его: "Ах, ты, негодный мальчишка! И как тебя земля носит! Какой ты избалованный! Иди и дома такое вытворяй! Не хочу тебя видеть и слышать!" Долго она ругает его, распекает, возмущается. Миша стоит перед ней, улыбается, глаза веселые. Как ты думаешь, что чувствует Миша?"

Задачи предъявлялись детям 4-15 лет. Экспериментатор спрашивал ребенка о том, какую эмоцию испытывает главный герой рассказа. После ответа, как правило, задавался вопрос о том, как ребенок это определил. Ответ испытуемого на этот вопрос был важен для уточнения источника информации, который он использовал при идентификации эмоции. Допускалось также предоставление подсказок ребенку в случае, если он затруднялся в ответе. Задачи подобного типа использовались К.Коллисом при изучении когнитивного развития детей на материале гуманитарных школьных предметов (Collis, 1980), Ж.Пиаже (Piaget, 1932), Л.Кольбергом (Kohlberg, 1973), Е.В.Субботским (Субботский, 1991) при исследовании морального развития детей. Достоинством этих задач является то, что в них используется хорошо знакомый, близкий детям материал. Введение в этот материал противоречий позволяет исследовать способность оперировать противоречивой информацией.

Предварительные результаты, полученные в первой части исследования, показали, что действительно с возрастом изменяется характер ответов испытуемых, за чем стоит, по видимому, изменение в схемах эмоций. Анализ протоколов решения задач позволил выделить несколько уровней развития способности соотносить такие элементы схемы, как причины эмоции и ее внешние проявления. Кроме этого были сформулированы критерии для идентификации этих уровней.

На нулевом уровне (примерно до 5 лет), ребенок оказывался не в состоянии содержательно ответить на вопрос экспериментатора о том, что испытывает персонаж рассказа, отсутствовали

адекватные термины для описания эмоций. Создавалось впечатление, что для ребенка эмоция сливается с воздействием, ее вызывающим. Пример типичного ответа этого уровня на вопрос о том, что чувствует персонаж, - "что его обижают".

На уровне А (примерно 5-6 лет) дети идентифицировали эмоцию, основываясь только на одном источнике информации - ситуации, в которой оказался персонаж, или выражении его лица. Примером типичного ответа, соответствующего этому уровню, может служить следующий: "Она чувствует плохо." Эксп.: "Как ты узнал?" Исп.: "Лицо огорченное...". Или: "Он чувствует обиду, так как ругают." Эксп.: "А почему лицо веселое?" Исп.: "Не знаю, так не бывает."

На уровне В (примерно 6-7 лет) испытуемые совершали попытку учитывать оба источника информации для идентификации эмоции, однако не могли в полной мере совместить их. Удалось выявить две наиболее характерные стратегии испытуемых на этом уровне. Одна из них состояла в том, что дети указывали на существование двух чувств, возникающих одно вслед за другим, при этом первое связано с ситуацией, а второе с выражением лица. Например, "сначала обрадовался, потом обиделся." Другая стратегия заключалась в указании на одновременное существование двух чувств, относящихся к разным объектам. Причем даже такие неполные совмещения информации возникали только после дополнительных наводящих вопросов экспериментатора. Очень важным признаком этого уровня оказалось то, что ребенок при ответе и аргументации не выходил за рамки информации, содержащейся в рассказе.

Наконец, на уровне С (после 7 лет) происходило подлинное совмещение двух противоречивых источников информации за счет привлечения дополнительной информации, например, за счет апелляции к некоторой дополнительной переменной или введения ситуации в более широкий контекст. Пример ответа испытуемого: "больно, но улыбается, потому что гордый." Здесь вводится дополнительная "промежуточная" переменная - личностная черта "гордый", - снимающая противоречие, существующее в рассказе. Другой пример (из ответа на рассказ, приведенный выше): "стоит спокойный, потому что знает, что учительница ему ничего не сделает". Такой ответ предполагает имплицитное знание о том, что данная ситуация должна вызывать отрицательные эмоции; спокойная реакция

персонажа объясняется с помощью привлечения информации, которой в рассказе не содержалось ("учительница ему ничего не делает"). Таким образом, на уровне С схема эмоции включает в себя большее количество элементов и допускает более сложные связи между ними.

Кроме уровней удалось выделить два типа испытуемых в зависимости от того, на какой элемент схемы они предпочитают опираться при идентификации эмоции. Эти различия наиболее отчетливо наблюдались на уровнях А и В. Часть детей опиралась в основном на информацию о ситуации, вызывающей эмоцию, а другая часть - на внешние выражения эмоции. На уровне С эти различия уже не наблюдались.

Вторая часть исследования включала эксперимент, цель которого состояла в том, чтобы оценить влияние различных факторов - прежде всего пола и возраста ребенка - на уровень развития схем эмоций.

Методика

Испытуемые. В эксперименте приняли участие дети в возрасте от 4 до 8 лет, воспитанники двух детских садов и средней школы г.Москвы.

Испытуемые были выбраны из пяти возрастных групп - 4, 5, 6, 7 и 8 лет, - при этом возрастной разброс в пределах одной группы был не более шести месяцев (то есть 4 года +/- 3 месяца и аналогично в других возрастах). В возрастных группах от 4 до 7 лет было по четыре испытуемых, два мальчика и две девочки, а в возрастной группе 8 лет - два испытуемых, мальчик и девочка. Таким образом всего было 18 испытуемых, поровну мальчиков и девочек.

Материалы. В эксперименте использовались 4 коротких рассказа, персонажами которых выступали дети того же возраста, что и испытуемые. Все рассказы имели одинаковую структуру: персонаж попадал в ситуацию, которая должна была вызвать некоторую эмоцию (например, падал с велосипеда и разбивался), а выражение его лица свидетельствовало об эмоции противоположной валентности (например, улыбка). В двух рассказах ситуация должна была вызвать отрицательную эмоцию, а выражение лица свидетельствовало о положительной эмоции; в двух других рассказах, наоборот, ситуация должна

была вызвать положительную эмоцию, а выражение лица свидетельствовало об отрицательной эмоции.

Приведем эти рассказы: "Лена давно мечтала о новых фломастерах. Чтобы их было много-много, не меньше 24-х, чтобы были необычные цвета и чтобы долго не кончались. И вот - подарили! Именно такие фломастеры, о каких она мечтала, и даже еще лучше, 48 штук, в красивой яркой упаковке. Лена держит подарок в руках, уголки рта у нее опустились, глаза смотрят в пол."

"Петя жил летом в деревне и каждое утро ездил в магазин за хлебом на велосипеде. И вот однажды он купил хлеб и возвращался домой. Вдруг велосипед потерял равновесие, покачнулся и рухнул вместе с Петей прямо на дорогу. Мальчик ушиб руку, ободрал коленки. Поднимается, а на лице у него - улыбка."

"Ваня давно мечтал посмотреть на салют. Жил он в деревне, там салюта никогда не было. Но Ваня видел его в книжке, на картинке. Это было так красиво: разноцветные огоньки мерцают, переливаются в вечернем небе, все люди радуются, кричат "ура"... И вот весной Ваню повезли в Москву как раз в тот праздничный день, когда должен был быть салют. Мальчик весь день готовился, предвкушая удовольствие, представляя, как все будет здорово. Вечером Ваня вышел на площадь, узнав, откуда будет лучше всего видно, дождался 9-ти часов. И вдруг объявляют, что салют отменяется по техническим причинам, и все могут расходиться. И Ване нужно возвращаться домой и просто ложиться спать без всякого салюта... Ваня идет домой, улыбается, размахивает руками. Как ты думаешь, что он чувствует?"

"Даша ходила в детский сад (школу), и у них два раза в неделю была физкультура. И вот дети стали учиться делать кувырок. Даша пробовала-пробовала, старалась-старалась, но у нее ничего не получалось. То голову не так нагнет, то ноги не так поставит, вот и валится в сторону. А научиться так хотелось! Но однажды, через несколько недель неудач, Даша попробовала, и вдруг - получилось! Наконец-то она перекувырнулась как надо, по всем правилам. Даша встает, брови нахмурены, губы сжаты. Как ты думаешь, что она чувствует?"

Процедура. Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым. Прежде всего экспериментатор добивался хорошего контакта с ребенком, так чтобы тот чувствовал себя

комфортно и охотно отвечал на вопросы. Далее экспериментатор устно предъявлял один из рассказов и задавал вопрос: "Как ты думаешь, что чувствует [Лена]?" Если ребенок затруднялся ответить на этот вопрос (что случалось нередко в младших возрастных группах), то экспериментатор пытался стимулировать ответ, однако не давал никакой дополнительной информации о содержании рассказа и не задавал вопросы, отличные по смыслу от первого. Если из ответа испытуемого следовало, что он учитывает только один источник информации об эмоции персонажа (ситуацию, в которую попал персонаж, или же выражение его лица), то экспериментатор указывал на противоречие в содержании рассказа, и просил его разъяснить. Ответы испытуемых записывались с помощью диктофона.

Каждому испытуемому предъявлялись все четыре рассказа, однако в разном порядке, чтобы устранить возможные эффекты последовательности. Кроме этого, в рассказах менялся пол персонажа таким образом, чтобы каждый испытуемый получил два рассказа про мальчика и два рассказа про девочку.

План эксперимента. Независимыми переменными являлись возраст испытуемых (5 уровней) и пол испытуемых (2 уровня). Кроме этого контролировались переменные, относящиеся к особенностям заданий, а именно пол персонажа рассказа и сочетание валентностей эмоций (ситуация вызывает отрицательную эмоцию, а выражение лица свидетельствует о положительной эмоции и наоборот). Таким образом, использовался четырехфакторный план 5x2x2x2. В качестве зависимой переменной выступал уровень развития способности соотносить противоречивую информацию о причине эмоции и ее внешнем выражении.

Результаты

Каждому из 18 испытуемых предъявлялось 4 задачи, таким образом общее количество проб в эксперименте составило 72. Протоколы эксперимента были разбиты, соответственно количеству проб, на 72 фрагмента, которые оценивались тремя экспертами, работавшими независимо друг от друга. При этом эксперты не знали, какому испытуемому принадлежит тот или иной фрагмент. Эксперты относили пробы к уровню 0,

А, В или С, основываясь на описанных выше критериях выделения уровней. Для оценки согласованности экспертных оценок был рассчитан показатель альфа Кронбаха, оказавшийся равным 0,810, что позволяет оценить согласованность экспертов как достаточно высокую. Окончательно каждая проба была отнесена к тому уровню, который ей приписало большинство экспертов.

Полученные данные были подвергнуты 4-факторному дисперсионному анализу с повторными измерениями по переменным "пол персонажа рассказа" и "сочетание валентностей эмоций". Из основных эффектов значимым оказался только эффект переменной "возраст испытуемых" ($F(4,67)=14,82$, $p<0,001$). Значимых эффектов взаимодействий выявлено не было.

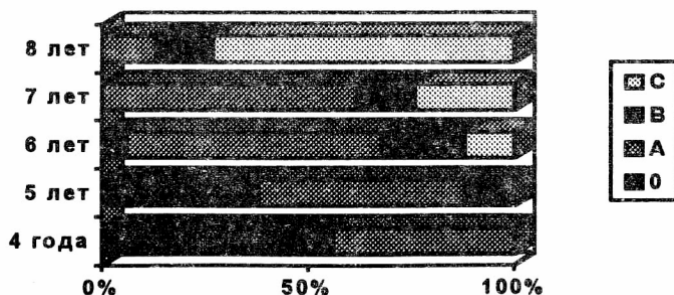


Рисунок 1. Относительное количество проб, соответствующих уровням О, А, В и С, в разных возрастных группах.

На рисунке 1 показано относительное количество проб, соответствующих уровням О, А, В и С, в разных возрастах; общее количество проб в каждой возрастной группе принято за 100 %. Как видно из рисунка с возрастом наблюдается постепенный переход на более высокие уровни. Уровень В появляется не ранее 5 лет, и то в очень небольшом количестве. Наиболее смешанные результаты наблюдаются в возрасте 6 лет, когда дети впервые оказываются способными давать ответы на уровне С, но при этом еще сохраняется небольшое количество ответов на нулевом уровне. Окончательное утверждение уровня С происходит в 8 лет.

Обсуждение

Полученные в нашем исследовании результаты интересно сопоставить с результатами С.Дональдсон и Н.Вестермана (Donaldson & Westerman, 1986), которые изучали развитие способности понимать амбивалентность эмоций на детях от 4 до 11 лет. Эти авторы, используя другую методическую процедуру, выделили 4 уровня в развитии понимания амбивалентности эмоций. На нулевом уровне ребенок признает существование только одной эмоции. На первом и втором уровнях признается возможность существования двух противоречивых эмоций, но они оказываются разделенными во времени или пространстве. И, наконец, на третьем уровне возникает полное понимание возможности амбивалентности эмоций. Третий уровень достигается большинством детей лишь к 10-11 годам. Очевидно, что нулевой уровень соответствует нашему уровню А, первый и второй уровни - нашему уровню В (причем и в нашем исследовании, и в исследовании С.Дональдсон и Н.Вестермана дети используют сходные стратегии для примирения противоречия), третий уровень - нашему уровню С. Различия в возрастных границах уровней можно объяснить различиями применявшихся в обоих исследованиях методик.

Результаты, полученные в нашей работе, хорошо согласуются с результатами, получаемыми другими авторами, изучающими естественное мышление детей в разных сферах (Collis, 1980; Kohlberg, 1973; Russell, 1985). Это говорит об универсальности механизмов естественного мышления независимо от материала, на котором оно осуществляется. При этом одной из наиболее интересных становится проблема декаляжа в развитии. По полученным результатам четко видно, что несмотря на общее для всех детей направление развития, в пределах одной возрастной группы возможно сосуществование различных уровней; особенно показателен в рамках данного исследования возраст 6 лет. Более детальный анализ протоколов показывает, что один и тот же испытуемый при решении разных задач может давать ответы разного уровня.

Результаты данного исследования не позволили выявить факторы, которые могли бы повлиять на такие рассогласования, так как значимый эффект получен только по одному фактору - возрасту испытуемых. Однако здесь есть простор для дальнейших исследований. В частности, полученный эмпирический

материал позволяет предположить, что важным фактором, влияющим на уровень ответа испытуемого, могут быть особенности личностного развития: создается впечатление, что невротизированные дети отстают в способности понимать свои и чужие эмоции. Несомненный интерес представляет также исследование соотношения интеллектуального развития детей в области понимания эмоций с интеллектуальным развитием в тех сферах, где происходит систематическое обучение ребенка (например, в математике). За этим вопросом стоит более широкая проблема соотношения развития естественных и искусственных понятий.

Мы считаем, что за выделяемыми эмпирически уровнями стоит развитие строения схем эмоций и развитие способности оперировать содержащейся в них информацией для идентификации эмоций. Полученные результаты позволяют поставить вопрос о механизмах развития схем эмоций и механизмах их функционирования при понимании внутреннего мира и поступков других людей и своих собственных, что может быть предметом дальнейших исследований.

Литература

- Гордеева О.В. (1994). Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. *Вопросы психологии*, N 6, 26-36.
- Субботский Е.В. (1991). *Ребенок открывает мир*. М.
- Blanck, G., & Blanck, R. (1991). *Ego-psychology-II: Psychoanalytical development psychology*. N.Y.: Columbia University Press. 1991.
- Bormann-Kischkel, C., & Hildebrand-Pascher, S. (1990). The development of emotional concepts: A replication of a German sample. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 355-372.
- Collis, K.F. (1980). Levels of cognitive functioning and selected curriculum areas. In J.R.Kirby, J.B.Biggs (Eds.), *Cognition, Development, and Instruction*. N.Y.: Academic Press.
- Davits, J.R. (1969). *The language of emotion*. L.,N.Y.: Academic Press.
- Donaldson, S.K., & Westerman, N.A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental psychology*, 26, 635-662.

Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition, 4*, 119-151.

Kohlberg, L. (1973). Continuities in children and adult moral development revisited. In P.B.Baltes, K.W.Schaile (Eds.), *Life span developmental psychology. Personality and socialization*. N.Y.

Mahler, M. (1965). On the significance of the normal separation-individuation phase. In M.Schur (Ed.), *Drives, affects, behavior. Vol.2*. N.Y.

Parkinson, B. (1990). Interrogating emotions: A dyadic task for exploring the common sense of feeling states. *European Journal of Social Psychology, 20*, 171-179.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. N.Y.: Harcourt & Brace.

Russell, J.A. (1985). Culture, scripts and children's understanding of emotion. In C.Saarni, P.L.Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Russell, J.A. (1991) In defense of a prototype approach to emotion concepts. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 37-47.

Russell, J.A., Lewicka, M., & Niit, T. (1989) A cross-cultural study of a circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 848-856.

Wierzbicka, A. (1992). Defining emotion concepts. *Cognitive Science, 16*, 539-581.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ ОБ ЭМОЦИЯХ: внутренняя структура категорий *эмоция*¹³

*Д.В.Люсин,
Институт психологии РАН*

Мы постоянно сталкиваемся с эмоциональной реальностью. Люди, с которыми мы общаемся, радуются, огорчаются, возмущаются, открыто проявляют или, наоборот, стараются скрыть свои внутренние состояния. Эмоции, настроения, чувства другого человека очень важны для нас, так как позволяют понять, каковы причины его поведения, чего от него можно ожидать, как он относится к нам и к окружающим, как можно повлиять на его поведение. Мы сталкиваемся с еще одним пластом эмоциональной реальности, не менее, а может быть более важным. Это мир наших собственных эмоций. На определенном этапе развития человеку приходится задумываться над тем, какие именно эмоции он испытывает и почему, как это влияет на его поведение, как он может управлять своими эмоциями и их проявлениями. В ряде теорий эмоций утверждается, что то, какую эмоцию человек реально испытывает, зависит от того, как он категоризирует ситуацию и свое внутреннее состояние (Schachter & Singer, 1962; Нартй, 1987).

Таким образом, перед человеком встает ряд задач, направленных на понимание эмоций, как чужих, так и своих собственных. Для решения этих задач у человека формируются определенные структуры знаний об эмоциях. Эти структуры могут быть в большей или меньшей степени эффективны, то есть особенности организации знаний могут помогать или, наоборот, мешать пониманию эмоций.

Проблема организации знаний является одной из ведущих в современной когнитивной психологии. Действительно, организация знаний определяет функционирование всей когнитивной системы, включая процессы восприятия, переработки и использования информации. Последние два десятилетия в психологии принято разделение форм организации знаний на категориальную и тематическую (Mandler, 1979). Если в схематиче-

¹³ Работа выполнена при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда, грант № 96-03-04290.

свой организации знаний отражаются типичные, устойчивые связи между предметами и последовательности событий, то категориальная организация предполагает разбиение объектов на классы (категории) и установление связей между ними. Принято считать, что категориальная организация имеет иерархическую структуру, в которой обычно выделяют базовый, суперординатный и субординатный уровни, при этом категории более высокого уровня включают в себя категории более низкого уровня.

Данная работа посвящена категориальной форме организации знаний об эмоциях, конкретнее - исследованию внутренней структуры категории *эмоция*, которую можно отнести к суперординатному уровню (Russell, 1991). Начиная со ставших классическими работ Э.Росш (напр., Rosch, 1973; Rosch, 1978), в ряде исследований было показано, что естественные категории имеют градуальную внутреннюю структуру, то есть некоторые представители (примеры) категории являются более типичными, чем другие. Следовательно, можно говорить о наличии некоторого прототипа категории, являющегося ее наилучшим примером. При анализе внутренней структуры категорий используется ряд переменных, среди которых, пожалуй, наиболее часто фигурируют типичность, продуктивная частотность и категориальная доминантность.

В данной статье приводятся результаты серии экспериментов, позволивших получить нормативные данные по этим трем переменным для категории *эмоция*. Во всех экспериментах в качестве испытуемых выступали студенты первого и второго курсов факультета психологии Московского государственного социального университета. Эксперименты проводились весной и осенью 1996 года в группах студентов по 10-30 человек. Инструкции, которые давались испытуемым, являются свободным переводом аналогичных инструкций, обычно используемых в зарубежных исследованиях (Fehr & Russell, 1984; Rosch, 1973).

Эксперимент 1. Продуктивная частотность

Методика. В эксперименте участвовали 76 испытуемых. Давалась следующая инструкция: "В данном эксперименте нас интересует, что люди имеют в виду, используя те или иные понятия. Вам будет дано понятие, и вы должны будете привести при-

меры, относящиеся к этому понятию. Так, примерами понятия *фрукт* могут быть яблоко, груша, апельсин и т.д., а примерами понятия *овощ* - огурец, морковь, капуста. А теперь напишите, пожалуйста, все примеры понятия *эмоция* которые вам приходят на ум. Вам дается одна минута, по истечении которой я вас остановлю."

Результаты и обсуждение. Всего испытуемые назвали 91 пример категории *эмоция*. Было подсчитано, сколькими испытуемыми назывался каждый пример. При этом разные формы слова принимались за один и тот же пример категории (так, и *агрессия*, и *агрессивность* учитывались в качестве *агрессии*). Полученные показатели продуктивной частотности представлены в Таблице 1.

Примеры	Продуктивная частотность
радость	67
гнев, страх	28
смех	26
любовь	17
печаль	14
восторг, слезы, удивление	13
восхищение, горе, грусть, ненависть	12
злость	11
агрессия	10
переживание	9
плач, раздражение, счастье, улыбка	8
огорчение	7
испуг, крик, ярость	6
веселье, возбуждение, тоска, чувство	5
обида, разочарование, ужас	4
влюбленность, возмущение, волнение, недовольство	3
тревога, умиление	2
влечение, всплеск чувств, вспыльчивость, дружба,	
ликование, негодование, реакция,	1
ревность, сочувствие, страдание	
апатия, аффект, беспокойство,	
блаженство, взрыв, впечатли	

тельность, вражда, вскрик, всплеск ощущений, гордость, до бродушие, досада, желание, жестикуляция, импульсивность, интерес, молчание, невнимание, недоумение, нежность, нетерпение, ожидание острые ощущения, отвращение, отрешенность, очарование, покой, презрение, равнодушие, расстройство, растерянность, серьезность, смущение, сомнение, сострадание, спор, страсть, стресс, стыд, уверенность, удача, удовольствие, уныние, хохот	
---	--

Таблица 1. Результаты эксперимента на продуктивную частотность (76 испытуемых)

Отметим, что в число примеров, названных испытуемыми, помимо указаний на чисто эмоциональные феномены входят также слова, обозначающие психологические феномены, которые вряд ли можно отнести к сфере эмоций. По нашему мнению в полученном можно выделить как минимум три группы таких слов (хотя подобный анализ, конечно, весьма субъективен). Во-первых, это личностные черты (вспыльчивость, импульсивность); во-вторых, внешние проявления эмоций (смех, слезы, улыбка, крик); и, в-третьих, то, что можно условно назвать психическими состояниями, в основном мотивационной природы (влечение, желание, ожидание). В англоязычных исследованиях испытуемые также называют слова, явно описывающие не собственно эмоциональные феномены (Fehr & Russell, 1984; Conway & Bekerian, 1987). По-видимому, в ряде случаев испытуемые используют эти слова метафорически, подразумевая, например, под личностной чертой типичные для ее носителя эмоции (вспыльчивость - гнев), а под внешним проявлением - саму эмоцию (смех - радость). Следует отметить также, что в списке примеров есть слова, которые могут обозначать как саму эмоцию, так и личностную черту (например, гордость).

Для оценки надежности полученных данных был подсчитан коэффициент корреляции Пирсона между случайными половинками выборки испытуемых, оказавшийся равным 0,92.

Эксперимент 2. Типичность

Методика. Количество испытуемых в данном эксперименте составило 61 человек. Испытуемым раздавались бланки, на которых в столбец в алфавитном порядке были напечатаны 64 примера категории *эмоция*. Справа от каждого слова располагалось 6 квадратиков. В качестве примеров категории *эмоция* были использованы данные, полученные в эксперименте на продуктивную частотность. Из списка полученных примеров были взяты 20 наиболее часто называвшихся. Из оставшейся части списка были отсеяны в основном те примеры, которые явно не относились к исследуемой категории. Кроме этого, в список были добавлены не полученные в эксперименте на продуктивную частотность слова *боль* и *вина*, нередко относимые к числу базовых эмоций (см., например, Изард, 1980; Mowrer, 1960). Испытуемым давалась следующая инструкция:

"В данном эксперименте нас интересует, что люди имеют в виду, используя те или иные понятия. Для примера возьмем понятие *красный цвет*. Закройте глаза и представьте себе чистый красный цвет. Теперь представьте оранжево-красный... а теперь - пурпурно-красный. Хотя Вы могли бы назвать оранжево-красный и пурпурно-красный *красным* цветом, они все же не такие хорошие примеры *красного*, как чистый красный цвет. Оранжевый и пурпурный цвета являются еще более плохими примерами *красного*, и даже, может быть, вообще не относятся к красному цвету.

Заметьте, что хороший пример понятия - это не тот, который Вам больше всего нравится, а тот, который лучше всего представляет данное понятие.

Нас интересует содержание понятия *эмоция*, то есть какие состояния или переживания людей являются хорошими или плохими примерами эмоции. Вам дается список слов, выражающих то, что люди могут испытывать или чувствовать - счастье, боль, нетерпение и пр. Вам надо оценить, в какой степени каждое слово из списка является хорошим или плохим примером понятия *эмоция*. Справа от каждого слова расположено шесть квадратиков, в одном из них Вам нужно поставить крестик или галочку. Если Вы считаете, что слово является очень хорошим примером эмоции, то поставьте пометку в первом квадратике. Крестик или галочка в пятом квадратике будет означать, что слово является очень плохим примером эмоции. Пометка в третьем квадратике обозначает, что Ваша оценка данного сло-

ва находится где-то посередине. Пометка в шестом квадратике обозначает, что данное слово вообще не является примером эмоции.

Не беспокойтесь о том, насколько правильны Ваши оценки. Нас интересует именно Ваше личное мнение.

Время работы не ограничено."

Результаты и обсуждение. Для каждого примера был подсчитан показатель типичности путем усреднения оценок, данных всеми испытуемыми. Кроме этого были подсчитан показатель, названный нами показателем некатегориальности примера, показывающий, какое количество испытуемых решило, что слово не является примером категории *эмоция*. Полученные результаты приведены в Таблице 2.

Примеры	Типи ч- ност ь	Нек ате- гори аль- ност ь	Примеры	Типи ч- ност ь	Не- катег ори- аль- ност ь
восторг	1,39	1	досада	2,76	3
радость	1,42	1	нежность	2,81	6
гнев	1,57	0	тревога	2,82	6
восхищение	1,78	2	агрессия	2,83	10
ликование	1,83	0	переживание	2,84	9
ярость	1,84	0	умиление	2,88	7
страх	1,90	2	обида	2,94	7
ужас	1,93	2	счастье	2,95	14
страсть	1,94	7	недоумение	2,96	11
возмущение	1,98	0	стыд	2,96	7
раздражение	2,02	4	блаженство	2,96	6
негодование	2,07	1	улыбка	3,00	17
смех	2,08	11	равнодушие	3,02	16
ревность	2,12	12	презрение	3,06	9
плач	2,17	14	сочувствие	3,07	14
испуг	2,17	5	очарование	3,08	23
ненависть	2,24	8	расстройство	3,12	6
веселье	2,27	1	сострадание	3,14	13
отвращение	2,30	7	страдание	3,17	15

волнение	2,30	1	тоска	3,17	6
удивление	2,32	2	желание	3,20	27
слезы	2,33	17	разочарование	3,25	8
смущение	2,51	3	уныние	3,30	7
злость	2,52	1	растерянность	3,35	14
огорчение	2,59	2	боль	3,38	30
возбуждение	2,62	8	интерес	3,39	19
грусть	2,62	3	вина	3,42	13
печаль	2,64	4	горе	3,49	15
удовольствие	2,66	8	нетерпение	3,52	9
любовь	2,67	18	гордость	3,61	25
недовольство	2,67	3	сомнение	3,65	18
влюбленность	2,70	5	ожидание	3,80	36

Таблица 2. Результаты эксперимента на типичность (61 испытуемый)

Обращает на себя внимание то, что примеры, получившие наивысшие оценки типичности, описывают эмоциональные феномены, отличающиеся наибольшей интенсивностью. Пожалуй, именно эти феномены в научной психологии принято называть аффектами.

Надежность результатов оценивалась путем подсчета коэффициента корреляции Пирсона между случайными половинами испытуемых, для показателей типичности получено значение 0,82, для некатегориальности - 0,73.

Эксперимент 3. Категориальная доминантность

Методика. В эксперименте участвовало 60 испытуемых. Они получали бланки, на которых в два столбца были напечатаны 90 примеров категории *эмоция*, а справа от каждого примера оставлялось место для ответа. При подготовке материалов для этого эксперимента в основу был положен список примеров, полученный в эксперименте на продуктивную частотность. Из этого списка были исключены, во-первых, примеры, состоящие из двух слов, и во-вторых, те примеры, которые можно считать некатегориальными (такие, как *взрыв, реакция, удача*). Как уже указывалось выше, анализ результатов эксперимента на продуктивную частотность позволил выделить три группы слов, не описывающих непосредственно эмоциональные феномены. Это личностные черты, внешние проявления эмоций и

психические состояния. Эти группы тоже были введены в список, причем так, чтобы в каждой группе было по шесть примеров. Была добавлена еще одна группа, условно названная "физиологические состояния", в которую были включены такие слова, как *боль*, *удовольствие*, *усталость* и др. Использовались две версии списка: в одной примеры располагались в алфавитном порядке от А до Я, а в другой версии - от Я до А. Испытуемым давалась следующая инструкция:

"В данном эксперименте нас интересует, что люди имеют в виду, используя те или иные понятия. Вам будет даваться слово, и Вы должны будете найти более общее понятие, примером которого является это слово. Например, на слово *простуда* Вы можете ответить *болезнь*, на слово насморк - может быть, тоже *болезнь*; а на слово *тигр* - *зверь*, или *животное* или, может быть, *дикое животное*.

Вам будет предложен список слов, связанных с психологией человека. Рядом с каждым словом Вы должны будете написать более общее понятие, к которому оно относится, причем по мере заполнения списка это понятие может повторяться сколько угодно раз. Не раздумывайте слишком долго, пытайтесь подобрать "правильное" понятие. В этом эксперименте просто исследуется использование слов в быденном языке, и нас интересует именно Ваше личное мнение.

Обратите внимание на то, что Вам нужно написать не синоним, не объяснение смысла слова и не пришедшую на ум ассоциацию, а именно более общее понятие, примером которого является данное слово."

Результаты и обсуждение. Данная процедура оказалась для испытуемых более сложной, чем процедуры первого и второго экспериментов. В частности, некоторые испытуемые давали слишком много ассоциативных ответов. Поэтому для дальнейшей обработки использовались результаты только 46 испытуемых. Испытуемые помимо категории *эмоция* чаще всего в качестве более общего понятия называли *чувство*, *состояние*, *ощущение*, *отношение*, *черта характера*. Возникает вопрос, как различаются эти понятия в естественном языке. Возможно, они являются синонимами или находятся в иерархических взаимоотношениях? Представляется более вероятным, что это разные понятия одного уровня иерархии, однако между ними нет четких границ. Поэтому многие примеры относятся сразу к не-

скольким категориям. Эту точку зрения подтверждает тот факт, что некоторые испытуемые предлагали сразу два, а то и три из перечисленных понятий на одно слово.

Для каждого примера было подсчитано, сколькими испытуемыми он отнесен к категории *эмоция*. Учитывались также те ответы, в которых слово *эмоция* входило в состав словосочетания, например, *положительная* или *отрицательная эмоция*, *всплеск эмоций*. Понятно, что в этих случаях испытуемый имеет в виду категорию *эмоция*. Однако не учитывались такие словосочетания, как *выражение эмоции*, *эмоциональное состояние* и слово *эмоциональность* как относящиеся к другим категориям. Полученные показатели категориальной доминантности представлены в Таблице 3.

Примеры	КД
слезы, удивление	17
смех	15
ярость	14
плач	13
возмущение, восторг, восхищение, гнев	12
злость, испуг, ликование, негодование, улыбка	11
крик	10
радость	9
недовольство, умиление	8
страх, стыд	7
грусть, недоумение, презрение, сочувствие, ужас	6
агрессия, веселье, волнение, досада, удовольствие	5
обида, огорчение, печаль, раздражение, разочарование	4
вспыльчивость, гордость, настроение, нежность, отвращение, страсть, счастье	3
аффект, вина, влюбленность, горе, любовь, молчание, переживание, равнодушие, расстройство, смущение, сострадание, страдание, уныние, чувство, эмоция	2
блаженство, возбуждение, вражда, добродушие, желание, ненависть, нетерпение, очарование,	1
растерянность, ревность, сомнение, стресс, тоска апатия, беспокойство, боль, влечение,	0
впечатлительность, головокружение, дружба, импульсивность, интерес, невнимание, нервность,	

озноб, отрешенность, покой, серьезность, тошнота, тревога, уверенность, уравновешенность, усталость	
---	--

Таблица 3. Результаты эксперимента на категориальную доминантность (КД) - 46 испытуемых

Надежность полученных результатов оценивалась двумя способами.

Коэффициент корреляции Пирсона между случайными половинами испытуемых равен 0,72, а корреляция между двумя версиями, подсчитанная с помощью того же коэффициента, равна 0,83.

Сравнительный анализ результатов

Полученные данные убедительно показывают, что категория *эмоция*, как и другие естественные категории, имеет градуированную внутреннюю структуру. Сам по себе этот результат был вполне ожидаем. Интереснее сопоставить данные по разным переменным друг с другом и с аналогичными зарубежными данными.

По полученным в нашем исследовании результатам коэффициент корреляции Пирсона между продуктивной частотностью и типичностью равен 0,52, между продуктивной частотностью и категориальной доминантностью - 0,37 и между типичностью и категориальной доминантностью - 0,61. Обращают на себя внимание сравнительно невысокие значения корреляций, в то время как в аналогичном зарубежном исследовании (Fehr & Russell, 1984) средний уровень корреляций был 0,80-0,86. В исследовании на русской выборке с использованием 12 естественных категорий (Высоков, 1993) средний уровень корреляций между теми же тремя переменными находится в области 0,70. С одной стороны, относительно невысокие взаимокорреляции можно объяснить тем, что исследование проведено на не очень большой выборке испытуемых. Однако достаточно высокие показатели внутренней согласованности полученных данных позволяют думать, что дело не только в этом. Существенную роль играет специфика категории *эмоция*. Она не имеет четко очерченных границ, прототип этой категории трудно поддается определению, к тому же прототипы, по-видимому, могут меняться от человека

к человеку, в зависимости от его личного эмоционального опыта. Таким образом, внутренняя структура рассматриваемой категории оказывается более размытой и не очень устойчивой по сравнению с такими категориями, как овощ или птица.

Помимо анализа взаимоскорреляций трех переменных было проведено сопоставление полученных нами данных с аналогичными данными двух англоязычных исследований - Б.Фера и Дж.Расселла (Fehr & Russell, 1984) и М.Конвея и Д.Бекериана (Conway & Bekerian, 1987). Нам пришлось столкнуться с той трудностью, что далеко не всегда можно установить однозначное соответствие между англоязычными и русскими примерами категории. Поэтому при подсчете коэффициентов корреляции Пирсона приходилось выбирать только те примеры, для которых были найдены однозначные англоязычные аналоги. Это сократило количество значений коррелируемых переменных и, следовательно, снизило коэффициенты корреляции. Результаты приведены в Таблице 4.

Переменная	Фер и Расселл, 1984	Конвей и Бекериан, 1987	Корреляция между данными Фера и Расселла, 1984 и Конвея и Бекериана, 1987
Продуктивная частотность	0,50 (38)	0,51 (29)	0,91 (27)
Типичность	0,62 (13)	0,26 (26)	0,69 (10)
Категориальная доминантность	0,34 (13)	-	-

Таблица 4. Корреляция между полученными данными и данными англоязычных исследований. В скобках приведено количество значений переменных, для которых рассчитана корреляция.

Как видно, показатели внешней согласованности существенно ниже уровня надежности полученных нами данных. Такое различие вероятнее всего объясняется лингвистическими причинами и культурными различиями в выборках

испытуемых. Полученный уровень корреляций для продуктивной частотности и типичности в целом соответствует результатам исследования И.Е.Высокова. Вместе с тем обращает на себя внимание низкая корреляция между нашими данными по типичности и данными М.Конвея и Д.Бекериана. Однако корреляция их данных с данными Б.Фера и Дж.Расселла слишком низка, если учесть, что оба исследования проводились на английском языке, поэтому неясно, в какой степени можно на них ориентироваться.

Заключение

Надежность полученных в настоящем исследовании данных достаточно высока, поэтому их можно было рассматривать в качестве нормативных. Эти данные могут использоваться в дальнейших исследованиях организации знаний об эмоциях. Хотелось бы выделить несколько направлений таких исследований. Одно из них состоит в изучении когнитивных аспектов деятельности психотерапевтов, которых можно рассматривать как экспертов в области понимания эмоций. Логично предположить, что у них должны наблюдаться особенности в организации знаний, позволяющие более тонко и более точно различать и идентифицировать эмоции. Эти особенности можно было бы исследовать, используя известную в психологии мышления парадигму "эксперт-новичок" (где в качестве "новичков" выступали бы не психологи). Это помогло бы выяснить, какая организация знаний является наиболее эффективной для понимания эмоций, и как ее можно целенаправленно формировать, что важно не только для подготовки психотерапевтов и психологов, но и для создания методов, способствующих развитию социального интеллекта у разных групп испытуемых.

Другое перспективное направление исследований состоит в изучении того, как формируются знания об эмоциях в онтогенезе и какие факторы влияют на этот процесс. Развитию схематической организации знаний об эмоциях посвящено достаточно большое количество работ - см., например, обзор О.В.Гордеевой (Гордеева, 1994). Развитие же категориальной организации знаний об эмоциях изучается меньше. К этой группе исследований можно отнести работы по развитию у детей "словаря эмоций", однако работы по онтогенетическому развитию внутренней структуры категории *эмоция* нам неизвестны.

Исследование категориальной организации знаний об эмоциях может быть продуктивным также с точки зрения поиска базовых эмоций, по крайней мере на психосемантическом уровне. Сюда же примыкает и интересная задача соотнесения научных психологических понятий с житейскими. Многие психологические теории эмоций по-разному употребляют такие понятия, как эмоция, аффект, чувство и др.

По-видимому было бы полезно, чтобы содержание этих научных понятий по возможности совпадало с аналогичными житейскими понятиями. С одной стороны, это удобно, с другой стороны, полезно, так как понятия естественного языка, как правило, очень точно схватывают суть выражаемых ими явлений. Даже беглый взгляд на полученные в данном исследовании результаты показывает, что некоторые феномены, рассматриваемые в психологических теориях эмоций, в естественном языке к эмоциям не относятся (например, боль или интерес). Более детальное исследование организации знаний об эмоциях позволит подробнее изучить как этот вопрос, так и более широкий круг вопросов, связанных с категоризацией эмоциональных явлений в обыденном сознании.

Литература

Высоков И.Е. (1993). *Категориальная и тематическая организация в памяти*. Диссертация на соискание уч. степ. канд. психол. наук. М.

Гордеева О.В. (1994). Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. *Вопросы психологии*, N 6, 26-36.

Изард К.Е. (1980). *Эмоции человека*. М.: Издательство Московского университета.

Conway, M.A., & Bekerian, D.A. (1987). Situational knowledge and emotion. *Cognition and emotion*, 1, 145-191.

Fehr, B., & Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464-486.

Harrй, R. (1987). *The social construction of emotions*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Mandler, J.M. (1979). Categorical and schematic organisation in memory. In R.C.Puff (Ed.), *Memory organisation and structure*. N.Y.: Academic Press. 1979.

- Mowrer, O.H. (1960). *Learning and behavior*. N.Y.: Wiley.
- Rosch, E.H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T.E.Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. N.Y.: Academic Press.
- Rosch, E.H. (1978). Principles of categorisation. In E.H.Rosch, B.B.Lloyd (Eds.), *Cognition and categorisation*. Hillsdale.
- Russell, J.A. (1991) In defense of a prototype approach to emotion concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 37-47.
- Schachter, S., & Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СИСТЕМА ПОЗНАНИЯ: ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ

*И.Е. Высоков,
Московский Государственный
Социальный Университет*

Человек живет в очень сложном и многообразном мире. На него воздействуют бесчисленные стимулы различных сенсорных модальностей, имеющие самую разную качественную определенность. Деятельность человека в этом мире разворачивается в координатах пространства и времени. В отличие от животных человек является носителем особой реальности — реальности языка. Именно при помощи языка субъект расчленяет окружающий его мир на различные понятийные области и сферы, образуемые по различным основаниям. Вместе с тем было бы ошибкой утверждать, что язык является единственным источником членения окружающего нас мира. В более широком контексте определенные представления о мире связаны с функционированием целого пласта человеческой культуры, которая определенным образом преломляется через наше сознание, через память и мышление, фиксируясь в них в виде эталонов культуры, понятий, категорий, схем рутинной активности, представлений о пространственно-временной организации опыта.

Анализ показывает, что в основе всех этих процессов находятся процессы ментального моделирования (Johnson-Laird, 1983), направленные на координацию когнитивных схем, которые, с одной стороны, осуществляют интерпретацию поступающей информации, а с другой, организуют активность субъекта в направлении объекта взаимодействия (Высоков, 1991).

Встает вопрос о принципиальных основах организации такой системы. Часто основная сложность систем такого рода влечет за собой стремление к редукции в ее познании. Иными словами, вовсе не обязательно рассматривать сразу всю систему в целом. Можно попытаться вначале рассмотреть более элементарные аспекты ее построения.

Очевидно, что в процессе познания участвуют две стороны: тот, кто познает, т.е. познающий субъект, и то, что познается, т.е. окружающий мир. И та, и другая стороны могут быть организованы самым сложным образом. Не всегда, однако, эта их органи-

зация может учитываться в теоретико-методологическом анализе процесса познания. Рассматривая организацию каждой из этих сторон в отдельности, получаем четыре возможных подхода к тому, как описать организацию познавательного процесса (Таблица 1).

Ясно, что одна из этих возможностей (левая верхняя ячейка) может быть описана скорее по логической необходимости, чем на основе реального опыта. Она имеет скорее философский интерес и в дальнейшем изложении не рассматривается.

Таблица А: Организация познания.

Субъект познания	Окружающий мир	
	Не организован	Организован
Не организован	Познание невозможно (гипотетический случай)	Реконструкция объекта «Снизу — вверх»
Организован	Конструирование объекта «Сверху — вниз»	Взаимодействие систем (иерархии и гетерархии)

Реконструктивное познание

Реконструктивное познание воспроизводит структурную организацию окружающего мира, не внося в нее какой-либо смысловой интерпретации. Конечно, сейчас уже очевидно, что такого рода представления о познании являются лишь научной абстракцией. Но в классической психологии сознания, а также в ранних бихевиористских теориях научения и мышления это подход считался единственно возможным. Именно поэтому практика классического экспериментирования предполагала использование бессмысленного материала в исследованиях памяти, проблемных ящиков в исследованиях мышления, всего того, что позволило бы отделить, выражаясь языком деятельностного подхода (Леонтьев, 1975), «чувственную ткань» от «предметного содержания». Известные ограничения аналитической интроспекции также были направлены на исключение встречных конструктивных процессов.



Рисун
senk, 1997,

вано из Еу-

В целом, реконструктивное познание может быть определено как познание «снизу — вверх». Этот термин изначально был предложен в компьютерных науках и теории искусственного интеллекта для обозначения процесса, создающего из отдельных элементов структурное целое. Особенность такого процесса состоит в том, что целое формируется, не исходя из заранее сформированного плана, а лишь на основе взаимодействия исходных элементов. Модели и теории, реализующие такой подход к познанию, принято называть структурно-блочными, так как они трактуют когнитивный процесс как последовательную обработку на нескольких стадиях поступающей информации. При этом предполагается, что результат обработки на одной стадии может оказывать влияние на характер анализа информации на последующих стадиях, но не наоборот. По сути дела эта модель отражает классические, в отдаленной перспективе — еще локковские, представления о природе познавательных процессов, развитые в дальнейшем в бихевиористских концепциях. Вершиной такого подхода можно считать поздние концепции бихевиоризма, в частности, осгудовский семантический дифференциал (Osgood, 1953) и ТОТЕ Миллера, Галантера и Прибрама (1965), а также выросшие из них ранние теории информационного подхода (см. рисунок а).

Классическим примером структурно-блочной модели может служить так называемая трехкомпонентная теория памяти, предложенная в конце 60-ых годов Аткинсоном и Шиффрином (Аткинсон, 1980; Atkinson & Schiffrin, 1968). Развивая основные положения модели памяти Во и Нормана (Waugh & Norman, 1965), эта теория по сути дела претендовала на то, чтобы стать общепсихологической теорией познания. Она постулирует три стадии когнитивной обработки. Первая — модально-специфический сенсорный регистр, применительно к зрению позже названный иконической памятью, а применительно к слуху — эхоической. Основное назначение сенсорного регистра — кратковременное (порядка 1 секунды) удержание следа восприятия. Вторая стадия обработки информации — кратковременная память. Здесь информация удерживается в пассивной форме в течение примерно 20-30 секунд, а посредством проговаривания — сколь угодно долго. Функция кратковременной памяти состоит в закреплении сенсорного следа, его структурировании и передаче в долговре-

менное хранение. Долговременная память — это третья стадия обработки информации. В ней информация преобразуется в семантические коды, которые могут храниться в деактивированной форме в течение неопределенно длительного срока, сравнимого с продолжительностью жизни человека.

Трехкомпонентная теория способна описывать и обратное движение информации из долговременного хранения в кратковременное. Такое движение осуществляется, в частности, за счет активации структур долговременной памяти. Таким образом, например, осуществляется любое извлечение информации в активную форму, а также реализуются процедуры поиска в памяти. Однако общий принцип системной организации остается прежним: от элемента к целому, т.е. «снизу — вверх». В более поздних реализациях своей теории Аткинсон и Шиффрин попытались, правда, внести элементы конструктивного познания в свою схему, в частности, предположив существование управляющих процедур (Atkinson & Schiffrin, 1968).

Конструктивное познание

Конструктивное познание определяется в первую очередь не структурой окружающего мира, а когнитивными ожиданиями познающего субъекта. Этот способ познания принято определять как познание «сверху — вниз». Доминирующими в этой системе являются эффекты когнитивных схем, выражающие активность субъекта. Предполагается, что познание основывается не столько на описании свойств объекта, сколько на заранее имеющихся у субъекта представлениях об этих свойствах. Эти представления фиксированы в когнитивных схемах. Однако сами когнитивные схемы, конечно же, не являются статичными объектами. Они, направляя активность субъекта, модифицируются накопленным опытом (Найссер, 1981).

Примерами теорий познания, реализующими такое о нем представление, являются теоретическая концепция Бартлетта, касающаяся активной природы памяти (Bartlett, 1932), модели поздней фильтрации в каналах переработки информации (e.g. Deutsch & Deutsch, 1963), подход «умений и навыков» У. Найссера (1981). Сюда же можно отнести и идеологию «нового взгляда» Дж. Брунера (1977) и его сторонников, активно разрабатывавших несколько десятилетий назад проблемы установки и мотивации в процессах восприятия и выдвинувших в связи с этим гипотезу

перцептивной готовности (см. также Логвиненко, 1976; Столин, 1976); результаты этой работы позже были воплощены в теорию перцептивных гипотез, детально разработанную Р. Грегори (1970; 1972). В психологии мышления истоками такого подхода являются работы представителей вюрцбургской школы, а также тесно примыкавшего к ней О. Зельца. Значительно более детально применительно к мышлению этот подход был развит в информационных теориях, в частности в теории мышления Ньюэлла и Саймона (Newell & Simon, 1972; Ernst & Newell, 1969).

Иерархии и гетерархии познания

Если в построении теории когнитивной организации исходить из того, что организован не только окружающий мир, но и познающий его субъект, то простые линейные модели познания оказываются несостоятельными. Главный вопрос здесь — это вопрос о взаимодействии двух упорядоченных структур. Такое взаимодействие, по всей видимости, предполагает многоуровневую организацию познания, в которой каждый уровень реализует то или иное представление о строении окружающего мира.

Одной из первых эксплицитных теорий многоуровневой когнитивной организации была теория построения движений, предложенная Н.А. Бернштейном (1947). В ней постулировалось существование нескольких относительно независимых друг от друга уровней двигательных координаций. На низшем уровне *A* осуществляются простейшие произвольные и непроизвольные координации, такие как поддержание тонуса или тремор. Более высокий уровень *B* координирует синергии, предполагая участие в движении целых групп мышц. Еще более высокий уровень *C* осуществляет пространственные координации. Осмысленные действия с предметами человеческой культуры осуществляются на основе координаций уровня *D*, а смысловые (символические) координации, такие как письменная или устная речь, осуществляются на уровне *E*. Все эти уровни находятся в иерархическом соподчинении от *A* к *E*, однако в реальном движении нет никакой необходимости всегда задействовать все уровни. Для этого в системе выделяется ведущий уровень, осуществляющий управление нижележащими уровнями. Таким образом, возникает иерархическая система двигательных взаимодействий.

В последнее время в психологии накоплен целый ряд фактов, которые свидетельствуют о том, что схема Бернштейна может

быть адаптирована применительно к более широкому спектру психологических закономерностей. Подобные факты послужили основанием некоторым авторам для обобщения теории построения движений и придания ей более фундаментального характера (Величковский, 1985; 1990; Величковский, Капица, 1987). Однако описанная в этих работах система познавательных процессов не всегда строится по жестко иерархическому принципу. Ведь известно, что отдельные подструктуры единой системы познания в целом ряде случаев могут вести себя вполне автономно, независимо друг от друга. Поэтому вновь созданная модель претендует на то, чтобы стать не иерархической, а гетерархической.

Представления о когнитивной организации как системной гетерархии еще только развиваются в психологической теории. Их предпосылками стали, во-первых, исследования процессов метапознания, начавшиеся в конце 60-ых годов (Flavell & Wellman, 1977; Ляудис, 1990), и, во-вторых, критика, с которой столкнулась ранняя трактовка компьютерной метафоры в когнитивной психологии.

Исследования процессов и функций метапознания показали, что наши познавательные возможности в значительной степени определяются нашими представлениями о способах хранения и обработки знаний. При этом мы можем выбирать различные системы, и в этих системах наше познание будет иметь различную функциональную реализацию. Это в значительной степени связано с развитием ситуативной мотивации, т.е. с выбором адекватных для данной ситуации способов и моделей поведения, его целей и оценкой задач, доступных и недоступных для решения. Речь идет о таких феноменах, как целеполагание, эмоциональная активация, каузальная атрибуция, временная перспектива, планирование действий, выбор адекватного уровня притязаний. Иерархические модели, развиваемые для описания преимущественно стандартных способов поведения, т.е. тех, которые связаны в основном с реализацией стандартных целей (например, процессов рутинного речепорождения), оказываются недостаточно гибкими для объяснения этих феноменов. Критика этих моделей служит основой для пересмотра общих методологических принципов современной когнитивной психологии, что прежде всего, связано с отказом от первоначальной трактовки компьютерной метафоры, реализованной в трехкомпонентной теории памяти и ей подобных.

Дело в том, что такого рода модели в значительной степени воспроизводили архитектуру и конфигурацию компьютера 60-ых годов и отражали основные направления теории и практики компьютерных наук того времени. Источником их построения были математические построения А. Тьюринга, известные как машина Тьюринга. Однако исходные предпосылки машины Тьюринга ни в коем случае не предполагали именно такую ее реализацию. По-видимому, одной из альтернатив был бы переход к моделям коннекционизма, возможно, более известным как PDP-модели, или модели параллельно распределенной обработки. Однако и они не свободны от принципиальных недостатков методологического плана, что заставляет их рассматривать скорее в качестве теорий реализации (Фодор, Пылышин, 1996).

Представляется необходимым поэтому сформулировать некоторые новые принципы реализации компьютерной метафоры в современных условиях развития когнитивной психологии и когнитологии. Они в значительной степени должны основываться на представлениях о машине будущего. Основными характеристиками такой машины, по-видимому, станут параллельная обработка информации и самопрограммирование на основе высокоинтеллектуальных эвристик логического вывода.

Система познания

Исходя из таких принципов и основываясь на представлении о гетерархической организации познания, представляется возможным предложить следующую теоретическую конструкцию, определяющую общие принципы организации познания (рисунков).

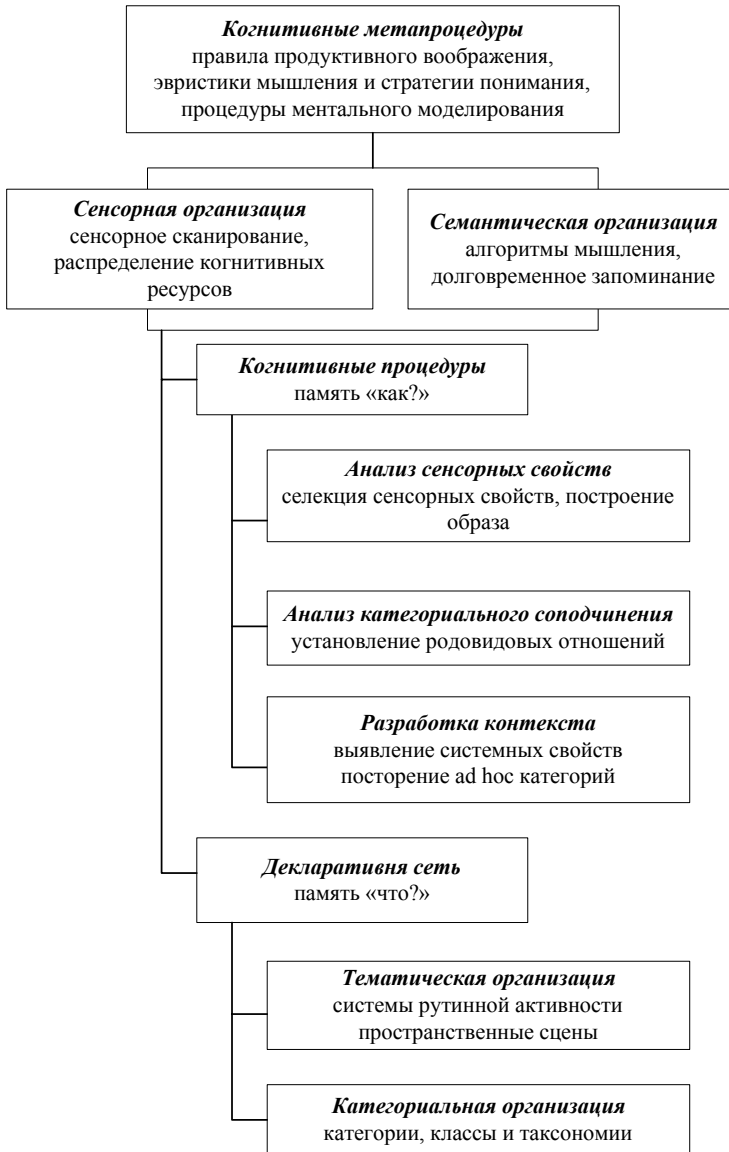


Рисунок В. Гипотетическая система познания

Глобальная организация. Будем выделять в общей системе познания две основных составляющих, два пласта системной организации (см. также Kosslyn, 1987). Одна из этих составляющих контролирует процессы сканирования сенсорных характеристик среды. Этот пласт познания обеспечивается структурами и процессами сенсорной организации. Другая сторона познания обеспечивает семантический, смысловой, анализ информации на основе систем семантической организации. Морфологической основой этих систем являются структуры правого и левого полушарий головного мозга человека. Несмотря на то, что функциональные свойства этих двух систем когнитивной организации, очевидно, различаются, их единство обеспечивается, во-первых, общими принципами структурной и процессуальной реализации, и во-вторых, общей системой управления, обеспечивающей метакогнитивный анализ.

Если рассматривать более конкретно вопрос о координации структур и процессов познания у человека, то необходимо в связи с этим выделить три основополагающих уровня когнитивной организации: декларативный, процедурный и метапроцедурный.

Декларативный уровень фиксирует знания и представления в явном виде. Это так называемая память «что?», если пользоваться определением Райла (Ryle, 1949). Считается, что декларативный способ представления знаний и, если рассуждать в более широком контексте, когнитивной организации характерен только для высокоорганизованных уровней построения познавательных действий (Величковский, Капица, 1987). Более универсальным является представление знаний в виде когнитивных процедур. Процедурный уровень фиксирует представления о том, *как* может быть создано новое знание или осуществлена конкретная познавательная операция. Иными словами, когнитивные процедуры представляют собой общие способы организации познавательной активности. Они не содержат в себе знаний в явном виде. Это так называемая память «как?» (Ryle, 1949).

Необходимо отметить, что различия между декларативным и процедурным способами когнитивной организации не являются абсолютными по отношению к конкретному знанию. Форма представления знаний не является фиксированной и заранее заданной, как это иногда предполагается в некоторых концепциях интеллекта. Эта форма скорее зависит от ситуации, в которой осуществляется акт познания, точнее от того, как субъект пред-

ставляет себе эту ситуацию и свои собственные возможности в ней, т.е. от своей метакогнитивной активности. Процедуры метапознания, назовем их когнитивными метапроцедурами, или просто метапроцедурами, задают множество возможных, а при определенных условиях и невозможных и даже абсурдных, миров. Эти миры определяют направление и динамику ситуативной мотивации, а также выбор адекватной модели познания, или ментальной модели, форм и средств ее построения. К когнитивным метапроцедурам, в частности, относятся эвристики мышления и правила прагматической семантики, т.е. правила построения ментальных моделей или пространств (см. Fauconnier, 1983). Иногда когнитивные метапроцедуры называют еще стратегиями понимания (van Dijk & Kintsch, 1983).

В теории познания, реализующей принцип гетерархии, должны быть представлены и описаны все три указанных уровня, в особенности уровень стратегического познания, или метапознания. Таким образом, сохраняя все преимущества иерархической модели, вновь созданная теория станет более гибкой в описании известных и неоткрытых психологических закономерностей, в особенности, высших когнитивных форм, поскольку наряду с принципом обработки «сверху — вниз» она допускает и обработку «снизу — вверх», идущую от свойств объекта познания. В настоящее время такая трактовка познания может стать наиболее универсальной. Она предполагает как бы два параллельных слоя познания. Один из них задает базовую организацию познания, второй — стратегическую.

Базовые системы представляют собой реализацию когнитивных автоматизмов, которые, как правило, субъектом не осознаются, если познавательная ситуация не выходит за пределы рутинных схем. Эти системы обеспечивают эффективное познание в заранее определенных условиях и бывают автоматическими и автоматизированными. Автоматические системы познания имеют наиболее жесткую организацию. Они обеспечиваются врожденными системами нейроорганизации. Автоматизированные системы, в принципе, могут перестраиваться, но только в том случае, когда они формируются под сознательным контролем (см. однако Lewicki, Hill, & Bizot, 1988).

Стратегические процессы эвристичны и наиболее гибки. Степень их развития определяет способность приспособливаться к нестандартным условиям познания. Как правило, они работают

под контролем сознания, хотя в развитой форме могут быть и «надсознательными» (Гиппенрейтер, 1996).

«Что?» и «как?». Рассмотрим теперь чуть более подробно общую систему базовой организации познания. Акцент в этом изложении делается преимущественно на структурах и процессах семантической организации. Предполагается, однако, что подобного рода закономерности применимы и к системе сенсорной организации. Именно поэтому на схеме (рисунок б) эти две системы показаны как единые.

Коллинз и Лофтус (Collins & Loftus, 1975) предложили теорию, описывающую семантическую память как квазипространственную сетевую структуру, узлы которой отражают значения, а ребра — семантические отношения между ними (принадлежности, субординатности и т.д.). В процессах познания происходит активация определенной части этой семантической сети и передача возбуждения от этой части к другим по ребрам сети. Эти процессы могут генерироваться и намеренно самим субъектом в процессе решения конкретных когнитивных задач. Коллинз и Лофтус описали некоторые возможные процедуры взаимодействия с этой семантической сетью.

Теория распространения возбуждения Коллинза и Лофтус в целом выходит за рамки собственно моделирования структур и процессов семантической памяти, являясь скорее общей теорией, поэтому она имеет довольно абстрактный характер. С ее помощью возможно описание целого ряда феноменов, касающихся структур и процессов как категориальной, так и тематической организации знаний (Yekovich & Walker, 1986). Это дало основание некоторым исследователям говорить о том, что модель распространения возбуждения открывает возможность **объяснить** любой феномен, но не дает возможности **предсказать** какое-либо явление или какую-либо закономерность более или менее определенно (Smith, 1978). Именно поэтому модель Коллинза и Лофтуса получила признание в качестве общего принципа функционирования памяти, но не в качестве конкретной модели организации знаний и значений в памяти человека. Представляется необходимым поэтому, взяв сетевую модель за основу, попытаться достроить ее, придав ей более конкретное выражение.

Во-первых, необходимо предположить, что в инактивированном состоянии семантическая сеть актуально не существует, т.е. ее части (элементы) ведут себя вполне автономно, независимо

друг от друга. Тем не менее, в этом состоянии семантическая сеть существует в качестве потенциального образования, на основе которого возможно построение структур тематической и категориальной организации.

Во-вторых, необходимо предположить, что в состоянии активации семантическая сеть существует не как глобальное целое, а в виде отдельных подсистем, имеющих свою собственную структуру, формирующуюся *ad hoc* под влиянием вышележащих процедур. Взаимодействие элементов внутри этих подсистем определяется их системными свойствами.

Элементы и отношения. Э. Рош и ее коллеги (Rosch, Mervis, Gray, Johnson, & Boyes-Braem, 1976) анализировали различия между уровнями иерархии в категориальных структурах (семантической памяти). Было высказано предположение о том, что каждый уровень семантической иерархии — субординатный, средний и суперординатный — функционально соотносится с различными когнитивными задачами. Наиболее универсальным является средний уровень, синтезирующий функции субординатного уровня, описывающего наиболее специфические признаки предмета, и суперординатного уровня, описывающего признаки более или менее широкого класса предметов. К субординатному уровню, например, относится категория «малиновка», а к суперординатному — «животное». Средним уровнем абстракции и потому наиболее информативным является для данного случая категория «птица». Рош et al. выдвинули идею о том, что средний уровень абстракции описывает наиболее существенные признаки предмета на основе принципа валидности сигнала (см. однако Murphy, 1984). Поэтому этот уровень категоризации был назван базовым.

В серии экспериментальных исследований, проведенных Рош et al., а также в последующих исследованиях был обнаружен целый ряд чрезвычайно интересных закономерностей, касающихся семантики познания.

Было обнаружено, в частности, что число признаков, приписываемых категориям суперординатного уровня, заметно меньше числа признаков, приписываемых категориям нижележащих уровней. Базовый уровень оказался наивысшим уровнем, количество признаков на котором не меньше количества признаков на нижележащих уровнях (Rosch et al., 1976).

Другие исследователи показали, что между различными уровнями семантической иерархии наблюдаются не только количест-

венные, но и качественные различия. Так, признаки суперординатного уровня представляют собой по большей части примеры категорий, либо отражают отношения данной категории к другим категориям (Hoffmann, 1982). Признаки нижележащих уровней являются описаниями наглядных свойств объектов (Hoffmann, 1982; Murphy & Smith, 1982), причем, признаки базового уровня представляют собой описания частей и материала предметов. Кроме того, было показано, что признаки базового уровня являются наиболее специфичными, т.е. относятся лишь к одной категории и не относятся к другим. В то же время на субординатном уровне наблюдается сильное пересечение признаков, относящихся к различным категориям (Tversky & Hemenway, 1984).

Анализируя проблему базового уровня абстракции применительно к предметным категориальным структурам, И. Хофман (1986; Hoffmann, 1982) выделяет два вида свойств: сенсорные и категориальные признаки.

Сенсорные признаки отражают отношение отдельного референта (конкретного или абстрактного) данного значения к его частям, как например: канарейка — желтая; канарейка — крылья и т. п. В экспериментах было показано, что наибольшее число такого рода признаков свойственно категориям базового уровня. Под категориями в данном случае имеются в виду и представления о предметах, и представления о предметных сценах и направлениях их развития (Rifkin 1985). Чаще всего, когда говорят о признаках какого-либо понятия, имеют в виду сенсорные признаки, хотя нет абсолютно никаких оснований предполагать, что любое значение (понятие) может быть полностью описано только с помощью сенсорных признаков.

Для категорий более высокого (суперординатного) уровня более характерны признаки, описывающие отношения между различными категориями, образующими иерархию значений, как например: птица — канарейка, мебель — стул. Эти признаки Хофман называет категориальными. Именно спецификация признаков и лежит в основе современного выделения различных уровней обобщения, хотя само выделение уровней иерархии в структуре понятий исторически предшествовало выделению сенсорных и категориальных признаков.

Сенсорные и категориальные признаки формируют эмпирическую основу понятий. Абстрактно-эмпирический подход лежал в основе большинства исследований по семантической памяти.

Вместе с тем было бы ошибочным утверждение о том, что только эти признаки и могут описать всю сложность понятия. Остается невыясненным функциональный аспект значения, изучение которого невозможно вне конкретного эмпирического контекста. Введение этого контекста в экспериментальное исследование показало, что различия между иерархиями не всегда зависят лишь от эмпирических характеристик понятия (сенсорных и категориальных свойств). Так, например, при определенных условиях примеры субординатного и суперординатного уровня ведут себя как базовые понятия. Чаще всего это связано с введением и модификацией тематического контекста (Murphy & Brownell, 1985; Murphy & Wisniewski, 1989).

Таким образом, семантические структуры памяти получают свое содержательное наполнение не только в плане спецификации их эмпирических характеристик, но и в более широком тематическом контексте. Следовательно, представление о родовидовом соподчинении в структуре декларативной семантической сети должно быть дополнено представлениями о тематической организации. Хорошо известно, что один и тот же предмет в различных ситуациях может выполнять различную функцию. Так, например, стул в одном случае может быть средством для сидения, а в другом — для запираания дверей. Чаще всего то или иное функциональное назначение предмета в различных ситуациях не связано напрямую с теми или иными его сенсорными или категориальными свойствами, и вычленение функциональных возможностей предмета в ряде случаев становится самостоятельной проблемой, что иногда используется в качестве методического приема диагностики творческих способностей. Напротив, в одной и той же ситуации различные предметы могут выполнять одну и ту же функцию. В отсутствие стульев сидеть можно на ящике из-под овощей, на подоконнике или просто на полу. В принципе не сложно представить себе ситуацию, когда различные предметы, выполняющие одну и ту же функцию, ни имеют между собой каких-либо общих сенсорных признаков и выражают различную категориальную принадлежность.

Все эти факты, как кажется, дают основание говорить о существовании особого вида признаков, описывающих содержание понятия в плане развертывания определенного вида активности человека, которые в принципе не могут быть сведены только к категориальным или сенсорным признакам, описывающим абст-

рактное понятие. Эти признаки можно было бы назвать системно-тематическими в том смысле, что они могут быть описаны в системе конкретных тематических связей, таких как стул — дверь, стул — сидеть. По-видимому, системно-тематические признаки являются одним из видов контекстно-зависимых признаков, описанных Л. Барсалоу (Barsalou, 1982), однако не сводятся к ним.

В ряде экспериментов были получены факты, подтверждающие высказанные предположения (Высоков, 1993б; 1996; Изюмова, 1995; см. также McKoon & Ratcliff, 1989).

Процедуры и взаимодействия. Руководствуясь приведенными соображениями, можно говорить о существовании в системе познания трех базовых процедур, связанных с конструированием эмпирического и системного знания. Ими являются процедуры анализа сенсорных свойств, верификации категориальных признаков (отношений) и разработки системно-тематического контекста (см. также Изюмова, 1995).

Есть все основания предполагать, что эффекты процедур анализа сенсорных свойств могут, в частности, проявляться в фактах семантического сходства, или семантической связности, описанных в исследованиях по семантической памяти (см., например, Collins & Quillian, 1972a; 1972b; Smith, Shoben & Rips, 1974). Это предположение подтверждается исследованиями, в которых испытуемые верифицировали суждения, построенные по типу «S имеет Р», как истинные, так и ложные. В этих экспериментах единственно наблюдаемым феноменом был феномен семантической связности (Lorch, 1981).

Что касается собственно категориальных отношений, то можно выдвинуть предположение о том, что процедуры их верификации определяют семантические процессы поиска категориальных суперординат. Это предположение может быть поддержано результатами многих экспериментальных исследований (см., например, Chumbley, 1986; Высоков, 1993а; 1996; однако Casey, 1992).

Сложнее обстоит дело с процедурами анализа и разработки тематического контекста. Эта проблема практически не исследовалась в психологии. Одно из возможных предположений по этому поводу состоит в том, что эти процессы проявляются в эффектах прототипичности. К такому выводу подводят поздние работы Э. Рош (см. Mervis & Rosch, 1981). В них было высказано

суждение о том, что выделение прототипа происходит не столько на основе сопоставления эмпирических признаков и анализа семейного сходства, как это считалось ранее, хотя и это имеет место, сколько на основе анализа более широкого тематического контекста, в который включены представители этой категории. Так, например, категория «птица» в этом случае может быть определена как «то, что сидит за окном на ветке» (Mervis & Rosch, 1981; Величковский, 1982; см. также Лакофф, 1988). Понятно, что такому определению могут соответствовать не все виды птиц, но лишь те, которые могут (физически) сидеть за окном на ветке, т.е. птицы небольшого размера, умеющие летать. Другие птицы — большого размера и не умеющие летать — в таком контексте будут всегда оцениваться как атипичные. Из этого примера видно, что представления о типичности примеров категории могут быть описаны с помощью внешне наблюдаемых признаков, но в принципе не исчерпываются ими. Стоит только сменить тематический контекст, как тут же произойдет смена прототипа, а с ним и эмпирических признаков, описывающих категорию.

Отсюда намечается второй путь анализа процедур распознавания тематических отношений в системе познания человека. Он заключается в поиске принципиально новых тематических переменных. Один из способов решения этой задачи — расщепление переменной «типичность» на ряд более элементарных составляющих.

Описанные предположения были подвергнуты экспериментальному анализу (Высоков, 1993а; 1996). В серии экспериментов по распознаванию категориальных и тематических отношений было, в частности, показано, что эффекты прототипичности и категориальной доминантности являются, по сути дела, независимыми друг от друга, что, кстати, опровергает мнения и тех, кто считает самым важным принципом семантической организации прототипичность, и тех, кто в качестве таковой рассматривает категориальную доминантность. Результаты проведенных экспериментов свидетельствуют в целом о правильности предположения о том, что эффекты категориальной организации прежде всего определяются именно категориальной доминантностью, но не типичностью. В свою очередь типичность определяет не столько эффекты категориальной организации, сколько процесс поиска тематического контекста.

Важно, однако, отметить, что эмпирически обнаруженные закономерности не всегда существуют в чистом виде. В некоторых случаях когнитивный контекст может в значительной степени видоизменить действие выявленных закономерностей. Так, например, в условиях категориальной преднастройки тестовых стимулов оказывается весьма значимым фактор категориальной доминантности даже для процессов поиска тематического контекста. Этот поиск, как было показано (Высоков, 1993а), осуществляется путем нахождения ассоциативной связи между предъявленной категорией и возможным тематическим образованием, и в дальнейшем задача тематического решения может подменяться задачей нахождения возможной суперординаты. Обратное имеет место для задач категориального решения в условиях тематической преднастройки. Иными словами, общность двух видов семантической организации в процессах познания определяется также и тем, что один способ организации может послужить опорой для процессов анализа отношений другого типа. Последнее замечание весьма важно для понимания результатов работ, в которых осуществлялся анализ того, как тематический контекст может влиять на структуры и процессы семантической памяти, дело в том, что в этих результатах, по-видимому, отражаются не структуры и процессы категориальной организации, а структуры и процессы тематической организации. При этом речь не идет о том, что в таких экспериментах исследователи недостаточно четко проводят контроль за экспериментальными действиями. Просто такая подмена и определяет саму суть рассматриваемых феноменов, причем сами эти феномены отражают процессы не стратегической, но базовой организации, которые в свою очередь находятся под контролем процедур метакогнитивного анализа. Эти метапроцедуры определяют оптимальный способ решения для заданных когнитивных условий. Если бы наше познание работало по несколько иным принципам, оно бы не было столь гибким и эффективным.

Представленный в этой работе подход к анализу организации и семантики познания еще далек от полной реализации. Поэтому здесь была дана лишь его самая общая схема. Дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования покажут, в каком направлении будет развиваться этот подход, и как будет обогащаться эта пока еще абстрактная схема.

Литература

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. М.: «Прогресс», 1980

Бернштейн Н.А. Построение движений. М.: «Медгиз», 1947

Брунер Дж. Психология познания. М.: «Прогресс», 1977

Величковский Б.М. Когнитивная наука и психологические проблемы изучения интеллекта. // Компьютеры и познание: очерки по когнитологии. М., 1990

Величковский Б.М. Психология познания и кибернетика. // Кибернетика живого. Человек в разных системах. М., 1985.

Величковский Б.М., Капица М. Структура интеллекта. // Интеллектуальные процессы. / Под ред. Е.П. Велихова. М., 1987.

Высоков И.Е. Категориальная и тематическая организация в памяти. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1993а.

Высоков И.Е. Память. Понятие. Контекст. // Сб. «Естествознание и философия (методический материал)» Выпуск 3. М., 1991.

Высоков И.Е. Сравнительный анализ схематической и категориально-признаковой организации знаний. // Психологический журнал. 1993б. Том 14. № 2. С. 36-43.

Высоков И.Е. Эффекты типичности в задачах распознавания семантических отношений. // Психологический журнал. 1996. Том 17. № 6. С. 95-101.

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, 1996

Грегори Р. Глаз и мозг. М., 1970.

Грегори Р. Разумный глаз. М., 1972

Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. М.: «Наука», 1995.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: «Политиздат», 1975

Лозвиненко А.Д. Перцептивная деятельность при инверсии сетчаточного образа. // Восприятие и деятельность. / Под ред. А.Н. Леонтьева. М.: МГУ, 1976.

Людис В.Я. Психологические проблемы развития памяти. // Исследования памяти. / Под ред. Н.Н. Корж. М.: «Наука», 1990

Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. М., 1965

Найссер У. Познание и реальность. М.: «Прогресс», 1981

Столин В.В. Исследования порождения зрительного пространственного образа. // Восприятие и деятельность. / Под ред. А.Н. Леонтьева. М.: МГУ, 1976.

Фодор Дж., Пыльшин З. Коннекционизм и когнитивная структура: критический обзор. // Язык и интеллект. / Под ред. В.В. Петрова. М.: «Прогресс», 1996.

Хофман И. Активная память. М.: «Прогресс», 1986.

Atkinson, R.C., & Schiffrin, R.M. Human memory: A proposed system and its control processes. In: K.W. Spence & J.T. Spence (eds.). The psychology of learning and motivation. Vol. 8. London: Academic Press, 1968.

Bartlett F.C. Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932

Collins, A.M., & Loftus, E.F. A spreading activation theory of semantic memory // Psychological Review. 1975. Vol. 82. P. 407-428

Collins, A.M., & Quillian, M.R. Experiments on semantic memory and language comprehension. In: L.W. Cregg (ed.). Cognition in learning and memory. New York: Academic Press, 1972a.

Collins, A., & Quillian, M.R. How to make a language user. In: E. Tulving, & W. Donaldson (eds.). Organization of memory. New York: Academic Press, 1972b.

Deutsch, J.A. & Deutsch, D. Attention: Some theoretical considerations. // Psychological Review. 1963. Vol. 80. P. 80-90

Ernst, G.W., & Newell, A. GPS: A case study in generality and problem solving. London: Academic Press, 1969

Eysenk, M.W. Principles of cognitive psychology. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1993.

Fauconnier, G. Espaces mentaux. Paris: Minuit, 1984.

Flavell, Y.H., & Wellman, H.M. Metamemory. In: Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977

Hoffmann, J. Representations of concepts and the classification of objects. // Cognitive research in psychology: Recent approaches, designs, and results. In: F. Klix, J. Hoffman & E. van den Meer (eds.). Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1982.

Johnson-Laird, P.N. Mental models: Toward a psychological theory of language and understanding. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

Kosslyn, S. Seeing and imagining in the cerebral hemispheres. // Psychological Review. 1987. Vol. 94. P. 148-175.

Lewicki, P., Hill, T., & Bizot, E. Acquisition of procedural knowledge about a pattern of stimuli that cannot be articulated. // *Cognitive Psychology*. 1988. Vol. 20. P. 24-37.

Lorch, R.F., Jr. Effects of relation strength and semantic overlap on retrieval and comparison processes during sentence verification. // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1981. Vol. 20. P. 593-610

Mervis, C.B., & Rosch, E. Categorization of natural objects. // *Annual Review of Psychology*. 1981. Vol. 32. P. 89-115

Murphy, G.L. Cue-validity and level of categorization. // *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 91. P. 174-177.

Murphy, G.L., & Brownell, H.H. Category differentiation in object recognition: Typicality constraints on the basic category advantage. // *Journal Experimental Psychology*. 1985. Vol. 11. P. 70-74.

Murphy, G.L., & Smith, E.E. Basic level superiority on picture categorization. // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1982. Vol. 21. P. 1-20.

Murphy, G.L., & Wisniewski, E. Categorizing objects in isolation and scenes: What a superordinate is good for? // *Journal of Experimental Psychology* 1989. Vol. 15. P. 572-586.

Newell, A., & Simon, H.A. Human problem solving. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972

Osgood, C.E. Method and theory in experimental psychology. Oxford: Oxford University Press, 1953

Rifkin, A. Evidence for a basic level in event taxonomies. // *Memory and Cognition*. 1985. Vol. 13. P. 538-556.

Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D.M., & Boyes-Braem, P. Basic objects in natural categories. // *Cognitive Psychology*. 1976. Vol. 8. P. 382-439.

Ryle, G. The concept of mind. London: Hutchinson, 1949

Smith, E.E. Theories of semantic memory. In: W.K. Estes (ed.). *Handbook of learning and cognitive processes*. Vol. 6. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978

Smith, E., Shoben, E.J., & Rips, L.J. Structure and process in semantic memory // *Psychological Review*. 1974. Vol. 81. P. 214-241

Tversky, B., & Hamenway, K. Objects, parts, and categories. // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1984. Vol. 113. P. 169-193.

van Dijk, T.A., & Kintsch, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983

Waugh, N.C., & Norman, D.A. Primary memory. // *Psychological Review*. 1965. Vol. 72. P. 89-104.

Yekovich, F.R., & Walker, C.H. Retrieval of scripted concepts. // *Journal of Memory and Language*. 1986. Vol. 25. P. 627-644

ПАКЕТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОМБИНАТОРНОГО ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

*А.Н.Поддьяков,
МГУ им. М.В.Ломоносова*

Способность исследовать и анализировать ситуации со множеством взаимосвязанных факторов, вызывающих сложную картину следствий, является одной из наиболее важных характеристик развитого логического и творческого мышления. Такие многофакторные ситуации требуют значительно более высокого уровня осмысления информации и организации деятельности, чем ситуации другого, более простого типа, в которых каждая причина вызывает свое однозначно определенное следствие, а комбинирование нескольких факторов приводит к простой сумме этих следствий. Соответствующие исследования мышления широко проводятся на взрослых, например, в контексте решения ими сложных задач по управлению компьютеризованными системами, моделирующими взаимодействия большого числа неизвестных факторов [2]. Младшим школьникам и подросткам в качестве экспериментальных предъявляются многофакторные задачи более простого типа [3].

Однако при традиционном обучении детям в основном предлагаются задания, в основе которых лежат жесткие связи типа "одна причина - одно следствие". Такие задачи требуют нахождения единственного правильного способа выполнения и имеют единственный правильный ответ. Учебная деятельность с такого рода материалом хотя и имеет свои достоинства, но может привести к формированию косного, консервативного мышления, если не будет компенсирована активным погружением ребенка в проблемные ситуации другого типа. Это ситуации, моделирующие взаимосвязи (в том числе, неоднозначные) между несколькими предметами или явлениями; ситуации, создающие пространство для обработки информации сразу по нескольким направлениям, анализа множества возможных вариантов решений, развертывания комбинаторного мышления.

В проведенном нами цикле экспериментов с участием более 200 испытуемых 5-6 лет было показано, что уже дошкольники способны самостоятельно осуществлять достаточно эффективный комбинаторный перебор факторов и понимать многофакторные механические, математические и логические зависимости в процессе обследования специально разработанных проблемных игрушек [1].

В данной статье описывается другой тип объектов - компьютерные игры для детей 5-12 лет, также требующие комбинирования и анализа взаимодействия системы факторов. В пакет, названный "Клубок причин, или поиграем в комбинаторику" входят 5 игр. Четыре из них изготовлены по нашим сценариям ассоциацией "Компьютер и детство" и распространяются в детских садах, последняя игра существует в экспериментальном варианте.

1. Самая простая игра, с которой и рекомендуется начинать знакомство ребенка с данным пакетом программ - это "Фантастические животные". В ней дети могут создавать забавные изображения несуществующих животных, комбинируя части изображений реальных существ: лягушки, гуся, кенгуру, рыбы. Части изображений расположены вдоль горизонтальной и вертикальной осей координат, и гибрид является результатом выбора двух частей по каждой из осей. Эта игра не представляет каких-либо интеллектуальных сложностей для детей. Ее цель - вызвать живой интерес ребенка к комбинированию, стимулировать его воображение, сформировать готовность к осуществлению разнообразных неожиданных комбинаций, приводящих к новому результату, а также познакомить в случае необходимости с использованием осей координат.

2. Более сложная игра сходного типа - "Волшебные ключи" - также направлена на формирование умения создавать множество разнообразных объектов путем комбинирования их исходных признаков. Ребенок должен сконструировать набор ключей для открывания дверей темниц, в которых заперты принцессы. Конструирование ключей осуществляется посредством комбинирования их цвета, формы и размера. В вариантах "4 принцессы" и "6 принцесс" ребенок работает с двумя признаками (цветом и формой) и должен сделать либо 4, либо 6 ключей. В варианте "8 принцесс и 8 гномов" дети работают уже с тремя признаками и должны сделать 8 ключей для спасения 8 принцесс и превращения 8 гномов, сторожащих этих принцесс, в принцев. Во всех

трех вариантах различные формы ключей представлены на экране в виде ряда контуров, расположенных вдоль горизонтальной оси, а различные цвета представлены в виде цветных квадратов, расположенных вдоль вертикальной оси. Выбирая какой-либо контур ключа и какой-либо цвет, ребенок делает соответствующий ключ и таким образом постепенно заполняет матрицу всех возможных сочетаний "форма x цвет". Все ключи он должен сделать заранее, до входа в подземелье, иначе не удастся спасти всех принцесс. Результаты своей деятельности по конструированию и использованию ключей он может непосредственно увидеть в финальном кадре, где изображены как все спасенные персонажи, так и оставшиеся в подземелье.

Таким образом, данная игра способствует формированию у детей следующих умений, существенно важных для умственного развития: умения сравнивать объекты по нескольким признакам одновременно; умения планировать свою деятельность, предусматривая множество возможных вариантов; умения строить стратегию полного комбинаторного перебора этих вариантов; умения работать с матрицами.

3. Игра "Помоги птенчику" предназначена для стимулирования комбинаторного мышления детей на материале арифметики. Персонажи игры - несколько зверей разного роста и птенец, выпавший из гнезда. Для возвращения птенца на дерево ребенок должен выбрать животных такого роста, чтобы они, встав друг на друга, дотянулись до гнезда. Ни один из зверей поодиночке не может этого сделать, и дети наглядно убеждаются в том, что некоторые задачи решаются именно путем комбинирования, причем разные комбинации приводят к существенно разным результатам. Ребенок осуществляет комбинаторный перебор различных пар персонажей, складывает величины их ростов и сравнивает полученные суммы с высотой гнезда. Таким образом, дети в упрощенном виде знакомятся с очень важной стратегией решения целого класса оптимизационных задач (включая, например, математическую проблему оптимальной упаковки различных объектов в заданном объеме).

4. Игра "Волки и поросята" предназначена для формирования логического комбинаторного мышления детей, а также деятельности экспериментирования. Ребенок должен посредством исследовательских практических действий выявлять причинные отношения между событиями в условиях неустранимой связи

между несколькими причинами. Он не может непосредственно наблюдать эффект какой-либо одной причины, а работает только с их комбинациями. От него требуется определить, какое следствие связано с той или иной причиной в "чистом виде", и затем на основе этой информации вызвать желаемое явление.

Персонажи игры - поросята, пытающиеся добраться до водопоя, и караулящие их волки. Задача ребенка - дать напиток пороссятам, обезопасив их от волков. Поросят пятеро и живут они в пяти пронумерованных домиках разного цвета. С каждым домиком связана определенная клавиша с тем же номером. На трех дорожках из пяти, ведущих от домиков к воде, спрятались волки, а две оставшиеся дорожки свободны, безопасны. Поросята боятся волков и выходят из домиков по команде ребенка не по одному, а лишь по двое. Только нажав какие-либо две клавиши из пяти (то есть комбинируя причины), ребенок видит, что два поросенка одновременно выходят из каких-то двух домиков (комбинация следствий). В случае опасности он может вернуть поросят обратно, а если опасности нет, то пускает их к воде. Сложность игры состоит в том, что расположение домиков друг относительно друга меняется каждый раз случайным образом, а волки красят часть из них в серый цвет, убирая и номера, чтобы ребенок не мог отличить домики друг от друга. Таким образом, ребенку неизвестно, какие клавиши с какими домиками связаны, и он должен это установить. Игра имеет 9 вариантов, различающихся тем, сколько домиков закрасено в серый цвет и какие именно. Например, схема одного из заданий 5-го варианта такова:

вода	_____	домик ?
вода	_____ волк _____	домик 3
вода	_____ волк _____	домик ?
вода	_____	домик 5
вода	_____ волк _____	домик ?

Варианты делятся на несколько групп, расположенных в порядке возрастания уровня сложности. Внутри каждой группы варианты также расположены в порядке возрастания сложности. Классификация вариантов проведена по двум признакам. Один признак - степень полноты исходной информации, необходимой для решения. Чем выше полнота исходной информации, тем меньше практических действий должен совершить ребенок, чтобы обнаружить недостающую информацию, и тем короче тре-

буемая цепочка рассуждений. Второй признак классификации - является ли исходная информация позитивной или негативной. Информация считается позитивной, если видны номера и цвета безопасных домиков, из которых можно выпускать поросят. В этом случае ребенок сразу может нажать нужные клавиши. Исходная информация считается негативной если видны номера и цвета опасных домиков. В этом случае ребенок может определить, какой домик может быть безопасен, не непосредственно, визуалью, а путем рассуждений (например, применив метод исключения).

Краткая характеристика всех вариантов представлена в таблице.

№ варианта	степень полноты исходной информации	вид исходной информации	число домиков, номера и цвета которых известны	максимальное число ходов, необходимое для решения
1	полная	позитивная	5 (все)	1
2	полная	позитивная + негативная	1 безопасный + 3 опасных	1
3	полная	негативная	3 опасных	1
4	неполная	позитивная + негативная	1 безопасный + 2 опасных	2
5	неполная	позитивная + негативная	1 безопасный + 1 опасный	3
6	неполная	позитивная	1 безопасный	3
7	неполная	негативная	2 опасных	3
8	неполная	негативная	1 опасный	3
9	информация отсутствует		0	4

Под ходом понимается вызов двух поросят из домиков.

В вариантах 1-3 ребенок может определить пару нужных клавиш без предварительных проб, либо непосредственно увидев номера и цвета безопасных домиков, либо установив их методом исключения (поскольку номера и цвета всех опасных домиков известны). Вариант 1 не требует каких-либо интеллектуальных усилий от ребенка. Он необходим для освоения игровой ситуации и правил игры. Варианты 2 и 3 предназначены для того, чтобы ребенок научился делать выводы на основе негативной информации и совершал осмысленные ходы на основе предварительного анализа ситуации, а не хаотически перебирал клавиши.

Варианты 4-9 характеризуются отсутствием полной исходной информации. Здесь ребенок уже не может сразу определить нужную клавишу и должен осуществлять пробующие, исследовательские действия, чтобы добыть необходимые сведения. Проанализировав исходную информацию (если она есть), ребенок выбирает ту или иную пару клавиш. Нажав их, он должен проанализировать полученную информацию и построить следующий ход, достаточно информативный и результативный. Наиболее сложен в этом отношении вариант 9, в котором вообще не содержится информация о номерах и цветах домиков. Он интересен и взрослым.

Таким образом, в процессе данной игры у детей формируются следующие умения: анализировать неполную информацию об объектах, выдвигать вероятностные гипотезы о связях между ними, строить стратегию практических исследовательских действий для проверки этих гипотез в форме поискового комбинаторного перебора, менять стратегию в зависимости от полученной информации.

5. В игре "Волшебники" реализован принцип системного подхода, в соответствии с которым включение элемента одной системы в другую систему трансформирует и сам элемент, и эту вторую систему. Программа предлагает разветвленную сеть различных задач, начиная с доступных дошкольникам и кончая сложными даже для взрослых.

Данная игра относится к типу реверси (реверси - игра на шахматной доске, по которой, в частности, проводятся чемпионаты мира). Но наша игра разработана со специальной целью изучения и формирования комбинаторного логического мышления и имеет

ряд важных отличий. Одна из ее принципиальных особенностей состоит в том, что игровой ход включает воздействие сразу на два объекта. Кроме того, она содержит возможность экспериментирования в условиях неопределенности.

В игре имеются добрые и злые волшебники, которые могут взаимодействовать между собой и превращать друг друга по определенным логическим правилам. Они расположены на экране в двух параллельных горизонтальных рядах - один под другим. Каждый ряд может содержать от 1 до 5 персонажей, но для осуществления превращений необходимо, чтобы один из рядов включал в себя не менее трех элементов. Численное соотношение и взаимное расположение персонажей задают уровень сложности игры. Игровое действие состоит в обмене местами одного персонажа верхнего ряда и одного персонажа нижнего ряда. Если в результате обмена персонаж оказался между двумя "чужими" (то есть злой между двумя добрыми или добрый между двумя злыми), то он тоже превращается в "чужого". При всех остальных вариантах соседства превращение не происходит. То есть персонаж не изменяется, если он попадает между двумя "своими", или "своим" и "чужим", или в край ряда. Необходимо подчеркнуть, что превращению подвергаются только персонажи - участники обмена, то есть те, кто только что перешел на другое место. Остальные не изменяются даже несмотря на возникшее в результате обмена неблагоприятное соседство. Рассмотрим пример.



Здесь при обмене среднего доброго на крайнего злого добрый попадает в край ряда и не изменяется, а злой попадает между двумя добрыми и превращается в доброго.

Игровые задания могут быть различными: превратить всех злых персонажей в добрых; перевести персонажи из одного расположения в другое, не изменив их численного соотношения и т.д.

Можно видеть, что при выборе хода ребенок должен проанализировать минимум 6 взаимодействующих факторов: 2 фактора - это сами участники обмена и 4 фактора - соседство слева и справа от каждого из них. Эта задача значительно облегчается благодаря наглядности представления факторов и простоте правил их взаимодействия.

Игра имеет 5 вариантов: "Все персонажи видны", "Игра вслепую", "Игра с активным противником", "Игра вслепую с активным противником", "Придумай задачу сам". В первых четырех вариантах игровой целью является превращение злых персонажей в добрых. В целом, эти 4 варианта расположены в порядке увеличения сложности, но при этом каждый из них содержит и простые, и сложные задания. В пятом варианте ребенок может сам придумывать новые позиции, новые игровые цели и экспериментировать с ними, используя все возможности предшествующих вариантов, а также некоторые дополнительные.

Вариант "Все персонажи видны" содержит 6 заданий с различным соотношением добрых и злых волшебников: от задания "3 добрых против 2 злых" до "2 добрых против 5 злых". Первое задание очень простое, а последнее достаточно трудно даже для взрослых, поскольку в нем необходимо вначале спланировать цепочку подготовительных обменов, а лишь затем можно осуществлять превращения.

Вариант "Игра вслепую" содержит задания на исследование ситуации и принятие решения в условиях неопределенности. Все персонажи в заданиях этого варианта закрыты одинаковыми щитами, так что невозможно отличить доброго от злого. После того, как играющий произвел обмен каких-либо двух персонажей, они становятся видны. Тем самым ребенок может исследовать ситуацию. Однако очевидно, что играть в таких условиях надо осторожно, внимательно продумывая ходы. Иначе можно осуществить нежелательные превращения, которые могут оказаться необратимыми. Принятие решения требует здесь специальных стратегий. Данный вариант содержит 7 подвариантов: от "8 добрых против 2 злых" до "2 добрых против 8 злых". Последний подвариант особенно сложен, поскольку даже одно ошибочное превращение доброго в злого приводит к тому, что выигрыш становится невозможен - для превращения злых нужно минимум два добрых.

Вариант "Игра с активным противником" содержит 5 подвариантов: от задания "8 добрых против 2 злых" до "4 добрых против 6 злых". После каждого хода играющего на экране появляется злой персонаж, который делает ход за злых. Этот вариант сложнее предыдущего, поскольку ребенок должен находить наиболее эффективные обмены, максимально улучшающие положение добрых и ухудшающие положение злых. Любые ошибочные

или просто неточные ходы играющего сразу используются "противником".

Вариант "Игра вслепую с активным противником" наиболее труден. Он объединяет в себе два предшествующих варианта, причем персонаж, играющий за злых, "видит" сквозь щиты, то есть владеет полной информацией, и после его ходов обмениваемые персонажи не становятся видимыми. Обратной связью для играющего могут служить открываемые им при обмене персонажи, ходы злого и изменение счета на табло, показывающем число добрых и злых персонажей. Уровень сложности заданий определяется численным соотношением добрых и злых персонажей и соотношением их видимой и закрытой части. Первый параметр варьирует от "8 добрых против 2 злых" до "6 добрых против 4 злых", второй - от 50% невидимых до 100%.

В варианте "Придумай задачу сам" играющий может сам строить два ряда персонажей, закрывать часть из них или всех щитами, изменять порядок их расположения на случайный с помощью команды "перетасовать", вызывать активного противника или же персонаж, играющий, наоборот, за добрых, стирать старую позицию и начинать новую. Тем самым он получает возможность создавать и исследовать ситуации, выходящие за рамки заданий предшествующих вариантов. Например, он может поставить сам себе задачу выяснить, какие ситуации являются потенциально выигрышными, а какие - проигрышными даже при безошибочной игре, какова "критическая масса" невидимых персонажей, делающая ситуацию проигрышной, и т.д.

Таким образом, данный пакет компьютерных игр позволяет предлагать детям разнообразные комбинаторные логические задачи со взаимодействием факторов, различающиеся по содержанию и уровню сложности, а также предоставляет ребенку возможность самому строить многофакторные ситуации и экспериментировать с ними.

Литература

1. Подьяков А.Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // *Вопр. психологии.* N 4. С. 14-24.

2. Функе И., Френш П.А. Решение сложных задач: исследование в Северной Америке и Европе // *Иностранная психология.* 1995. Т. 3. N 5. С. 42-47.

3. Schauble L. Belief revision in children: The role of prior knowledge and strategies for generating evidence // Journal of Experimental Child Psychology. 1990. Vol. 49(1). P. 31-57.

ОТ КРИТИКИ КОННЕКЦИОНИЗМА К ГИБРИДНЫМ СИСТЕМАМ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ

*Цецов В.А.,
Институт психологии РАН.¹⁴*

Коннекционизм, заметные успехи которого были с некоторой долей непонимания отмечены Фодором и Пылишиным во введении к недавно (1995) переведенной на русский язык статье, остался практически незамеченным в отечественной психологии. Это было обусловлено, с одной стороны, мощными теоретическими традициями психологии деятельности, общения и нейролингвистики, которые создавали консервативный фон по отношению к нововведениям, с другой - катастрофическим отставанием компьютерных наук и соответственно почти полным отсутствием междисциплинарных исследований в этой области.

В отечественной психологии время от времени появлялась умозрительная критика кибернетического подхода, кибернетической метафоры, однако это относилось в большинстве случаев к общим вопросам сопоставления "живой" психологии и "мертвой" машины. В западной психологии уже началась эпоха когнитивной психологии, которая ставила своей задачей изучение процессов обработки информации человеком и для нее, имеющей перед глазами достижения разработчиков искусственного интеллекта, эта разница не было столь уж очевидной - достоинства этой метафоры были рассмотрены Б.М. Величковским (1982, сс. 54-66).

Действительно, когнитивная система человека обрабатывает информацию, и так называемая "компьютерная метафора" в отношении психологической системы не так уж далека от реальности. Еще со времен Декарта, "Хомо Механикус" стал одной из полноправных ипостасей человека в физическом мире. Согласно тезису о различении протяженной смертной субстанции (кости, мускулы, нервы и т.д.) и бессмертной непротяженной (мысли), человек в "протяженном" измерении целиком сопоставим с ма-

¹⁴*Работы выполнены при финансовом содействии Российского Фонда
Фундаментальных Исследований N96-06-803496 и Российского
Гуманитарного Научного Фонда N95-06-17491

шиной. Посылка, возникшая на фоне средневекового уровня развития техники, в эпоху компьютеров приобретает совершенно новые черты.

Что представляет собой собирательный антропоморфический образ компьютера сегодня?

Даже у бытового современного компьютера есть органы восприятия развитые достаточно для того, чтобы различать образы и символы с более высоким разрешением, чем у человеческих органов чувств: сканеры, цифровые видеокамеры обеспечивают зрительное восприятие, микрофон - ввод звука, клавиатура - аналог системы тактильных рецепторов. У компьютера есть система декодирования аналоговых сигналов (перцептивных образов, получаемых от устройств ввода) в универсальный внутренний язык электрических импульсов, бегущих по кремниевом-металлическим цепям, который в свою очередь преобразуется в "ментальный" язык кодов центрального процессора, доступных "пониманию" на вышележащих уровнях виртуальной машины.

Об этой виртуальной машине следует сказать особо. Своим отделением от компьютерного "железа" она обязана в первую очередь работам Ньюела, Саймона (1972) и Пылишина (1984). В значительной мере она является аналогом знаний человека и представляет собой совокупность элементарных субстанциональных единиц и набор операций-примитивов, которые могут быть к ним приложимы. Примеры виртуальной машины - это интерпретаторы языка АДА, Си, ЛИСП, Пролога или любого другого языка программирования. Компьютер, благодаря виртуальной машине, понимает все правильно построенные выражения на том или ином языке, а в расширенном виде выдает сообщения об ошибках, делает подсказки для их исправления. Виртуальная машина выступает посредником-переводчиком между человеком, который формулирует свои запросы и команды на одном из языков высокого уровня (примеры выше), языком центрального процессора (языком низкого уровня), который в свою очередь передает команды периферическим "органам": обычно это дисплей - устройство перевода закодированной информации в изображение. Принтер или плоттер служат для письма и рисования. Благодаря устройствам обработки звука обеспечивается как вывод образцов речи, так и ее синтез.

Итак, современный компьютер представляет собой создание достаточно высокой сложности и заслуживает сравнения с чело-

веческой когнитивной системой, что вынуждает психологию по-новому рассматривать этого постоянно "эволюционирующего" конкурента человеческой психики. Начиная с 80-х годов стали все чаще появляться работы, в которых компьютер рассматривается как совершенная модель человеческой когнитивной системы, но никак не макроструктурный аналог (Rumelhart, 1979); Abdi, 1993). Модель кибернетическая, которая состояла из функциональных блоков ввода, хранения и переработки символической информации, центральное место которой занимала машина Тьюринга, приводящая систему в состояние соответствующее символу на входе, была подвергнута критике. Эта критика была направлена на тех исследователей, которые представляли психологическую систему обработки информации в качестве линейной структуры "ленточного" типа. Такими моделями изобилуют работы по обработке речи, текста, принятию решений. На наш взгляд, обвинение того или иного автора в том, что из-за его модели проглядывает компьютер, лишь на том основании, что автор представляет переработку сигнала линейно или использует понятия программирования, несостоятельно, так как онтологически это неверно. Скорее разработчиков компьютеров следует обвинить в психологической метафоре при конструировании блок-схем для обработки информации внутри своих изделий, ведь очевидно, что вся внешне наблюдаемая психологическая активность человека связанная с обработкой символов (речь, чтение, письмо) организована линейно.

Критика работ, которые рассматривали психологические механизмы независимо от того, метафорой каких механических или электронных устройств они являлись, была методологически верно и необыкновенно просто построена коннекционистами. Сначала был сформулирован вопрос о том, какая метафора может быть более точной в отношении психики. И вполне естественно, что ответ был: "мозг". То, что долгое время было источником психофизиологической проблемы и разделяло материальный субстрат с психикой, стало в работах коннекционистов объединяющим моментом.

Факты: мозг состоит из нейронов (около 10^{11}), нейроны объединены между собой входными (дендритами) и выходными (аксонами) связями, каждый нейрон принимает сигналы и передает их, нейроны организованы послойно. Каждый нейрон работает параллельно остальным, что делает его качественно отличным

интегратором информации по сравнению с элементами линейно организованных схем. Все это, как и другие многочисленные свидетельства анатомического строения и физиологических функций мозга, делает его незаменимым устройством, на фоне которого появляется психика и далее вся сложная система психологических проявлений его функционирования. На основе представления нейрона в качестве элементарного прототипа единицы "когнитивной" структуры в коннекционизме был сформулирован главный тезис о параллельной распределенной обработке информации (parallel distributed processing - PDP, Rumelhart and McClelland, 1986).

В работах коннекционистов элемент сети нередко идентифицируется с нейроном, как это делают представители сформировавшихся в отдельное направление нейронаук. Порой это приводит к смешению подходов, однако коннекционизм это прежде всего абстрактная модель, которая вводит абстрактное понятие единицы (unit), называемой иногда клеткой, иногда ячейкой, иногда процессором, и связи (connection), которая представляет собой информационный канал ограниченной пропускной способности.

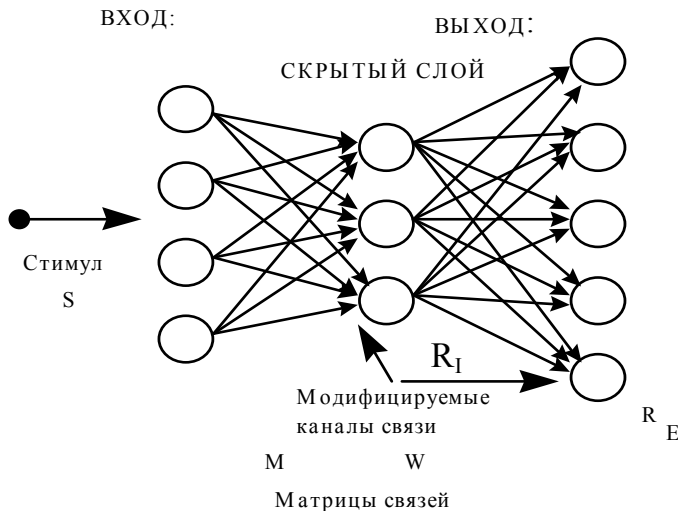
Важным достоинством коннекционизма стало плодотворное взаимодействие психологов и разработчиков систем искусственного интеллекта, что позволило осуществлять быстрый переход от теоретических моделей к виртуальным сетям, которые моделировались на компьютерах, и эмпирическим данным, получаемым на основе применения коннекционистских алгоритмов в психологическом эксперименте. Эту схему легко увидеть в работе по верификации модели ШОРТЛИСТ (SHORTLIST), которая позволила сравнить теоретические выкладки относительно процесса распознавания слов в устном высказывании: 1) посредством соревнования множества активированных лексических гипотез и 2) чувствительностью к просодической структуре предложения (McQueen, Norris, Cutler, 1994).

Первая материальная реализация сетевой модели восприятия - Перцептрон была создана всего четыре десятилетия назад и названа создателем Марк 1 (Rosenblatt, 1961). Она состояла из 400 элементов (20 X 20) и занимала пространство почти в две комнаты. Современный серийный сканер - аналог воспринимающей изображения сетчатки - имеет физическое разрешение 800 X 800 точек на дюйм, то есть, на площади приблизительно в 6.25 кв.см.

размещено 640000 воспринимающих элементов, выполняющих работу, похожую на перцептрон Розенблатт.

Элементарная коннекционистская модель (Рис.1) состоит из конечного числа элементарных процессорных единиц (входной слой из I элементов, выходной слой из J элементов), которые объединены связями с изменяемой за счет того, что каждый элемент может изменять пропускную способность канала, интенсивностью, называемую обычно весом. Связи элементов представляют в виде матриц весов: M и W . Каждый входной элемент связан с каждым выходным элементом: $M = K \times I$, $W = J \times K$. Архитектура наиболее простой сети включает только два слоя - входной и выходной, однако такая сеть не может, например, обучаться нелинейно. Введение промежуточного скрытого слоя (K) позволяет устранить этот недостаток. Любой стимул в этой модели соотносен с вектором активации входных элементов сети (I), множество связей объединено в матрицу, и ответу сети также соответствует вектор активации элементов (J).

Рис.1. Архитектура сети с промежуточным скрытым слоем



Цель коннекционистской сети (это понятие очень важно, так как позволяет уже на этом этапе ввести не функциональную, а

интенциональную трактовку поведения живой системы) в том, чтобы ассоциировать вектор входа с вектором выхода или трансформировать стимул в ответ. Простым примером ассоциативной работы будет установление конфигурации параметров связей (заполнение матрицы, которая, условно, была пуста, значениями весов), другими словами, между элементами сетевой структуры устанавливается ассоциативная связь, выраженная матрицей весов, а в матрице количество строк соответствует множеству элементов первого слоя (входного), и количество колонок - множеству элементов второго слоя (выходного).

Основная задача сети, подобной перцептрону, - обучиться правильно реагировать на стимул, то есть поставить вектор входа в соответствие с вектором выхода. Для этого сеть должна "видеть" или "знать" ответ, который необходимо вызвать, а также получать информацию об ошибках, из чего следует, что эта сеть предполагает наличие вышележащего управляющего уровня. Обучение осуществляется каждым "нейроном" независимо (правило локального научения), и он меняет пропускную способность своего "синапса", если дает ошибочный ответ. Если "нейрон" (в абстрактном представлении - активный элемент) на выходе не активирован в тот момент, когда должен быть активирован, он увеличивает пропускную способность "синапса" (входного канала элемента). Основные проблемы, которые рассматриваются при изучении обучения сетей, - поиск алгоритмов обучения за минимальное число проб, поиск архитектур с минимальной сложностью. Среди правил научения можно отметить правило Видроу-Хоффа (Widrow-Hoff, 1960) или правило Дельта (Rumelhart, McClelland, 1986).

Основная отличительная черта коннекционистских моделей обучения в том, что в них процесс обучения управляется данными (стимулами), то есть изменение стимула влечет за собой переучивание сети. В классической когнитивной психологии научение происходит с привлечением знаний, заложенных в символической форме, например, ментальных репрезентаций или концептов, и на основе формализмов, которые нередко имеют вид общих правил. То есть, например, следуя логике научения с позиций теории деятельности, процесс операционализации идет от высших "сознательных" форм действий к свернутым операциям.

На более сложных коннекционистских моделях, которые позволяют учитывать нелинейные эффекты, изучается процесс воз-

вратного сообщения (back-propagation, см. подробнее Rumelhart, Hinton, Williams, 1986). Для таких моделей характерно наличие в промежутке между слоем элементов входа и слоем элементов выхода одного или более промежуточных слоев (на Рис.1. слой элементов К), которые исполняют роль модификаторов связей. Смысл возвратного сообщения в том, что при вычислении ошибки между желаемым ответом и ответом, полученным в элементе выходного слоя, меняется пропускная способность связи в элементе выходного слоя, и одновременно возвращается значение сделанного изменения в обратном виде на элементы промежуточного слоя, которые в свою очередь меняют пропускную способность собственных связей, что позволяет изменять вес связей нелинейно.

В целом работы коннекционистов сложны для восприятия даже тех психологов, которые легко ориентируются в статистике традиционной когнитивной психологии. Эта сложность - следствие, на наш взгляд, того, что сама плоскость сечения психологической системы сдвинута настолько, что человек, понимающий вычислительную природу семантического пространства, структуры ментальных репрезентаций или конструкторов сознания, не может перенести эту плоскость настолько, чтобы узлы семантической сети стали элементами подобными коннекционистским элементам. Эта особенность коннекционизма и вызвала критику Фодора и Пылишина (1995), на которой мы не будем останавливаться, отсылая читателя к статье, отметим лишь, что статья вызвала широкий отклик и породила немало методологических дискуссий, в ходе которых аргументы авторов понемногу теряли свою изначальную стройность и вес.

Чалмерс (Chalmers, 1993) подверг критике ряд положений вышеназванной статьи, доказав, что эмпирические данные, полученные исследователями коннекционистского подхода, обладают системностью. Большой объем замечаний Фодора и Пылишина не слишком хорошо соотносится с теми аспектами коннекционизма, которые они выбрали в качестве мишени. Как будто сторонники коннекционизма утверждают, что если пылинки сложить в кирпичики, кирпичики сложить в стены, а стены накрыть крышей, то получится здание, в то время как сторонники традиционного подхода ставят им в упрек то, что из этого все равно не получится, к примеру, Нотр Дам. Ограничение коннекционистского подхода рамками локальной сети и анализ его вне условий

развития облегчили авторам задачу, однако, как отмечает Смоленский (Smolensky, 1988), эта критика отражает не слишком верный взгляд на коннекционизм. По его мнению, субсимволическая парадигма коннекционизма позволяет ему занять важное место в формировании когнитивной психологии, которая будет иметь прочную методологическую связку с науками о мозге. Анализ когнитивных процессов на субсимволическом и субконцептуальном уровнях позволяет рассматривать когнитивную систему как вычислительную систему. Конечно, позиция Смоленского выглядит настолько твердой, что порой в ней можно видеть попытку трактовать коннекционизм как альтернативу существующей когнитивной психологии. Маринов (Marinov, 1993), в своей статье оспаривая это "нападение", отметил, что проведенное им сравнение эффективности научения искусственных нейронных сетей, использующих алгоритм возвратного сообщения, с алгоритмами деревьев индуктивного вывода не привели к появлению результатов, позволяющих заявлять о преимуществе какого-то из подходов.

Статья Фодора и Пылишина, вызвавшая множество откликов сразу после своего появления, периодически вспоминается коннекционистами по настоящее время, так как новые разработки и научная рефлексия ведут исследователей к усовершенствованию моделей.

Работа Бечтела (Bechtel, 1993) отражает тот прогресс, который происходит в коннекционизме вслед за критикой извне и в результате естественного развития самого направления. Во-первых, он выступает за введение модульности в коннекционистскую систему обработки информации, при которой несколько сетей осуществляют одновременный анализ задачи, а сеть регулирующая отбирает ту, решение которой наиболее эффективно. Во-вторых, дальнейшее развитие возможностей сетевой представления систем обработки информации связано с использованием рекуррентных входов, которые делают возможным доступ к информации от первых этапов обработки на более поздних этапах. В третьих, при научении в коннекционистской сети необходимо допускать не только изменение весов, но и уровня активации единиц, что даст возможность снижать размерность сети.

Еще более развернутую программную работу по преодолению недостатков коннекционистского подхода, выявившихся в ходе исследований последнего десятилетия, провели Рой, Говайл и

Миранда (1995), которые предлагают обновить принципы научения в коннекционистских нейронных моделях в противовес классическим моделям коннекционистского научения. По мнению авторов, прежняя теория предполагает наличие сетевой организации мозга *ad hoc*, в ней допускаются законы локального научения и научение без опоры на память (примеры не сохраняются в памяти для последующего научения), а эти допущения не соответствуют особенностям мозга. Они сформулировали четыре пункта, которые вместили все наиболее важные, с точки зрения дальнейшего развития, особенности научения в сетях:

- задача оптимальной организации сети: коннекционистский метод научения должен быть способным описать создание сети, которая могла бы соответствовать задачам, генерируемым самим мозгом, то есть обрабатывать стимулы внутреннего генеза, без опоры на внешние стимулы;

- нечеткая схема научения: метод научения должен быть достаточно "грубым", чтобы избежать проблем локального минимума, осцилляции и катастрофического забывания, пересказа или потерянных воспоминаний. Некоторые сторонники моделирования психологической системы полагают, что такие проблемы нередко возникают в ходе изучения "естественного" мозга, подверженного заболеваниям. С точки зрения авторов, нет необходимости создавать модели "больных" или неэффективных обучающихся устройств при создании теоретических моделей;

- эффективность научения. Метод должен быть вычислимо эффективным в рамках конечного числа образцов. Необходимо иметь возможность создавать и обучать сеть при условии, что время научения (и создания сети и ее обучения) должно соответствовать полиномной функции от числа даваемых примеров;

- обобщение в ходе научения: метод должен позволять осуществлять модификацию сети в ходе научения так, чтобы добавляться наименьшей размерности, то есть результатом научения должна быть наименьшая сеть, способная решать задачу, что позволит избежать проблемы ограниченности ресурсов мозга.

Несмотря на то, что во многих работах посвященных коннекционизму нередко происходит смешение нейронных и коннекционистских сетей, да и значительная часть работ появляется именно в русле нейронаук, коннекционистский подход применяется и в других областях. В частности методически близкую к коннекционизму позицию занимает известный исследователь во-

просов, связанных с обработкой дискурса, В.Кинч (Kintsch, 1988). Его модель понимания основана на вычислительных процедурах, которые приводят к формированию репрезентации текста. Проблема выявления всех когнитивных процессов, которые могут быть вовлечены в конструирование всех правил и структурных элементов репрезентации, сохраняя при этом гибкость достаточную для того, чтобы учитывать все особенности контекста, хорошо известна в психологии речи и обработки текста. Альтернативный подход состоит в привлечении системы продукции "поверхностных" грубых правил, которая генерирует на первом этапе дополнительный контекст, содержащий противоречащие и нерелевантные знания. На втором, интеграционном, этапе система исключает все неподходящие элементы и в результате формируется текстовая база данных, содержащая концепты и пропозициональные элементы, которые извлекаются из данных лингвистического входа несколькими способами. В процессе конструирования используется база знаний субъекта, которая представляется в виде ассоциативной сети, в которой каждый элемент теоретически связан со всеми остальными. Для каждой пары элементов полученной в результате обработки текста базы знаний задана сила связи, которая представляется числом из интервала $[0,1]$. Процесс понимания, как это следует из модели, имеет математическое представление коннекционистского вида, так как и текст на входе системы и в конечном итоге сама система обработки текста имеют вид сети из конечного числа элементов, которые меняют силу своих связей в ходе обработки текста. Несмотря на то, что математическая основа модели Кинча оставляет ряд неясных вопросов, экспериментальная проверка позволяет заключить, что обнаружение противоречий в тексте испытуемыми имеет вид, который предсказывается моделью.

На примере модели Кинча можно видеть пути, по которым идет взаимодействие субсимволического и символического подходов.

Во-первых, следует отметить, что коннекционистские работы будут затрагивать все более высокие уровни когнитивных процессов, что обусловлено эффективностью сетевого представления как такового, а переход от смысловых отношений к различным формам количественного выражения связей может привести к созданию предпосылок для слияния коннекционистского и символического подходов.

Во вторых, там, где о слиянии пока не может быть речи, все большее распространение получают так называемые гибридные модели, которые используют достоинства моделей традиционной когнитивистской ориентации при изучении психологических явлений внутреннего генеза и коннекционистской, которая имеет несомненное преимущество при изучении процессов распознавания сигналов или образов. Барнден (Barnden, 1994) предлагает разновидность коннекционистских систем, способных осуществлять вычисления, которые моделируют рассуждение по аналогии. По его мнению, это позволит ввести в поле коннекционизма исследования, связанные с продуктивностью.

Основная идея гибридных систем в том, что традиционные модели наиболее эффективно раскрывают особенности процессов сверху - вниз (top-down), которые включают использование систем продукции при решении задач, принятии решений и других сложных процессах, а коннекционистские модели приспособлены для решения процессов идущих снизу - вверх (bottom-up). При обучении, например, иностранному языку, пребывание в естественной языковой среде облегчает настройку коннекционистских сетевых "фильтров", которые облегчают распознавание речи и ее сегментацию, в то же время происходит использование правил уже изученного языка, перенос которых - как успешный, так и неуспешный - происходит в соответствии с традиционными моделями эксплицитного научения.

Один из плодотворных способов "сращения" коннекционистских сетей с модульными системами обработки символической информации содержится в концептуальной схеме устройства, получившего название "черная доска" (blackboard). Это модель, которая допускает асинхронную и автономную активацию баз знаний, продуцирующих множество гипотез, записываемых на "доску". Независимое место в архитектуре этой системы занимает модуль контроля. В одном из вариантов этой системы (Nii, 1986) она включает систему продукции и перцептивный анализатор, которые организованы в сеть. Выходной слой коннекционистской модели анализатора интегрирован в базу знаний генератора новых сетей, что является плодотворным ходом, объединяющим субсимволический и символический уровни.

В своей работе мы также пытаемся соединять преимущества обоих подходов и полагаем, что при введении понятий лингвистической неопределенности или категориальной нечеткости кон-

некционистская модель является не только эффективным средством реализации процесса обработки нечеткой информации, но и позволяет рассматривать этот процесс с привлечением понятий порядка и беспорядка, которые возникают на субсимволическом уровне в самой коннекционистской системе. Такой взгляд на соотношение уровней помогает глубже понять взаимодействие текстуального сообщения с индивидуальной базой знаний субъекта, а также вскрыть особенности понимания противоречивых и неопределенных составляющих лингвистических стимулов (Kawamoto, 1993).

В завершение вернемся еще раз к проблеме субсимволического и символического уровней когнитивной системы, которые отличаются в первую очередь тем, что первый уровень как бы лишен рефлексивного "осознанного" контроля, а второй не пропускает этот контроль на уровни элементарных "бессмысленных" элементов коннекционистской сети. Мы полагаем, что в пылу критического обострения позиций многие авторы упускают понятие пластичности психологических процессов, способности системы к самоорганизации и функциональной организации, когда функция контроля определяется попеременно стимулами среды и стимулами внутреннего генеза.

Литература

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982.

Фодор Дж., Пылишин З. Коннекционизм и когнитивная структура: критический обзор. В кн. Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1995.

Abdi H. (1993). *Precis de connexionisme*. In J.F. Le Ny (Ed.), *Intelligence naturelle et intelligence artificielle*, Paris: PUF.

Barnden J.A. (1994). On using analogy to reconcile connections and symbols. *IN: Neural networks for knowledge representation and inference*. D. S. Levine, M. Aparicio IV, (Eds.), *Hillsdale: Erlbaum*, p. 27-64.

Bechtel, W. (1993). Currents in connectionism.

Chalmers, D.J. (1993). Connectionism and compositionality: Why Fodor and Pylyshyn were wrong.

Fodor J.A. & Pylyshyn Z.W. (1988). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis.

Kawamoto, A.H. (1993). Nonlinear dynamics in the resolution of lexical ambiguity: A parallel distributed processing account.

Kintsch W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction - integration model.

Marinov M.S. (1993). On the spuriousness of the symbolic/subsymbolic distinction.

McQueen J.M., Norris D. and Cutler A. (1994). Competition in spoken word recognition: Spotting words in other words

Nii H.P. (1986). Blackboard systems: the blackboard model of problem solving and the evolution of blackboard architectures.

Rosenblatt F. (1961). The perceptron: A probabilistic model for information storage and organization in the brain.

Roy, A., Govil, S. & Miranda, R. (1995). A Neural Network Learning Theory and a Polynomial Time RBF Algorithm. IEEE Transactions on Neural Networks.

Rumelhart D.E., and McClelland J.L. (1986).

Rumelhart D.E., Hinton G.E. & Williams R.J. (1986). Learning internal representations by error propagation. In Rumelhart D.E., and McClelland J.L. (Eds.). *Parallel distributed processing*. Cambridge: MIT Press.

Smolensky, P. (1988). On the proper treatment of connectionism. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 1-74.

Widrow B. & Hoff M.E. (1960). Adaptive switching circuits. 1960 IRE WESCON Convention Records, 96-104.

**ПОЛИТИКА, ТЕЛЕВИДЕНИЕ,
АГРЕССИЯ**

ФУНКЦИИ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ¹⁵

*К. И. Алексеев,
Институт психологии РАН*

"В обычной связной речи мы не встретим и трех предложений подряд, в которых не было бы метафоры", -- делает простое наблюдение А.Ричардс, называя метафору "вездесущим принципом языка" (Ричардс, 1990, с 46). Сам Ричардс тоже не избежал употребления метафоры -- он мыслит предложения как некоторые объекты или даже живые существа, с которыми мы можем встретиться в некотором месте, называемом связной речью (сравним это метафорическое употребление слова "встретить" с буквальным употреблением в предложении "В обычном среднерусском лесу мы не встретим и трех деревьев подряд, среди которых не было бы березы"). Метафора действительно "широко распространена в многочисленных жанрах художественной, повседневной и научной речи", и это создает мнение о "всемогуществе, всеприсутствии и вседозволенности метафоры" (Арутюнова, с 6).

Чем же объясняется такое "всеприсутствие" метафоры, чего именно можно достичь с ее помощью, иными словами, каковы функции метафоры? Традиционно отмечают две основные функции метафоры: эмоциональное воздействие и моделирование действительности.

На протяжении практически всей традиции ее изучения метафора рассматривалась сугубо как средство эмоционального воздействия, что предопределило ее изучение в рамках риторики. Утверждение об этой функции метафоры стало общим местом, об этом писали многие авторы. Так, Н.Д.Арутюнова отмечает: "В эмоциональном нажиме на адресата заинтересован не только писатель, публицист и общественный деятель, но и любой член социума. Общность цели естественно порождает и общность используемых языковых приемов. Сфера выражения эмоций и эмоционального давления вносит в обыденную речь элемент артистизма, а вместе с ней и метафору" (Арутюнова, с 8).

¹⁵ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (код проекта 95-06-17491).

Моделирующая функция метафоры стала выделяться в XX в. Дж. Лакофф и М. Джонсон выдвинули тезис о внедренности метафоры в мышление; метафора стала рассматриваться не только как поэтическое и риторическое выразительное средство, не только как принадлежность естественного языка, но как важное средство представления и осмысления действительности, как средство формирования картины мира. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что "метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути" (М.Лакофф, М.Джонсон, с 387). В качестве иллюстрации своей точки зрения Дж. Лакофф и М. Джонсон приводят пример использования метафоры "Спор -- это война": "Мы можем реально побеждать или проигрывать в споре. Лицо, с которым мы спорим, мы воспринимаем как противника. Мы атакуем его позиции и защищаем собственные. Мы захватываем территорию, продвигаясь вперед, или теряем территорию, отступая. Мы планируем наши действия и используем определенную стратегию. Убедившись в том, что позиция незащитима, мы можем ее оставить и принять новый план наступления. Многие из того, что мы реально делаем в споре, частично осмысливается в понятийных терминах войны" (М.Лакофф, М.Джонсон, с 388).

Выделение двух основных функций метафоры (эмоциональное воздействие и моделирование действительности) можно обосновать теоретически, обратившись к литературе по теории метафоры.

Любая метафора семантически двойственна -- в ее структуре можно выделить две части, традиционно называемые буквальным (прямым) значением метафоры (как правило, ложным) и метафорическим (переносным) значением метафоры. С точки зрения лингвистики, любое языковое выражение такой структуры будет метафорой; лингвистическим критерием метафоры является именно противоречие между буквальным и метафорическим значением. Задача лингвистической теории метафоры состоит в том, чтобы охарактеризовать способ бытия этих двух частей структуры метафоры, а также отношения между ними. Существующие здесь подходы можно разделить на три типа: 1) семантический, согласно которому об этих двух частях метафоры можно говорить в терминах значения (как оно понимается в лингвисти-

ке); 2) прагматический, согласно которому только о буквальном, прямом значении метфоры можно говорить в терминах лингвистического значения, а переносное значение метафоры принадлежит сфере употребления; 3) нормативный, согласно которому в основе обеих частей метафоры лежат нормативные системы классификаций¹⁶.

Согласно предложенной нами теории метафоры, основанной на нормативном подходе, нормативная структура метафоры имеет следующий вид: традиционная классификация -- ее нарушение -- альтернативная классификация. Прямое значение метафоры использует традиционную классификацию, закрепленную в системе понятий, в ее основании лежат существенные признаки понятий; переносное значение использует некоторую альтернативную классификацию, в основе которой лежат признаки, отличные от существенных признаков понятий (мы назвали такие признаки эталонными) (К.И.Алексеев, 1996, с 78 - 79). Например, в случае метафоры "Солнце -- это апельсин" такими эталонными признаками будут "круглый" и "оранжевый"; солнце и апельсин в этом случае принадлежат к одному классу, классу круглых и оранжевых вещей. Существуют два способа восприятия такой нормативной структуры: 1) понимание метафоры -- нахождение эталонных признаков, лежащих в основании альтернативной классификации; 2) распознавание метафоры -- обнаружение конфликта традиционной и альтернативной классификаций. Как было показано нами ранее (К.И.Алексеев, 1996, с 80 - 84), 1) понимание метафоры и ее распознавание независимы, т. е. для понимания метафоры ее распознавание не является необходимым и наоборот; 2) понимание метафоры ничем не отличается от понимания обычных буквальных высказываний, в частности, от понимания парафраз метафоры; 3) специфика метафоры проявляется при ее распознавании и заключается в том, что метафора -- это произведение искусства. Как и во всяком произведении искусства, в метафоре заключено противоречие между содержанием (основания альтернативной классификации) и формой (столкновение традиционной и альтернативной классификаций); именно это противоречие и вызывает эмоциональную реакцию.

Нетрудно убедиться, что две традиционно выделяемые функции метафоры (эмоциональное воздействие и моделирование

¹⁶ Подробнее см. К.И.Алексеев, 1996, с 73 - 85.

действительности) обеспечиваются двумя способами восприятия метафоры (распознаванием и пониманием соответственно). На основе изложенных представлений можно сделать несколько выводов:

1) Понятие распознавания метафоры позволяет обосновать различие между "живыми" и "мертвыми" метафорами, а также ввести психологический критерий метафоры. Действительно, некоторые выражения с очевидностью удовлетворяют лингвистическому критерию метафоры, но как метафоры они тем не менее не воспринимаются: "борьба с преступностью", "путь к решению проблемы", "строительство государственных структур" и др. К их числу принадлежат также приведенные выше следствия метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона "Спор -- это война" и разбираемая в начале статьи метафора А.Ричардса. Такие метафоры называют "мертвыми", их метафорическое значение "стерлось", и необходимо усилие для обнаружения конфликта между буквальным значением (скажем, реальным строительством реальных зданий для метафоры "строительство государственных структур") и метафорическим значением (постепенное целенаправленное создание соответствующих государственных учреждений для той же метафоры). "Мертвые" метафоры не реализуют функцию эмоционального воздействия, они не распознаются как метафоры, они не являются таковыми с психологической точки зрения. Значит, можно сформулировать следующий психологический критерий метафоры: некоторое выражение является метафорой, если оно распознается как таковая. Этому критерию удовлетворяют только "живые" метафоры, в которых конфликт между прямым и переносным значением легко распознается; именно за счет этого они реализуют функцию эмоционального воздействия, именно поэтому они являются настоящим произведением искусства.

2) Поскольку распознавание и понимание независимы, то метафора реализует функции эмоционального воздействия и моделирования действительности независимо. Значит, любую метафору можно рассматривать как с точки зрения использованной в ней модели действительности, так и с точки зрения того эмоционального воздействия, для усиления которого она была использована. Конкретные примеры анализа метафор в политической речи будут приведены ниже.

* * *

При определении конкретных воздействий, для усиления которых была использована метафора, мы использовали метод интент-анализа, разработанный Т.Н.Ушаковой с соавторами (Т.Н.Ушакова и др., 1995).

Характеризуя метод интент-анализа, Т.Н.Ушакова пишет: "Важная часть глубинного психологического содержания речевой продукции содержится, по нашему мнению, в ее "интенциональном пласте", т.е. в тех намерениях, которые лежат в основе продуцируемой речи и которые обычно лишь косвенно проявляются в произносимых словах" (Т.Н.Ушакова и др., 1995, с 18); "...принятое намерение определяет характер используемого речевого материала. Соответственно представляется принципиально возможным на основе высказанных слов делать "обратный ход" к намерению, лежащему в основе того или другого высказывания. Возможно также психологически определить намерение как скоординированную с целью установку говорящего человека, побуждающую его к выражению того или другого содержания" (Т.Н.Ушакова и др., 1995, с 19). Авторы специально оговаривают, что предметом их анализа являются "ближайшие" интенции речевой продукции, что они оставляют в стороне усложненные случаи, когда действительные намерения глубоко спрятаны, а выставленные напоказ существуют для введения в заблуждение.

На основе анализа конфликтных политических выступлений авторы выделили и описали следующие "ближайшие" интенции, характерные для конфликтной установки: противостояние, угроза, обвинение, разоблачение, критика, демонстрация силы, отвод обвинений, похвала и т.д. Можно сказать, что в той или иной степени выраженности эти интенции характерны для любой политической речи, поскольку политика неизбежно предполагает более или менее жесткое противостояние различных политических сил.

Мы применяли метод интент-анализа для квалификации интенций, лежащих в основе усиленных метафорой воздействий. Для определения конкретных метафорических моделей действительности мы использовали составленный А.Н.Барановым и Ю.Н.Карауловым "Словарь русской политической метафоры" (А.Н.Баранов, Ю.Н.Караулов, 1991, 1995).

При составлении этого словаря его авторы опирались на теорию концептуальной метафоры Дж.Лакоффа и М.Джонсона,

классифицируя метафоры по типу использованной модели действительности. Было выделено несколько метафорических моделей, в терминах которых осмыслялась политическая реальность: война, путь/дорога, строительство, транспорт и транспортное средство, механизм, растение, геометрия и т.д. Способы формирования картины мира и определяемых ею действий с помощью метафорических моделей авторы словаря демонстрируют на примере различных метафор перестройки:

1) Уже сам термин "перестройка" говорит об использовании метафорической модели строительства. Мы сами составляем проект строительства нового общества и сами его выполняем, мы можем осуществить капитальный ремонт или ограничиться косметическими изменениями типа обновления фасада, мы можем перестроить те или иные этажи здания и оставить в неприкосновенности другие, и т.д. Важно подчеркнуть, что "строительство" целиком и полностью находится под нашим контролем (если, конечно, все проекты верны и "здание" не рухнет вдруг вследствие непредвиденной или незамеченной ошибки).

2) Совсем другую картину мира задает метафорическая модель транспортного средства (ее использует, например, метафора "корабль перестройки"). Мы можем изменить курс, сбиваться с пути, увеличивать или уменьшать скорость движения, делать перестановки в команде (выбросить кого-нибудь за борт, заменить капитана, заменить всю команду или ее часть пассажирами и т.д.) -- но мы не можем на ходу переделать сам корабль. Выбранная метафорическая модель налагает ограничения на наши действия.

3) Еще больше ограничений налагает на нас метафорическая модель стихийного бедствия (она используется, например, в таком высказывании: "Перестройка обрушилась на нас, словно ураган"). В этом случае нам остается только ждать, пока стихия не успокоится, и разгребать завалы.

4) По подсчетам авторов словаря, наиболее часто встречаемой метафорической моделью является персонификация -- уподобление некоторых явлений (в том числе и перестройки) человеку и, шире, живому существу. В этом случае перестройка рождается, взрослеет, развивается, имеет свою судьбу и даже умирает.

Авторы словаря специально оговаривают, что они ограничились анализом метафорических моделей "мертвых" метафор. Поскольку "мертвые" метафоры выполняют только функцию моделирования действительности, то их анализ полон. Нас, однако, в

дальнейшем будут интересовать в основном "живые" метафоры и выполняемые ими функции. В первую очередь это, конечно, функция эмоционального воздействия -- ведь "живые" метафоры, согласно определению, являются таковыми постольку, поскольку они распознаются как метафоры, а распознавание как раз и обеспечивает функцию эмоционального воздействия. Можно сказать, что основная, ведущая функция "живых" метафор -- это эмоциональное воздействие. Конечно, "живая" метафора выполняет также и функцию моделирования действительности, но эта функция, как правило, является для нее подчиненной. Рассмотрим в этой связи следующие метафоры, взятые нами из "Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию"¹⁷ :

Советский Союз рухнул под тяжестью всеобъемлющего кризиса, разодранный на куски экономическими, политическими и социальными противоречиями. (с. 3)

Эта метафора с очевидностью является "живой" -- она легко распознается как метафора; не менее очевидны "ближайшие" интенции, для усиления которых она была использована -- это обвинение в адрес бывших правителей СССР, политика которых привела к его распаду, и отвод подобных обвинений в свой адрес. И использованные модели действительности менее очевидны, однако при более подробном рассмотрении можно выделить по крайней мере 4 модели:

1) "тяжесть всеобъемлющего кризиса" -- модель объективации; кризис мыслится как физический объект, обладающий массой ("тяжесть") и пространственными характеристиками ("всеобъемлющий").

2) "Советский Союз рухнул под тяжестью..." -- модель строения; Советский Союз мыслится как некоторое строение, внезапно и быстро разрушившееся.

3) "Советский Союз..., разодранный на куски" -- модель объективации; Советский Союз мыслится как некоторый объект, лишившийся своей целостности и превратившийся в бесформенные части (сравним эту метафору с такими буквальными высказываниями, как "ткань, разодранная на куски"; "бумага, разодранная на куски").

4) "...разодранный на куски экономическими, политическими и социальными противоречиями" -- модель персонификации;

¹⁷ Российская газета. 1996. 27 февраля. С. 3--6.

противоречия мыслятся как одушевленные существа, способные на активные действия (ср.: "разодранный на куски диким зверем").

Взятые вместе, эти модели не создают четкой картины ситуации, они противоречивы и разнонаправлены -- так, Советский Союз мыслится одновременно как строение и как некоторый неопределенный объект типа ткани или бумаги: строение нельзя разодрать на куски, а ткань или бумага не может рухнуть. Эти модели едва намечены и достаточно аморфны -- они допускают другую интерпретацию: например, рухнуть может не только здание, но и некоторый объект или одушевленное существо, лишившиеся опоры (ср.: "не выдержав тяжести, сук обломился, и Винни-Пух камнем рухнул вниз"); разодрать на куски можно как объект, так и тело. Эти модели также крайне абстрактны -- речь в них идет о каком-то, а не вполне конкретном объекте, о каком-то, а не о четко определенном одушевленном существе.

Таким образом, можно сказать, что для этой метафоры функция моделирования действительности выражена слабо, а ведущей функцией является усиление интенций обвинения и отвода обвинений.

Существуют, конечно, и метафоры, использующие только одну, в достаточной степени прорисованную модель:

Это была неизлечимая болезнь¹⁸, симптомы которой усугублялись с конца 50-х годов, перерастая постепенно в экономическую кому.

Модель болезни здесь совершенно очевидна -- экономика уподобляется неизлечимо больному человеку, болезнь которого неумолимо прогрессирует и медленно, но верно ведет к летальному исходу. Не менее очевидна усиленная этой метафорой интенция обвинения в адрес бывших правителей СССР. Можно сказать, что для этой метафоры обе функции являются ведущими.

Классифицируя метафоры по их ведущей функции, мы получаем три типа метафор: 1) метафоры, для которых обе функции являются ведущими; 2) метафоры, для которых ведущей является функция эмоционального воздействия; 3) метафоры, для которых ведущей является функция моделирования действительности. Такая классификация может быть использована не только (и не столько) при анализе отдельных метафор, но и при анализе мета-

¹⁸ Речь идет о ситуации в экономике.-- К.А.

фор из конкретных текстов. Сами тексты можно разделить по типу употребленных в них метафор на четыре типа -- к трем вышеперечисленным добавляются тексты вообще без метафор.

Покажем, как можно использовать введенные представления на примере уже упоминавшегося текста "Послания Президента".

На протяжении всего текста активно и систематично используется осмысление реформ в терминах метафорических моделей пути и строительства:

Из поколения в поколение россияне искали дорогу к счастью и справедливости, сбивались с пути и снова упрямо стремились к лучшей доле;

Россия переживает в последнее время крутые повороты; движение вперед идет трудно, болезненно, противоречиво;

Царская Россия не смогла выйти на дорогу, которой шли другие страны; коммунистический проект не выдержал испытания на большой исторической дистанции; путь назад -- это путь в исторический тупик;

Использовалась тактика осторожных, постепенных шагов; были важные шаги по созданию правовой системы; однако чем больше делалось шагов навстречу, тем ожесточеннее становилось сопротивление политических противников;

Сегодня центральный вопрос -- как проторить дорогу к спокойной жизни в Чеченской республике; "прекратить войну" или "вывести войска" -- это даже не путь к миру, а прямая дорога к распространению войны по всему Кавказу, а возможно, и за его пределами; путь к урегулированию ситуации будет найден; этот путь будет построен не на каком-то одном шаге, а на комплексе мер;

Рыночные механизмы устранили немало барьеров на пути движения товаров; мы впервые вышли на рынки стран АСЕАН; сохраняется частокол антидемпинговых процедур на пути нашего экспорта; это проторит дорогу российскому экспорту;

Принятие России в Совет Европы означает признание реального продвижения России к правовому государству, хотя на этом пути нам предстоит сделать еще очень много; убежден, что мы прошли значительную часть пути; первый, самый тяжелый этап переходного периода -- либерализация экономики -- уже пройден; пройденный участок пути к выходу из кризиса; мы прошли немалую часть пути к рыночной экономике.

Какую картину мира задают нам метафорические модели пути и строительства? Они ориентируют нас на поэтапность, постепенность реализации выдвигаемых программ и достижения намеченных целей, предостерегают о возможных препятствиях и неудобствах, почти с неизбежностью возникающих в ходе "пути" и "строительства". Показательно в этом плане использование следующей развернутой метафоры:

Как строитель могу сказать: мы уже давно прошли "нулевой цикл", воздвигли стены, подвели их под крышу... И мы все живем на этой стройке в разгар строительства. Это и неудобно, и опасно. Мы видим здесь беспорядок, строительный мусор, грунтовые воды, подмывающие заложенный нами фундамент. ... Однако новое здание российской государственности в основном уже построено. Можно переходить к следующему этапу, выражаясь тем же языком, -- к отделочным работам. И думать о дальнейшем -- как жить в этом доме (с._5).

Мы долгие годы жили в нашей стране то как в осажденной крепости, то как в походном лагере. Сегодня я обращаюсь ко всем гражданам России: пора начинать жить в России как в своем собственном доме! (с._6).

Наряду с этими и другими метафорами, столь очевидно и ярко реализующими функцию моделирования действительности, в тексте Послания содержатся и метафоры, не менее очевидно и не менее ярко реализующие функцию эмоционального воздействия (выше мы уже подробно разбирали две такие метафоры):

Снижение производства, фиксированные цены и стремительный рост денежных доходов населения, не обеспеченных товарным покрытием, -- такова была гремучая смесь, буквально взорвавшая экономику 1991 г.;

Взорвалась бомба замедленного действия, заложенная при основании СССР в виде пропагандистской формулы -- самоопределение вплоть до отделения с правом свободного выхода.

Очевидно, что все приведенные выше метафоры употреблены с целью усиления эмоционального воздействия обвинения в адрес коммунистических правителей СССР, их сегодняшних наследников и сторонников возвращения в "светлое прошлое" -- т.е. политических противников Президента Б.Н.Ельцина.

Таким образом, можно сделать вывод, что обе функции метафоры являются ведущими в данном тексте. В качестве ведущих метафорических моделей выступают "путь" и "строительство";

другие модели, на наш взгляд, играют подчиненную роль, поскольку они слабо вписываются в общую линию осмысления реформ в терминах постепенного, поэтапного достижения поставленных целей. Конечно, они присутствуют в тексте "Послания": приведем примеры "медицинской" модели (представление об экономике как о больном человеке); модели войны, использованной в двух приведенных выше метафорах. Интенцией, в наибольшей степени усиленной в этом тексте употреблением метафор, является обвинение в адрес коммунистических правителей СССР, политика которых привела к сегодняшней тяжелой ситуации.

Детальный анализ текстов с помощью введенных представлений не входил в задачу настоящей статьи; мы стремились только продемонстрировать те возможности, которые открываются в этом направлении. Реализация этих возможностей является ближайшей задачей наших дальнейших исследований.

Литература

Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. 1996. N 2. С. 73--85.

Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры.

Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора. Материалы к словарю. М.: Помовский и партнеры, 1991.

Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор. М.: Помовский и партнеры, 1994.

Лакофф М., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры.

Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 46.

Ушакова Т.Н., Латынов В.В., Павлова А.А., Павлова Н.Д. Введение политических дискуссий. Психологический анализ конфликтных выступлений. М.: Издательский центр "Академия", 1995.

НАСИЛИЕ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ¹⁹

*Латынова Т.Ю.,
Центр для детей с нарушениями
развития и поведения, г.Москва.*

Агрессивное поведение - сложный феномен. Многочисленные факторы обуславливают и подкрепляют это поведение. Одним из таких факторов, значимость которого особенно возросла в последние десятилетия, является показ насилия в средствах массовой информации. Не будет преувеличением сказать, что насилие в СМИ встречается крайне часто. В США за период с 1957 по 1985 г. количество показанных по телевидению сцен насилия возросло в 4 раза. В России в начале 90-х годов прослеживается та же тенденция. Такая значительная представленность насилия ставит задачу изучения его воздействия на реальное агрессивное поведение.

Данные о влиянии демонстрации насилия в СМИ на агрессивность были получены главным образом из трех источников: лабораторных исследований, лонгитюдных исследований, анализа статистико-демографических данных.

Лабораторные исследования, особенно активно проводившиеся в 60-х и 70-х гг., в массе своей свидетельствовали: просмотр сцен насилия, как правило, вызывает возрастание как вербальной, так и физической агрессии (Geen & Thomas, 1986). Вместе с тем данный метод исследования критиковался за недостаток экологической валидности, т.е. за невозможность переноса полученных данных из лаборатории в реальную жизнь по причине искусственности лабораторных условий. В частности, отмечалось, что в качестве зависимой переменной использовалась не реальная агрессия, а ее аналог (например, количество ударов по надувной кукле). Кроме того, лабораторные исследования позволяют изучать только кратковременный эффект воздействия передач с насилием и ничего не могут сказать о стойких и долговременных

¹⁹ Работа выполнена при поддержке Research Support Scheme of the Open Society Institute/Higher Education Support Programme, грант N 462/1996.

(гораздо более социально значимых) последствиях просмотра такого рода передач. В результате подобной критики интерес ученых сместился на анализ агрессии в естественных условиях и формах.

С середины 70-х гг. возрастает количество лонгитюдных исследований данной проблемы. Работы такого рода позволяют оценить характер причинно-следственных связей изучаемых явлений, а также проследить долговременные последствия просмотра насилия по телевидению. Ряд исследований свидетельствуют о сильном эффекте показа сцен агрессии (Lefkowitz, et al., 1977; Singer et al., 1984). Обнаружены позитивные корреляции между просмотром передач с насилием школьниками 8-ти лет и уровнем их агрессивности десять лет спустя (Lefkowitz, et al., 1977). Еще через двенадцать лет у этих же испытуемых вновь диагностировался уровень агрессивности, и оказалось, что серьезность нарушений закона в возрасте 30-ти лет связана с предпочтением передач с насилием 8-ми летними школьниками (Huesmann et al., 1984).

Однако несмотря на то, что лонгитюдными исследованиями накоплен большой объем эмпирических данных, полной ясности по данной проблеме не наблюдается. Есть данные и о том, что насилие на телевидении не оказывает влияния на агрессивное поведение детей (Milavsky et al., 1982), либо что оно имеет слабое влияние, а для некоторых групп детей даже способствует снижению агрессивности (Feshbach & Singer, 1971).

В последние годы многочисленные лонгитюдные исследования, проведенные в ряде стран (Австралия, Финляндия, Израиль, Польша и США), показали, что внимание к насилию на экране связано с возрастанием агрессивного поведения (Media..., 1994). Эти результаты согласуются с гипотезой, что просмотр насилия вызывает увеличение агрессивного поведения.

Однако эта связь может быть объяснена иначе. Некоторая третья переменная может быть причиной и обращения к насилию по телевидению, и агрессивности, поэтому связь между двумя этими переменными может быть чисто корреляционной, а не причинно-следственной. Так, агрессивные дети не только смотрят больше передач с насилием, но они имеют большую академическую неуспеваемость, чем менее агрессивные дети (Huesmann, 1986). Этим часто фрустрируемым индивидам, имеющих трудности социальной адаптации, могут привлекать телевизион-

ные герои, которые выглядят компетентными. Такого рода герои нередко бывают агрессивными и прямолинейными в своих действиях. Следовательно, частые фрустрации могут побуждать некоторых детей как к агрессивному поведению (с целью избавления от фрустрации), так и к просмотру передач с насилием.

Между обращенностью к насилию по телевидению и агрессивностью может быть двунаправленная связь: агрессивные дети смотрят больше передач с насилием, чем неагрессивные, это в свою очередь стимулирует их еще большую агрессивность (Huesmann, 1986). Существует ряд экспериментальных подтверждений данной гипотезы. Так, показано, что лица имеющие в прошлом опыт физической агрессии в отношении других людей, выбирали для просмотра в лаборатории материалы с большим количеством насилия, чем делали это неагрессивные испытуемые [Fenigstein, 1979]. Подобные результаты получены и в естественных условиях: агрессивные люди предпочитали смотреть телевизионные передачи с насилием (Media..., 1994).

Отмечаемая в некоторых исследованиях "разнонаправленность" результатов и высказываемые сомнения относительно влияния агрессии по телевидению на агрессивное поведение детей и взрослых связаны с тем, что такого рода влияние опосредуется множеством промежуточных переменных. К ним относятся:

Особенности реципиента (пол, возраст, отношение к агрессии и др.). Важной является степень социальной и познавательной зрелости телезрителя. Так, дети часто не в состоянии соотносить действия с их мотивами и последствиями и просто имитируют агрессивные действия, не понимая их последствий. Насилие на экране имеет максимальный негативный эффект в возрасте от 8 до 12 лет. В этом возрасте оно приводит не только к повышению агрессивности, но и к снижению просоциального поведения у детей.

Воздействие телевизионного насилия на мальчиков более выражено, чем на девочек. Значим социально-экономический статус, а также академическая успеваемость. Чем ниже статус семьи, тем с большим интересом и удовольствием дети смотрят насилие по телевидению, больше одобряют его и сильнее идентифицируются с телегероями. Эти дети имеют и более низкую успеваемость в школе. Лица, изначально более агрессивные, сильнее подвержены воздействию насилия в средствах массовой информации.

Контекст, в котором представлен акт насилия на телеэкране (манера подачи, жанр передачи). Наименьший провоцирующий эффект возникает в том случае, когда агрессия на телеэкране наказывается, демонстрируются ее негативные последствия, и агрессивный персонаж показан отрицательно; максимальный же - в случае, когда агрессия поощряется, не имеет негативных последствий и социально одобряется. Способствует агрессии просмотр актов реального, а не мультипликационного насилия.

Особенности внешней среды (возможности социального контроля, семейные отношения). Воздействие экранизируемой агрессии снижается при наличии в обществе эффективных методов социального контроля. Снижающими факторами являются также позитивные отношения в семье, принятие ребенком родителей.

Помимо работ, использующих экспериментальный и лонгитудный методы, причинно-следственная связь теленасилия и агрессии изучалась в серии исследований, соотносивших сообщения о насилии в СМИ и статистико-демографические данные, касающиеся уровня преступности (Phillips, 1986). Установлено, что существует связь между появлением в средствах массовой информации сведений о громких преступлениях или судебных процессах и уровнем преступности. Причем прослеживается следующая закономерность: если сообщалось только о преступлении, то количество преступлений через несколько дней (в среднем через 3-4 дня) после такого сообщения возрастало, если же упоминалось не только о преступлении, но и о наказании за него, то количество преступлений снижалось.

Большое количество и сложность переменных, опосредующих влияние агрессии по телевидению на агрессивное поведение привело к созданию многочисленных объясняющих теорий (моделей).

Моделирование. Чаще всего для объяснения связи использовалась теория социального научения (Bandura, 1973). В соответствии с принципами теории социального научения поведение модели может приводить к увеличению вероятности, что зритель будет имитировать поведение данной модели. Эмоциональное состояние зрителя, такое как фрустрация или гнев, делают его особенно подверженным имитации насилия. Более того, просмотр многочисленных сцен насилия и их активная имитация

может создавать модель поведения, проявляющуюся впоследствии при столкновении с фрустрацией (Singer et al., 1984).

Особенно сильной поддержкой теории социального научения было сообщение о значимом повышении агрессивного поведения детей, как физического, так и вербального, в городе с появлением телевидения (Joy, et al., 1986). Тенденция роста агрессивности сохранялась даже через два года и отмечалась как у тех детей, которые были изначально агрессивными, так и для тех, кто был малоагрессивен.

Привыкание и десенсибилизация. Одно из наиболее тревожных последствий теленасилия в том, что оно делает людей безразличными, приучает к насилию и агрессии, заставляет воспринимать насилие как нечто обычное, каждодневное (Drabman & Thomas, 1977).

Личностная избирательность. Ряд исследователей считает, что изучению результатов воздействия СМИ уделяется чрезмерное внимание, в то время как вопрос о том, почему зритель выбирает одни сообщения из информационного потока и отвергает другие, остается почти без внимания (Zillmann & Bryant, 1985). Хотя частый просмотр насилия может приводить к более агрессивному поведению, также установленным фактом является то, что более агрессивные дети чаще смотрят передачи с насилием (Eron, 1982). Т.е. их агрессивная предрасположенность может хорошо детерминировать также их зрительские предпочтения.

Однако прямая связь между просмотром насилия и агрессивным поведением подвергается сомнению. Так, Милгрэм и Шотленд (1973) не обнаружили ясных свидетельств имитации анти-социального поведения в ситуациях, когда они демонстрировали испытуемым драматически изображенные антисоциальные акты. Данные исследователи считают, что возможно существует кумулятивный эффект просмотра многочисленных эпизодов анти-социального поведения, в результате которого зритель побуждается совершить поступок, аналогичный увиденному на экране.

Данный аспект проблемы (кумулятивный эффект) подробно рассматривается в культивационной теории Гербнера. Отдельные положения данной теории использовались для объяснения некоторых последствий насилия на экране. Согласно этой точке зрения, у тех, кто проводит много времени у телевизора, формируются взгляды, аналогичные транслируемым с экрана. В результате этого у таких зрителей может сложиться искаженное и неточ-

ное представление о месте насилия в реальном мире. Существуют также некоторые свидетельства того, что стремление людей изменять свои установки и поведение в соответствии с тем, что показывается по телевизору находится в зависимости от социальных предписаний (Cheney, 1983). Например, женщина, смотрящая агрессию по телевизору, менее вероятно становится агрессивной, чем мужчина. Возможно существует "взаимно подкрепляющая система", в которой зрительские предпочтения подкрепляют и подкрепляются определенным социальным опытом (например, стереотипами разного рода).

Когнитивная активизация. Данный подход был предложен Л.Берковицем (1980), который считал, что агрессивные мысли, вызванные просмотром насилия по телевидению, могут активизировать другие когнитивные структуры, увеличивая тем самым вероятность того, что зритель будет иметь и другие связанные с агрессией идеи после просмотра (Berkowitz, 1989). Различные мысли об агрессии связаны одними и теми же ассоциативными путями с эмоциональными реакциями и поведенческими паттернами. Это значит, что наблюдение за агрессией в СМИ может вызывать комплекс ассоциаций, состоящий из когнитивных представлений об агрессии, эмоций, связанных с насилием, и побуждений к агрессивным действиям.

Когда ассоциативная сеть активизируется, вероятность ее повторной активации повышается (Berkowitz, 1989). В случае агрессии такого рода активизирующим, "разогревающим" стимулом является негативное эмоциональное состояние, которое может вызываться различными средовыми влияниями: стресс, фрустрация, физическая боль и др. Любое из таких влияний, вызывая достаточно выраженную негативную эмоцию, может вызвать и агрессию. Однако негативные эмоции вызывают наряду с агрессией и реакцию избегания ("драться или бежать"). Если агрессивные ассоциации были первоначально активизированы наблюдением за актами насилия, то более вероятно будет сделан выбор в пользу "драки" (Berkowitz, 1989).

Данная гипотеза активизации нашла подтверждение в ряде исследований (Berkowitz, 1989). Так, было показано, что испытуемые, которые просмотрели краткую видеозапись сцены насилия, в дальнейшем генерировали больше агрессивных ассоциаций, чем испытуемые, не смотревшие такой записи (Bushman & Geen, 1990).

Теория скрипта. Согласно этой теории социальное поведение индивида в значительной степени контролируется "программами" поведения, которые приобретаются в ранний период развития. Эти программы можно представить как когнитивные скрипты, которые хранятся в памяти и управляют поведением и решением социальных проблем. Эти скрипты кодируются и хранятся в памяти индивида (Huesmann, 1986). Под кодированием понимается представленность внешних стимулов в системе памяти.

Скрипт представляет собой совокупность закодированных событий короткой длительности, состоящих из перцептивного образа и концептуальной репрезентации события (Abelson, 1976). Например, событие: один человек бьет другого в гневе за какой-то проступок. Акт удара - это перцептивный образ, а суждение, касающееся оснований для удара, - концептуальная репрезентация. Значимость скриптов в том, что они служат руководством для поведения. Для того, чтобы закодировать определенный скрипт, ребенок должен обратить на него внимание. С большей вероятностью будут запечатлеваться скрипты, вызванные более сильными сигналами.

Наряду с опытом реальной жизни, важным источником познания мира является телевидение. Большинство детей имеют маленький опыт реальной агрессии, но большой опыт просмотра насилия по телевизору. Основные знания и скрипты о насилии вероятнее всего приобретаются первоначально из телевидения (Huesmann, 1986).

Скрипты приобретаются и закрепляются посредством взаимодействия наблюдения и проигрывания. Они могут быть активированы стимулами внешней среды или посредством активации памяти. Те, кто смотрят много насилия, вероятнее будут развивать когнитивные скрипты, которые вызывают насилие или агрессию как способ решения проблем. Чем чаще ребенок проигрывает агрессию в фантазиях, тем более вероятно он воспроизведет данный скрипт, а значит его открытое поведение будет более агрессивным (Huesmann, 1986).

Агрессивное поведение, как правило, имеет негативные последствия, включая пониженную популярность, бедные достижения и вмешательство учителей или родителей. Для большинства детей эти ожидаемые последствия приводят к сдерживанию агрессивных скритов; для некоторых же детей, однако, негативные

последствия приводят к большей агрессии. Так как агрессивное поведение становится привычкой, оно препятствует социальной и академической адаптации и приводит к большей фрустрации и к более агрессивному поведению. В результате агрессивные скрипты еще более закрепляются.

Если агрессия является рано усвоенным способом решения проблем, она очень устойчива к изменениям, поскольку скрипт, ответственный за такого рода поведение, сформировался и упрочился.

В заключение хотелось бы отметить, что три десятилетия активных исследований привели к принятию научным сообществом и общественностью тезиса о влиянии, хотя и не очень выраженном, насилия в средствах массовой информации на агрессивное поведение в реальных жизненных условиях. Акцент в настоящее время все больше смещается в сторону изучения психологических механизмов, посредством которых насилие в СМИ воздействует на агрессивное поведение, и поиска переменных, опосредующих такого рода воздействие.

Литература

Abelson, R.P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J.S.Carroll & J.W.Payne (Eds.), *Cognition and social behavior* (pp.33-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berkowitz, L. (1989) The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 95, 410-427.

Bushman, B.J. & Geen, R.G. (1990). Role cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 687-700.

Cheney, G.A. (1983). *Television in American society*. New York: F. Watts.

Drabman, R.S., Thomas, M.N. (1977). Children's imitation of aggression and prosocial behavior when viewing alone and in pairs. *Journal of Communication*, 27(3), 199-205.

Eron, L.D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37(2), 197-211.

Fenigstein, A. (1979). Does aggression cause a preference for viewing media violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2307-2317.

Feshbach S., Singer R.D. *Television and aggression*. San Francisco, 1971.

Geen R.G., & Thomas, S.L. (1986). The immediate effects of media violence on behavior. *Journal of Social Issues*, 42, 7-27.

Huesmann, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42, 125-139.

Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

Joy, L.A., Kimball, M.M., Zadrack, M.L. (1986). Television and children's aggressive behavior. In T.M. Williams (Ed.), *The impact of television* (pp. 303-360). Orlando, FL: Academic Press.

Lefkowitz M.L. Eron, L.D., Walder, L.O., Huesmann, L.R. (1977). *Growing up to be violent*. New York: Pergamon.

Media, children, and the family. (1994). (Eds.) D.Zillmann, J.Bryant, A.C.Huston. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Milavsky J.R., Stipp, H.H., Kessler, R.C., & Rubens, W.S. (1982). *Television and aggression: A panel study*. New York: Academic Press.

Milgram, S., Shotland, R.L. (1973). *Television and antisocial behavior*. New York: Academic Press.

Phillips D.P. (1986). Natural experiments on the effects of mass media violence on fatal aggression. In L.Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 19, 207-250). New York: Academic Press.

Singer, J.L., Singer D.G., Rapacynski, W.S. (1984). Family patterns and television viewing as predictors of children's beliefs and aggression. *Journal of Communication*, 34, 73-89.

Zillmann, D., Bryant, J. (1985a). Selective-exposure phenomena. In D. Zillmann, J.Bryant (Eds.), *Selective exposure to communication* (pp. 1-10). Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum Associates.

АГРЕССИВНОСТЬ И СООТНОШЕНИЕ САМООЦЕНКИ С УРОВНЕМ ПРИТЯЗАНИЙ

*Былкина Н.Д.,
Институт психологии РАН*

Самооценка (СО) и уровень притязаний (УП) являются тесно связанными личностными образованиями [3, 4, 10, 13]. Их характеристики традиционно рассматривались как полностью соответствующие друг другу [3, 4, 13, 16]. Однако в последнее время в ряде работ было установлено, что высоты самооценки и притязаний не всегда идентичны. Например, довольно часто человек, низко оценивающий свои способности в какой-либо области, ставит при этом крайне высокие цели. Случается также, что низкие уровни целеполагания сопровождаются неожиданно высокой самооценкой [4, 5, 14].

Открытый феномен является не просто неким абстрактным фактом, поскольку обнаружено, что рассогласованность уровней притязаний и самооценки связана с повышенной тревожностью, выраженной фрустрированностью, неадекватными реакциями на препятствия и неудачи, нарушенными отношениями с окружающими и, возможно, с развитием серьезных психосоматических расстройств [1, 6, 8, 11].

Эти результаты указывают, во-первых, на то, что соотношение самооценки и УП играет важную роль в процессах психологической и соматической регуляции. Во-вторых, они позволяют предположить, что особенности сочетания самооценки и УП могут определять, в частности, и другие внутриличностные характеристики. Точное определение последних важно со многих точек зрения. Это и более полное “феноменальное” описание личностного профиля, задаваемого тем или иным соотношением притязаний и самооценки, и изучение механизмов их расхождения и гармонизации, и выявление эффектов (как негативных, так и позитивных) взаимодействия их высот, и т.д.

В данной работе, как ясно из ее заглавия, изучается вопрос о связи соотношения самооценки и уровня притязаний с одной из важных личностных характеристик - агрессивностью. В психологии не существует однозначного и всеми принимаемого определения агрессивности [21, 22]. В данной работе под агрессивностью будет пониматься склонность к частому возникновению

эмоции гнева, выражению недовольства, хроническая раздражительность, обвинительные тенденции, стремление к нанесению морального ущерба, унижению - как себя, так и окружающих.

Интерес к агрессивности определялся по крайней мере четырьмя причинами:

1) Вышеописанными теоретическими выкладками относительно гипотетической роли пары "самооценка-притязания" в формировании личностных характеристик;

2) Указаниями на возможную связь агрессивности и расхождения самооценки и УП, которые имеются в некоторых экспериментальных работах (см., в частности, [7]). Так, в работе Залученовой [11] показано, что при фрустрирующих обстоятельствах, в случае неудачи, люди с расхождением СО и УП продуцируют самообвинительные агрессивные реакции. Вообще же полновесных экспериментальных исследований, посвященных связи агрессивности с самооценкой и притязаниями, не проводилось.

3) Представлениями о возможности возникновения агрессивности как реакции на внутриличностное противоречие (между самооценкой и притязаниями). Внутренний конфликт является типичной моделью фрустрации, а фрустрация, согласно необиористским представлениям Дж. Долларда [23] - источник агрессии.

4) Наблюдениями и впечатлениями автора, полученными при обследовании людей с конфликтными СО и УП. Это были специфические враждебные реакции: часто агрессия, ни коей мере не обращенная к экспериментатору, была как бы "разлита" во всем, о чем бы ни говорили испытуемые. Она выражалась в негативных характеристиках всех персонажей, о которых шла речь (врачей, родных, правительства, соотечественников, иностранцев...), в недовольном и раздраженном тоне, мимике, жестах. Нередко агрессивность выглядела "непонятым" всплеском негативных эмоций на фоне демонстративно благожелательного поведения по отношению к собеседнику.

Объектом исследования были две группы испытуемых - соматически здоровые люди и страдающие язвенной болезнью 12перстной кишки (по 50 человек в каждой). Выбор психосоматических больных не случаен. Именно у них можно увидеть ярко выраженный конфликт СО и УП [1]. Им же приписывается выраженная агрессивность [1, 28]. При этом некоторые авторы отмечают склонность язвенных больных к подавлению агрессии

[25, 28]. Таким образом, использование нормальной и клинической подвыборки позволяло уточнить не только интенсивность агрессии в связи с сочетанием высот СО и УП, но и особенности ее проявления.

Методика.

Для диагностики агрессивности были использованы "Тест руки" Э.Вагнера [19] и методика "Рисунок Человека" [15, 25].

Выбор "Теста Руки" определялся в первую очередь тем, что он позволяет оценить не только общий уровень агрессивности, но и составляющие его установки - как способствующие ее внешнему проявлению, так и блокирующие ее, что соответствовало поставленным задачам.

Стимульным материалом в данной методике служил набор из 10 карточек, одна из которой пуста, а на 9-ти остальных даны изображения человеческой кисти в различных положениях. Испытуемый должен был перечислить действия, которые может производить изображенная на карточке рука. Он побуждался к описанию как можно большего числа гипотетических действий. При необходимости ответы уточнялись и затем расклассифицировались по следующим категориям:

Агрессия: сюда относились ответы, в которых рука была доминирующей, оскорбляющей, хватающей и т.п. (например: рука, дающая пощечину; наносящая удар противнику; и т.д.).

Директивность: Рука олицетворяла руководство, влияние на других (например: "дирижирует оркестром", "указывает, что надо делать", "требуется, чтобы человек шел туда-то" и т.д.).

Страх: ответы отражают страх перед агрессией со стороны другого лица ("поднятая в страхе рука", "защищается от удара" и т.п.).

Эмоциональность: Рука выражала привязанность, теплое отношение ("рука гладит кошку", "ласково трогает ребенка").

Коммуникация: рука предстает пытающейся общаться с кем-либо, причем нуждаясь в контакте так же или больше партнера ("показывает, как пройти", "подзывает к себе").

Зависимость: действия руки выражают зависимость от добротности собеседника, партнера, связаны с подчинением другому лицу ("рука просит что-то - корочку хлеба, например", "солдат салютует своему генералу") [19].

Ответы испытуемых могли быть отнесены также к категориям Демонстративность, Ущербность, Активная безличность, Пассивная безличность, Описание, однако в подсчете баллов агрессивности они не участвовали [19].

Для уточнения данных об агрессивности использовалась также методика "Рисунок человека". В литературе указывается на возможность диагностики по "Рисунку человека" агрессивности [15, 25]. Описанные в литературе принципы использовались в настоящей работе. Испытуемого, которому давался чистый лист стандартного формата, простой карандаш и ластик, просили, согласно инструкции [15], "нарисовать человека". От дальнейших комментариев экспериментатор старался воздерживаться, давая их в самых крайних случаях и в самом общем виде (например: "нарисуйте так, как вы считаете нужным" и т.п.). В протоколе отмечались положения листа, наличие или отсутствие переворачиваний, перерисовываний, стираний, а также вербальные комментарии испытуемого.

Результаты и обсуждение.

Агрессивность испытуемых оценивалась на основе описаний ими действий рук, изображенных на карточках Теста Вагнера. Каждое высказывание оценивалось в 1 балл и могло быть отнесено только к одной категории. Суммарный балл агрессивности подсчитывался по формуле: $A = (Агр+Дир) - (Стр + Эмоц + Коммун + Завис)$ и мог принимать как положительные, так и отрицательные значения.

ТАБЛИЦА 1. Показатели агрессивности по Тесту Руки у здоровых людей и язвенных больных

шкала	норма		больные
	СО=УП	СО>>УП	СО<<УП
агрессия	5.45	6.12	3.80
директивность	2.40	3.30	2.05
страх	2.59	2.12	1.76
эмоциональн.	3.50	3.25	1.87
коммуникация	1.08	3.20	3.30
зависимость	2.72	3.62	3.50
общ.балл агрессивности	-2.04	-2.75	-4.58

Полученные результаты свидетельствуют об общих весьма невысоких показателях агрессивности (общий ее балл принимается везде отрицательные значения).

В целом это соответствует данным аналогичных работ, проведенных на отечественной выборке и демонстрирующих отрицательные значения баллов агрессивности у взрослой нормы (в отличие от психопатов, делинквентов и т.п.) [19].

Отрицательный знак баллов агрессивности у всех подгрупп отражает превалирование установок на социальную кооперацию и запрещение агрессии над собственно агрессивными тенденциями.

Как видно из таблицы, наибольший суммарный балл по агрессивности получили здоровые испытуемые с согласованными СО и УП; наименьший - язвенные больные с расхождением СО и УП; наконец, промежуточный уровень агрессивности фиксируется у здоровых людей с расхождением СО и УП. (Статистический анализ с помощью критерия Фишера показывает, что наиболее сильно выражены различия между больными и здоровыми людьми с расхождением СО и УП ($F=4.19, p=0.04$), тогда как различия в агрессивности между двумя подвыборками нормы слабее ($F=3.05, p=0.09$)).

Из сопоставления суммарных баллов агрессивности следует, что, во первых, ее уровень ниже при конфликте между самооценкой и притязаниями, и, во-вторых, что язвенные больные демонстрируют значимо более низкий общий уровень агрессивности, нежели здоровые люди.

Кроме того, данные таблицы указывают, что количество ответов у язвенных больных значительно меньше, чем у здоровых людей. Это может отражать несколько пониженный уровень их психической активности, обусловленный, возможно, общей соматической ослабленностью. Косвенным подтверждением может служить то, что время выполнения и данного, и других заданий у больных было значительно больше; более выраженными были паузы перед ответами; нередко язвенники довольно долго и с трудом подбирали подходящие слова и определения, быстро уставали.

Анализ полученных результатов был бы неполным без учета данных о выраженности установок, способных как содействовать ее внешнему проявлению, так и блокировать его.

Среди здоровых испытуемых баллы по первым двум “соответственно агрессивным” категориям выше у людей с расхождением СО и УП. Разница в директивных установках между людьми с различным типом соотношения СО и УП весьма значительна ($F=3.89$; $p=0.05$) (Табл.1). Эти данные могут отражать тот факт, что конфликт между оценкой себя и привычным уровнем целей приводит к росту агрессивных тенденций. Возникает потребность во враждебных, разрушительных поступках; окружающие воспринимаются как противостоящие субъекту; увеличиваются конфронтационные установки, стремление находиться в позиции превосходства. Этот факт может быть объяснен с точки зрения представления о дискордантности СО и УП как модели фрустрации. Действительно, низкая оценка себя, ощущение своего несоответствия желаемому образу, уровню развития тех или иных качеств, как и неудачи в попытках достичь потребной высоты самоуважения (вследствие, в частности, ошибочной - завышенной или заниженной относительно самооценки - высоты целеполагания) носят для человека ярко выраженный фрустрирующий характер. Одним из результатов переживания фрустрации, как известно, является рост агрессивности, более частое возникновение гнева [20, 22]. Именно эти реакции, отразившиеся в ответах Теста Руки и, нередко, во внешних проявлениях недовольства, раздражения, казавшихся немотивированными вспышками враждебности, мы и могли наблюдать у людей с рассогласованием СО и УП.

Однако само по себе увеличение агрессивных установок не означает общего повышения уровня личностной агрессивности - важен их удельный вес в общей структуре агрессивных диспозиций.

Сравнение баллов по категориям истинной агрессии и кооперации демонстрирует, что выраженность таких “кооперативных” установок, как “зависимость” и “коммуникация”, более велика в случае несоответствия высот СО и УП (для случая “зависимости” $F=2.48$, $p=0.10$; для “коммуникации” $F= 12.03$, $p=0.0009$); показатели же по категориям “страх” и “эмоциональность” в обсуждаемых подгруппах примерно равны (Табл.1).

Люди с расходящимися СО и УП чаще отвечали фразами, отражающими установки на подчинение другому лицу, зависимость от благорасположенности окружающих, стремление получить помощь: “просит милостыню”, “поднял руку - хочет попро-

силье разрешения выйти" и т.д. Кроме того, у испытуемых с рассогласованностью СО и УП более часто встречались вербальные реакции, свидетельствующие о стремлении к установлению контакта, потребности во взаимодействии, общении с окружающими ("коммуникация"). Важно, что подобные ответы (например: "рукой показывает: подойди сюда", "объясняет, как добаться", "показывает, что получил пятерку" и т.п.), как правило, подразумевают, что общающееся лицо нуждается в партнере так же, или в большей степени, чем партнер - в нем [19]. Здесь как бы "сливаются" потребность в межличностных контактах и зависимость от "внешних объектов" - других людей. Таким образом, сравнение показателей агрессивности у здоровых людей с разным типом соотношения СО и УП показало, что общий уровень агрессивности (готовности к открытому проявлению агрессии) при рассогласовании высот самооценки и притязаний ниже. Этот результат оказывается следствием блокирования агрессивно-директивных устремлений (превышающих таковые у людей с конкордантными самооценкой и притязаниями) со стороны также более активных у них диспозиций социального типа - к кооперации и сотрудничеству.

Общий уровень агрессивности у язвенных больных, как видно из таблицы, невелик: -4.58 балла. Эта величина показывает, что "кооперативные" диспозиции в этой группе проявлены значительно сильнее агрессивных.

Среди тенденций, блокирующих проявления агрессии и доминирования, у больных, как и у здоровых испытуемых с той же формой соотношения СО и УП, особенно выражены установки зависимости и коммуникации (Табл.1). Язвенники приписывали изображенному на карточках рукам действия подчинения, выражения согласия (например: "подайте, пожалуйста, мне руку, я не могу сам сойти"(исп. Ш.,N44)), попыток установления контакта, демонстрации нужды в ком-то и т.д. Эти результаты еще раз подтверждают, что общий для язвенников и значительной части здоровых людей феномен рассогласования высот самооценки и притязаний порождает зависимость от окружающих, стремление быть с ними постоянно в тесном взаимодействии, получать извне поддержку и признание. Активность подобных тенденций, как уже указывалось, может быть следствием неспособности этих людей к самостоятельному регулированию само-

оценки, высоты целей, и связанных с ними эмоциональных состояний дистресса, в частности, тревоги.

Величина баллов по категориям агрессии и директивности у язвенных больных относительно невелика. Значимо меньшее по сравнению со здоровыми людьми количество ответов по этим категориям (для "агрессии" $F=16.37$, $p=0.000$; для "директивности" $F=10.54$, $p=0.001$) могло быть следствием нескольких факторов. Язвенные больные в целом дали меньшее количество ответов, что может быть связано, как уже указывалось, с их несколько пониженной психической активностью. Кроме того, важную роль играл, как представляется, "межличностный" характер тестирования агрессивности. Испытуемые должны были давать ответы, обращаясь непосредственно к экспериментатору. Последний, во избежание искаженной интерпретации ответов, мог попросить уточнить описание, "развернуть" ситуацию и т.д. Возможно, именно боязнь потери доброжелательного к себе отношения, страх неодобрения со стороны экспериментатора-эксперта, оценивающего самые разные стороны их личности, приводил язвенных больных, как людей с наиболее выраженными (среди обследованных групп) потребностями зависимости, к стремлению исключить из своего поведения любые агрессивные проявления и уменьшал количество открыто агрессивных ответов, даже в тех случаях, когда такой ответ прямо провоцировался характером рисунка.

Так, в частности, многие язвенные больные, беря в руки карточку с изображением сжатой в кулак руки, давали описание следующего типа : "Нет, ну это только не нападение, не удар. Это... человек рассматривает свои мускулы"(исп.Н.,N34).

В отличие от других "кооперативных" категорий, под категорию "эмоциональность" у язвенных больных подпало значимо меньшее количество ответов, нежели у здоровых людей с расхождением СО и УП ($F=11.65$; $p=0.001$). Эти результаты частично могут отражать и специфику эмоциональности язвенников, поскольку под категорию "эмоциональность" в Тесте Руки попадают ответы, отражающие адекватное выражение этих чувств и отношений - рукопожатие, "обнимание", глядящие движения и т.д. Возможно, язвенные больные, испытывая сильную потребность в тесном контакте, поддержке, будучи зависимыми от благожелательности окружающих, неспособны к проявлению и выражению подобных чувств по отношению к другим людям

(следует отметить в этой связи, что данные о низкой развитости "эмоциональных" установок у язвенных больных хорошо согласуются с общепринятыми идеями о дефицитности их эмоциональной сферы, отсутствии адекватных средств переживания, выражения и коммуницирования эмоций [24, 26, 27, 28]).

Итак, в соответствии с Тестом Руки разница в уровнях агрессивности здоровых и больных язвой людей образуется за счет уменьшения у последних количества ответов агрессивного и доминантного характера при примерном равенстве баллов по категориям социального сотрудничества.

В свете полученных результатов важно было уточнить выраженности непосредственно агрессивных установок у язвенных больных, поскольку, как показал анализ, ответы в Тесте Руки, связанные с демонстрацией агрессивности, могли быть подвержены у язвенников особому влиянию факторов социальной желательности. Соответствующие данные были получены благодаря "Рисунку человека". На основании принципов, предложенных авторами оригинальной методики и ее отечественной модификации [15, 25], нами были выделены следующие критерии, или признаки, той или иной степени агрессивности рисующего:

1. Особенности изображения лица: выдающиеся зубы, выдвинутый подбородок, раздвинутые, выдающиеся ноздри, сдвинутые брови.

2. Характерная агрессивная поза: руки, сжатые в кулаки, или поставленные на пояс, свирепое выражение лица, раздвинутые ноги.

3. Особенности изображения конечностей: длинные ноги, руки, разведенные в сторону руки, большие, длинные пальцы, более пяти пальцев, выделенные суставы, отделенные пальцы или кисти рук, пальцы-стрелы, пальцы-палочки, голые пальцы ног.

4. Особенности графики: наличие большого числа ломаных линий, острых углов, линий с нажимом.

В зависимости от выраженности всех этих признаков каждому рисунку присваивался балл от 1 до 5 : 5 - наименее агрессивный рисунок, 1 - наиболее агрессивный. Оценка осуществлялась 5-ю экспертами-психологами; две крайних оценки отбрасывались, из оставшихся трех рассчитывался средний балл.

Как видно из Табл.2, в целом уровень агрессивности всех рисунков невелик. Внутри выборки здоровых испытуемых люди с дискордантными отношениями СО и УП показали значимо

большую агрессивность. У язвенных больных - наивысшие баллы, значимо отличающиеся от таковых как у здоровых людей с расхождением СО и УП, так и с их согласованностью. Таким образом, по результатам анализа проективного рисунка человека величина агрессивных установок значимо выше в клинической выборке.

Таблица 2. Баллы по агрессивности язвенных больных и здоровых людей в зависимости от соотношения СО И УП (по "Рисунку Человека").

норма		язв. больные
СО=УП	СО><УП	СО><УП
4.54	3.87	2.85

Данные о выраженности агрессивных тенденций у здоровых людей с разным типом соотношения СО и УП по двум методикам в целом соответствуют друг другу и демонстрируют, что она (агрессивность) больше при рассогласовании СО и УП ($F=8.86$, $p=0.01$). Результаты же язвенных больных по тесту Руки и Рисунку человека не совпадают: если первый обнаруживает малую выраженность агрессивных тенденций у язвенников, то второй - напротив, наибольшую среди трех рассматриваемых подгрупп ($F=20.47$, $p<0.00$). Однако, сопоставление данных, полученных из наблюдений за специфическим "пассивно-агрессивным" поведением язвенников в ходе всего обследования, многочисленными речевыми знаками вытеснения отрицания агрессии, из результатов Теста Руки и Рисунка человека позволяет все же сделать вывод о значительной величине собственно агрессивных установок у язвенных больных.

Выражение их, однако, затруднено в силу особой активности установок зависимости и принадлежности язвенных больных. Вот почему результирующая агрессивности, т.е. показатель готовности к ее открытому проявлению, оказывается у язвенных больных наименьшей.

"Рисунок Человека" позволил выявить важные, как представляется, особенности агрессивности язвенных больных. Рисунок подавляющего большинства больных имели абстрактный, выхолощенный характер: человек изображался, как правило, в виде схемы, символа. Часто отсутствовало лицо, одежда, важные части тела; они могли не иметь объема, "содержимого". (Следует

отметить, что эти характерные черты рассматриваются рядом авторов как свидетельство низкой дифференцированности образа тела, характерного для психосоматических больных, знак их невысокой психической организации в целом [28]). Важно, что в качестве признаков агрессивности в рисунках выступали в основном остроконечные, похожие на стрелки или палки ноги и руки, отделенные длинные пальцы, большое количество ломаных линий, острых углов.

Агрессивность же в рисунках здоровых людей была более "художественно разработанной": она выражалась в открыто агрессивной позе, сдвинутых бровях, наличии оружия, "грозном" выражении лица, увеличенности ноздрей, сильном нажиме при рисовании т.п. Рисунки здоровых людей казались гораздо более "очеловеченными", разработанными; абстрактных изображений, схем, в отличие от линографических рисунков язвенных больных, практически не встречалось.

Можно предположить, что эти различия отражают разницу форм и уровней агрессивности здоровых людей и психосоматических - язвенных - больных. Возможно, кумуляция агрессивных элементов рисунка здоровых людей в лице, присутствие предметов, несущих агрессивную функцию (в частности, оружия) свидетельствует об их способности к вербальному, опосредованному выражению агрессии. В отличие от них, у психосоматических пациентов можно увидеть более примитивный агрессивный символизм, "приуроченный" к действиям, причем действиям непосредственным, когда части тела сами представляют собой орудия, средства выражения агрессии - руки-палки, пальцы-стрелы, вытянутые, заостренные, ломаные конечности в совокупности с отсутствием прорисовки лица. Уместно вспомнить здесь данные некоторых авторов, предполагающих, что переживание непосредственных культурными способами эмоций способно оказывать особенно патогенное воздействие на телесное функционирование [24, 28].

В заключение некоторые выводы.

Выявлена связь между соотношением высот самооценки и уровня притязаний с показателями агрессивности. Агрессивные, директивные и доминантные устремления, тенденции к противостоянию, враждебности сильнее при несоответствии между тем, как человек оценивает себя, и высотой его притязаний. При дис-

гармоничности СО и УП возрастают также и противодействующие агрессивным зависимые установки - к кооперации, тесным контактам с окружающими. Это приводит к блокированию внешнего направленного выражения агрессии, и общий уровень агрессивности у людей с неравенством высот СО и УП оказывается значимо ниже, чем у людей с конкордантностью самооценки и притязаний.

Сравнение данных “нормальной” и клинической выборок показало, что, с одной стороны, большая глубина конфликта самооценки и притязаний связана с большей величиной собственно агрессивных побуждений и, с другой стороны, с меньшей готовностью к ее открытому проявлению (по сравнению со случаем небольшого расхождения высот СО и УП).

Обнаруженные данные указывают на “примитивность” способов переживания и выражения агрессии у психосоматических больных, что, возможно, отражает особенности их психического функционирования и связано с патогенезом заболевания.

Литература:

Былкина Н.Д. (1995). Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии. Автореферат дис. канд. психол. наук.

Бороздина Л.В., Былкина Н.Д., Щедрова Л.В. (1995). Соотношение высот самооценки и уровня притязаний у больных язвенной болезнью 12перстной кишки. Рукопись, депон. в ГЦНМБ №24786. Москва.

Божович Л.И., Славина Л.С. (1976). Случаи неправильного взаимоотношения ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности. Вопросы психол., №1.

Бороздина Л.В. (1993). Исследование уровня притязаний. Москва.

Бороздина Л.В., Видинска Л. (1980). Соотношение самооценки и уровня притязаний. Личность в системе общественных отношений. Курск.

Бороздина Л.В., Залученова Е.А. (1993). Увеличение индекса превожности при расхождении самооценки и притязаний. Вопросы психол. №1.

Бороздина Л.В., Русаков С.В. (1983). Концепция Я и характер реакции на фрустрацию как детерминанты социальной адаптации

молодежи. в: Понимание и общение в учебно-воспитательном процессе. Фрунзе.

Бороздина Л., Шулепова О.В. (1987). Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при некоторых видах психосоматической патологии в: Личность и труд. Сб., депон. в ИНИОН. Москва.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. (1989). Словарь-справочник по психодиагностике. Киев.

Джемс У. (1991). Психология. Москва.

Залученова Е.А.(1995). Соотношение самооценки и уровня притязаний на некоторые личностные особенности. Дис. канд. психол.наук. Москва.

Захарова А.В. (1989). Уровень притязаний как показатель самооценки. В: Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. N1.

Зейгарник Б.В. (1981). Теория личности Курта Левина. Москва.

Коломинский Н.Л. (1972). Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях. Дис.канд.психол.наук. Минск.

Каталог интерпретаций “Дом-дерево-человек”. (1990). Москва.

Миславский Ю.М. (1991). Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. Москва.

Роджерс К. (1986). К науке о личности. В :История зарубежной психологии. Москва.

Романова Е.С., Потемкина О.Ф. (1993). Графические методы в психологии. Москва.

Руководство по применению Теста Руки. (1992). Москва.

Судаков К.В. (1981). Системные механизмы эмоционального стресса. Москва.

Харченко А.И. (1995). Системный анализ явления агрессии человек-человек. Москва.

Хекхаузен Х. (1986). Мотивация и деятельность. тт.1, 2. Москва.

Dollard J., et al. (1939). Frustration and aggression. New Haven.

Krystal H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. Amer.J. Psychother. v.33(1).

Machover K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of Human Figure*. Springfield.

Neill L., Sandifer M. (1982). The clinical approach to alexithymia. A review. *Psychosomatics*. v.23(12).

Sifneos P. et al. (1977). The phenomenon of alexithymia observations in neurotic a. psychosom. patients. *Psychother. a. Psychosom.*, v.28(1-4), - p.47.

Taylor G. (1987). *The Psychosom. medicine and contemporary psychoanalysis*. Madison Connecticut .v.3 p.391.

СЕМЬЯ И ШКОЛА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

*М.Р.Битянова
Московский Педагогический
Государственный Университет*

При всей своей внешней парадоксальности тема, заданная названием этой работы, сегодня чрезвычайно актуальна и популярна. На данный момент уже не обсуждается вопрос о том, нужна ли теория школьной психологической деятельности. Дискуссия развернулась вокруг ответа на вопрос, который значительно интереснее и продуктивнее предыдущего, а именно: какая теория нужна школьному психологу? (Цукерман Г.А.)

Мы с удовольствием присоединяемся к этой дискуссии и в своей небольшой статье поразмышляем о возможных вариантах ответа на поставленный вопрос, сформулируем свой взгляд. Но прежде подчеркнем, что дискуссия эта носит отнюдь не отвлеченный научный характер. Психологическая школьная практика как разветвленный социальный институт, как массовая форма внедрения в реальные формы межличностного взаимодействия научного психологического знания существует уже около 15-ти лет. Все эти годы она функционирует и развивается, не имея разработанной методологической базы, продуманной модели деятельности.

В существующих сегодня различных авторских концепциях в той или иной степени проработаны методологические или отдельные содержательные аспекты, однако пока не предложено целостного подхода, органично увязывающего теоретические основы с содержательными, процессуальными и организационно-методическими компонентами деятельности школьного психолога-практика. То есть, институт школьной психологии функционирует, не имея четкого ответа на вопросы: зачем? что? и как?

Такое положение дел, несомненно, сказалось на актуальном состоянии института школьной практической психологии, его жизнеспособности. Более того, мы считаем, что отсутствие теории, общей модели практической деятельности в наибольшей степени ответственно за возникновение того кризисного состояния, в котором он сейчас находится.

Теоретическое осмысление проблем школьной практической деятельности для нас начинается с ответа на вопрос - а чем вообще по своей сути является работа школьного психолога? Известно много видов профессиональной психологической деятельности. Можно преподавать психологию или, что очень близко, заниматься психологическим просвещением. Есть психологическая исследовательская работа, есть прикладная психологическая деятельность или, как говорит Ф.Е.Василюк, «чужая» практика в различных сферах социальной жизни - бизнесе, медицине, педагогике и др. Особенность этой последней деятельности в том, что ее цели, задачи и ценности определяются той социальной системой, на которую «работает» психолог. Есть, наконец, еще один вид практической деятельности - «своя» практика психолога, представленная сегодня самими различными видами психологических служб. В этих службах психолог сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, планирует и осуществляет определенную систему профессиональных действий.

К какому из этих видов деятельности относится работа школьного психолога? Очевидно, что это практика, но какая? Чужая или своя? На наш взгляд, в большинстве существующих ныне отечественных подходов школьная деятельность программируется и осуществляется как «чужая практика». Школьные психологи занимаются обоснованием педагогических программ и методов общения, диагностикой готовности к обучению и усвоению различных специализированных программ, выявляют уровень психического развития ребенка, занимаются профориентацией и т.д. При этом их деятельность в большинстве случаев организуется по конкретным текущим запросам педагогов и администрации, определяется задачами педагогического процесса. Учитывая тот факт, что конкретный ребенок, школьник не всегда является целью педагогической деятельности, а присутствует в ней как средство или как условие, он может «выпадать» и из психологической практики или присутствовать в ней на втором плане.

Мы считаем, что значительно более продуктивным было бы построить школьную психологическую деятельность как «свою» практику. То есть как такую профессиональную деятельность, которая направляется собственно психологическими целями и задачами, регулируется своими ценностями, своими установками

на ребенка, формы и методы работы с ним. Это существенно скажется на всей системе работы психолога, так как изменит «и его отношение к людям, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля и, главное сам стиль и тип его профессионального видения реальности». Добавим, это позволит коренным образом изменить саму систему школьной психологической работы, вернее сказать - создать таковую, определив ее содержательные и организационные основы.

Школьная психологическая работа, построенная как «своя» практика, нуждается в своей теории, которая могла бы помочь ей ответить на вопросы: зачем? что? и как? Зачем нужна школьная практическая психология, и каких целей хочет достигнуть психолог? Кто главный объект применения профессиональных усилий? Что конкретно должен делать психолог, каковы границы его профессиональной компетенции? Как организовать свою деятельность таким образом, чтобы не стать «девочкой на побегушках» или «мальчиком для битья» в школьной учебно-воспитательной системе? Очевидно, что для этого надо создавать опять-таки «свою» теорию, так как академическая теория, ориентированная на отвлеченное, внеценностное изучение объекта мало чем может помочь при ответах на поставленные выше вопросы.

Свой теоретический подход к построению модели школьной психологической практики мы обозначили как «парадигму сопровождения», желая тем самым подчеркнуть ее деятельностную, психотехническую направленность. Сопровождение для нас - это прежде всего определенная идеология работы, самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен школьный психолог.

Понятие сопровождения придумано не вчера, но особую популярность приобрело в последние годы. Многие авторы пользуются близкими по смыслу словами - русского языка - содействие, например (Дубровина И.В., Толстых Н.Н., Гильбух Ю.З.). Привлекательность идеи понятна: она действительно дает возможность организовать школьную психологическую деятельность как «свою» практику, со своими внутренними целями и ценностями, но она же при этом позволяет органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической системы. Позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. Становится возможным соединение целей психологической и педагогической практики и их фокусировка

на главном - на личности ребенка. В идее сопровождения заложен огромный концептуальный, содержательный и организационный потенциал. Мы попытались использовать его в нашей модели, к изложению которой и переходим.

Прежде всего, что значит “сопровождать”? В словаре русского языка мы читаем: сопровождать - значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть сопровождение ребенка по его жизненному пути - это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие проблемы, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем Дорогу мире, чутко прислушиваться к себе. Но при этом не пытаться контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребенок, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг Дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги - право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным - это большая удача.

Школьная жизнь ребенка протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности среде. По своей природе эта Среда социальна, так как представляет собой систему различных отношений ребенка со сверстниками и школьниками другого возраста, педагогами, родителями (своими и одноклассников), другими взрослыми, участвующими в школьном процессе. По своему содержанию она может быть интеллектуальной, эстетической, этической, бытовой и др. Попадая в школьный мир, ребенок оказывается перед множеством разнообразных выборов, касающихся всех сторон жизни в нем: как учиться и как строить свои отношения с учителями, как общаться со сверстниками, как относиться к тем или иным требованиям и нормам и многое другое. Можно сказать, что школьная Среда предлагает школьнику на выбор множество дорог и путей, по которым можно идти и развиваться. В помощь предлагаются окружающие его взрослые, которые в силу своей социальной, про-

фессиональной или личностной позиции могут оказать школьнику разнообразную поддержку. Прежде всего - это Педагог, Родитель и Психолог. Роль Педагога сводится, в самом общем виде, к четкой и последовательной ориентации школьника на определенные пути развития, прежде всего - интеллектуального и этического (“каждый человек должен знать то-то и то-то, уметь вести себя так-то и так-то”). Именно педагог задает большинство параметров и свойств школьной Среды, создавая и реализуя (часто неосознанно) концепции обучения и воспитания, нормы оценивания поведения и учебной успешности, стиль общения и многое другое. Родитель выполняет в данной системе роль носителя и транслятора определенных микрокультурных ценностей - религиозных, этических и пр., но при этом его воздействие носит скорее не идеологический (формирующий), а регулирующий характер. То есть родитель, на наш взгляд, в меньшей степени вмешивается в выбор ребенком конкретных целей и задач школьной жизнедеятельности, но стремится отсечь, закрыть те пути развития, движение по которым нежелательно, вредно и даже опасно для ребенка как с физической и правовой точки зрения, так и с точки зрения семейных культурных, религиозных, национальных традиций.

Наконец, в заданной нами системе четко определяется и роль школьного психолога. Его задача - создавать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам в соответствии с требованиями Педагога и Семьи (а иногда и в противовес им), помогать ему делать осознанные личные выборы в этом сложном мире, конструктивно решать неизбежные конфликты, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимая себя и других. То есть деятельность психолога во многом задается той социальной, семейной и педагогической системой, в которой реально находится ребенок и существенно ограничена рамками школьной Среды. Однако в этих рамках у него могут быть определены собственные цели и задачи. С нашей точки зрения, эта заданность и ограниченность профессиональных возможностей и, соответственно, профессиональных обязанностей школьного психолога принципиально важна, так как позволяет ему четко осознать свое место и в жизни школы, и в жизни конкретного ребенка и его семьи, построить систему своей деятельности, не расплываясь, не

пытаясь “ быть всем”, потому что это в преобладающем большинстве случаев делает его в профессиональном плане “ничем”.

Итак, *сопровождение - это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.* Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом - социально-психологические условия успешного обучения и развития. **Методом и идеологией** работы школьного психолога является сопровождение. И означает это для нас следующее:

Во-первых, следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Сопровождение ребенка опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Оно находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. Это положение очень важно при определении содержания работы школьного психолога. Он занимается ни тем, что считают важным учителя, или «положено» с точки зрения большой науки, а тем что нужно конкретному ребенку или группе. Таким образом, в качестве важнейшего аксиологического принципа в нашу модель школьной психологической практики мы закладываем **безусловную ценность внутреннего мира каждого школьника, приоритетность потребностей, целей, и ценностей его развития.** Во-вторых, создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком лично значимых жизненных выборов. Внутренний мир ребенка автономен и независим. Взрослый может сыграть в становлении и развитии этого уникального мира. Однако взрослый (в данном случае психолог) не должен превращаться во внешний психологический “костыль” своего воспитанника, на который тот может опереться каждый раз в ситуации выбора и тем самым уйти от ответственности за принятое решение. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выборов (интеллектуальных, этических, эстетических) побуждает ребенка к принятию самостоятельных ответственных решений, помогая ему принять на себя ответственность за собственную жизнь. В-третьих, в идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и со-

держания по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Психологическое сопровождение, осуществляемое школьным психологом, не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель сопровождения и реалистичнее и прогматичнее - создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической Среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

На первый взгляд, первое и третье положение находятся в противоречии: с одной стороны, мы утверждаем ценность и приоритетность задач развития, решаемых самим ребенком, его право быть таким, какой он есть, а с другой стороны, подчеркиваем и его зависимость и вторичность деятельности психолога по отношению к содержанию и формам обучения, предлагаемых ему той или иной школой, выбранных для него родителями. Не будем спорить - противоречие здесь действительно есть. Однако оно является отражением того реального объективного противоречия, в рамках которого разворачивается весь процесс личностного развития ребенка. Можно также сказать, что само существование такого противоречия объективно требует участия психолога в этом развитии именно в форме **сопровождения, а не руководства или помощи.**

Школьная среда представляет собой сложно организованную систему, в рамках которой ребенок решает несколько принципиально важных задач. Прежде всего - образовательные задачи. Школьная среда, ее социальные, педагогические, материальные характеристики существенным образом задают образовательные возможности ребенка, ориентиры в образовании. Перед ребенком стоит проблема максимального использования этих возможностей. Далее - задачи социализации. В данном случае под понятием социализации, неожиданно ставшим опальным в определенных научных кругах, мы понимаем процесс усвоения и личностного принятия ребенком определенных норм, правил и требований, предъявляемых ему обществом. Школьная среда является одним из ведущих трансляторов этих норм и требований, она же санкционирует их исполнение - наказывает и поощряет те или иные действия, поступки, решения ребенка и подростка. Одновременно эта же школьная среда предоставляет детям возможно-

сти для социального развития и социального познания - формирования различных навыков и умений, повышения социально-психологической компетентности и т.д. Школьнику в процессе школьного обучения предстоит, с одной стороны, усвоить нормы и требования социума, а с другой стороны, воспользоваться теми обучающими, развивающими возможностями, которые ему предоставляются.

Наконец, объективно значительная часть детства, отрочество, то есть большая часть жизни проходит в школе, занята различными видами внутришкольного взаимодействия. Естественно, в процессе этих взаимодействий - в учебном процессе и вне его - школьник решает задачи своего психологического, личностного развития. В отношении этого развития школьная среда также выступает и как возможность, и как ограничение, так как задает определенные требования к личностным проявлениям ребенка.

В процессе решения школьником этих трех задач - образования, социализации и психологического развития - постоянно возникают небольшие и серьезнейшие противоречия и конфликты. Так, требования образовательной среды могут приходиться в противоречие с возможностями ребенка. Как поступать в этой ситуации? Кого к кому приспосабливать? «Корректировать» ребенка, подгоняя его под заданные требования или изменять что-то в условиях обучения? Мы считаем, что приоритет должен быть отдан ребенку, его актуальным и потенциальным возможностям. И задачей психолого-педагогического сопровождения будет создание условий для максимально успешного обучения для данного, конкретного школьника. Но с другой стороны, гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. Для того, чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к ребенку и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний и т.д. Если эти требования разумны, оправданы логикой самого образовательного процесса, задачей психолога будет приспособление ребенка к ним.

То же самое можно сказать и в отношении социализирующей среды. Она также должна быть способной приспособляться к каждому конкретному ребенку, но не до бесконечности. Есть ряд требований, норм, жестких правил, которые ребенок должен усвоить, принять и реализовать в своем поведении и общении.

Невозможно предложить один общий алгоритм решения таких конфликтов. В каждом индивидуальном случае он должен решаться с учетом приоритета внутреннего мира ребенка и значения некоторой необходимой и достаточной системы предъявляемых ему требований со стороны образовательной и нормативной среды. Гарантом справедливого и продуктивного решения является психолого-педагогическое сопровождение, в процессе которого педагоги, психологи, родители и другие взрослые, окружающие ребенка, находят наилучшее сочетание приспособления школьной среды к нему и его к школьной среде.

Наконец, в четвертых, психологическое сопровождение ребенка в школе преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. По крайней мере, мы постулируем преимущество таких скрытых форм воздействия по сравнению с непосредственным вмешательством психолога в жизнь ребенка, его внутришкольные и внутрисемейные отношения. Это особым образом задает роль педагога в нашей модели психологической практики. Он оказывается соратником психолога в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка и основным ее реализатором. Психолог же помогает педагогу «настроить» процесс обучения и общения на конкретных учеников.

Утверждение идеи сопровождения в качестве основы школьной психологической практики, постулирование ее объекта и предмета в описанной выше форме имеет ряд важнейших следствий, на которые и опирается вся наша модель школьной психологической работы. Следствия эти касаются целей, задач и направлений этой деятельности, принципов ее организации, содержания работы, профессиональной позиции психолога в отношениях с различными участниками учебно-воспитательного школьного процесса, а также подходов к оценке эффективности его деятельности. Не имея возможности изложить их все в рамках этой небольшой работы, опишем важнейшие следствия.

Концептуальные следствия идеи сопровождения.

Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в про-

цессе школьного обучения. Предполагается, что с первых минут нахождения ребенка в школе начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста каждого школьника. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо, и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Он учитывает также, что в процессе сбора и использования такой психолого-педагогической информации возникает множество серьезных этических и даже правовых вопросов.

Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение. Кроме того, известная гибкость требуется от каждого педагога, так как его подходы и требования к детям тоже не должны быть застывшими, не должны исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а ориентироваться на конкретных детей с их реальными возможностями и потребностями.

Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Данное направление деятельности ориентированно на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении со взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и прочее. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют им преодолеть или скомпенсировать возникшие проблемы.

В соответствии с этими основными компонентами процесса сопровождения наша модель наполняется конкретными формами и содержанием работы. Прежде всего выделяется несколько важнейших направлений практической деятельности школьного психолога в рамках процесса сопровождения: школьная прикладная психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, школьников и их родителей, социально-диспетчерская деятельность. В самих направлениях, сформулированных в общем виде, нет ничего нового. Однако каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения.

Содержательные следствия идеи сопровождения.

В рамках данной идеологии оказывается возможным обоснованно и четко подойти к отбору содержания конкретных форм работы и самое главное - определить понятие социально-психологического статуса школьника. То есть мы получаем возможность ответить на вопрос, что именно нужно знать о школьнике для организации условий его успешного обучения и развития. В самом общем виде, социально-психологический статус школьника представляет собой систему психологических характеристик ребенка или подростка. В эту систему включаются те параметры его психической жизни, знание которых необходимо для создания благоприятных социально-психологических условий обучения и развития. В целом эти параметры могут быть условно разделены на две группы. Первую группу составляют **особенности школьника**. Прежде всего особенности его психической организации, интересов, стиля общения, отношения к миру и другое. Их нужно знать и учитывать при построении процесса обучения и взаимодействия. Вторую группу составляют **различные проблемы или трудности**, возникающие у ученика в различных сферах его школьной жизни и внутреннем психологическом самочувствии в школьных ситуациях. Их надо выявлять и корректировать (развивать, компенсировать). Те и другие нужно выявлять в процессе работы и определять оптимальные формы работы с ними в рамках процесса сопровождения.

Организационные следствия идеи сопровождения.

В организационных вопросах особенно ярко проявляется психотехнический потенциал идеи сопровождения, так как появляется возможность выстроить текущую работу психолога как логи-

чески продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех участников внутришкольного взаимодействия. Этот процесс опирается на ряд важных организационных принципов, касающихся построения школьной психологической практики. К ним относится системный характер ежедневной деятельности школьного психолога, организационное закрепление (в перспективных и текущих планах работы педагогического коллектива школы) различных форм сотрудничества педагога и психолога в вопросах создания условий для успешного обучения и развития школьников, утверждение важнейших форм психологической работы в качестве официального элемента учебно-воспитательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля за результатами и др.

В целом сопровождение представляется нам чрезвычайно перспективным теоретическим принципом и с точки зрения осмысления целей и задач школьной психологической практики, и с точки зрения разработки конкретной модели деятельности психолога, которая может быть внедрена и успешно реализована не в единичном авторском исполнении, а как массовая технология работы.

Литература

Василюк Ф.Е. К психотехнической теории.-Московский психотерапевтический журнал, № 2, 1992

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКАМИ ВНУТРИСЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ

*Араканцева Т.А.,
Московский Педагогический
Университет*

Психологические исследования в области развития ребенка показывают, что одним из основных факторов, влияющих на становление детской психики, является внутрисемейная ситуация, которая одновременно есть и составная часть социальной ситуации развития ребенка.

Влияние семьи на ребенка противоречиво: в одном случае создаются оптимальные условия для развития личности, в другом - имеются преграды для этого процесса, что подробно исследовалось в течение ряда лет Матейчик и Лангмейер [1] в русле разрабатываемой ими теории психической депривации.

Психическая депривация понимается ими как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не представляются возможности для удовлетворения некоторых его основных психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени. Подобными основными психическими потребностями можно считать:

1. Потребность в определенном количестве, изменчивости и модальности стимулов;
2. Потребность в основных условиях для действенного учения;
3. Потребность в первичных общественных связях, обеспечивающих возможность действенной интеграции личности;
4. Потребность в общественной самореализации, представляющая собой возможность овладения различными общественными ролями и ценностями.

В условиях семейной жизни возможны ситуации, при которых, скорее всего, может возникнуть неудовлетворение основных психических потребностей ребенка. Данные условия можно разделить на две группы: во-первых, это обстоятельства, когда по внешним причинам в семье царит совершенный недостаток социально-эмоциональных стимулов, которые необходимы для нор-

мального развития ребенка. Это имеет место, например, в неполной семье, когда родитель большую часть времени находится вне дома.

Во-вторых, имеются случаи, где данные стимулы объективно в семье имеются, но для ребенка они недоступны, так как в отношениях с воспитывающими его людьми образовался определенный внутренний психологический барьер. Последний препятствует удовлетворению потребностей, хотя источник удовлетворения находится почти под рукой. Нередко это бывает в полных семьях с благоприятным общественным и культурным положением, где, однако, мать, а также другие воспитывающие лица эмоционально безразличны к ребенку, у них нет эмоционального контакта с ним, они не уделяют ребенку никакого внимания.

Исходя из всего вышеизложенного, актуальной и насущной становится задача диагностики отношения детей к собственной семье с целью выявления на ранних этапах из так называемых “групп риска”. В силу недостаточного количества отечественных методик такого типа, имеющих практическую направленность, мы попытались решить задачу создания опросника под условным названием “Отношение ребенка к своей семье”. Данный опросник направлен на определение внутрисемейной ситуации, в которой находится ребенок, выявляет степень неблагополучия внутрисемейных отношений в точки зрения ребенка.

Основой для создания опросника послужила принятая в Англии процедура оценки функционирования семьи [3], опирающаяся на многопараметровую систему, охватывающая 8 областей, которые имеют отношение к успешному физическому, эмоциональному и психическому развитию детей [Раттер, 1987]:

1. Отсутствие привязанности или сильное искажение связей такого рода;
2. Серьезное отклонение в восприятии семьи как надежной базы, на основе которой дети могут уверенно приобретать новый опыт;
3. Отсутствие или сильное искажение родительских моделей, которые ребенок имитирует сознательно или бессознательно;
4. Наличие дисфункциональных стилей борьбы со стрессом (например, неадекватная агрессивность или постоянный возврат в болезненное состояние);
5. Отсутствие взаимодействия или сильное нарушение процесса взаимодействия между родителями;

6. Отсутствие необходимого или соответствующего возрасту жизненного опыта (питание, игры, беседы, взаимодействия, необходимые для развития социальных навыков);
7. Отсутствие или избыток дисциплинарных методов;
8. Отсутствие или искажение системы взаимодействия (внутри семьи и между семьей и внешним миром).

Окончательный вариант методики на определение внутрисемейной ситуации подростков, разработанной нами совместно с Заводилкиной О.В., включает в себя 42 утверждения, которые на основе пилотажного исследования разбиты на 6 шкал:

1. Шкала общего отношения к своей семье (ШО) - это оценка ребенком благополучия в семье, ощущение безопасности дома, защищенности. Высокий балл по этой шкале характеризует в целом позитивное отношение подростка к собственной семье, свидетельствует о высокой комфортности внутрисемейной ситуации для ребенка.
2. Шкала принятия (ШП) - оценка подростком того, насколько родители принимают его таким, как он есть, насколько они позволяют ему иметь свои тайны, решать свои проблемы собственными силами, насколько он уверен в поддержке со стороны родителей. Высокий балл по этой шкале свидетельствует о наличии в семье благоприятной ситуации для развития личностной автономии ребенка, уверенности в себе и доверительных отношениях между ребенком и родителями.
3. Шкала степени идентификации будущей семьи подростка с родительской (ШИ) - это желание ребенка быть похожим на родителей, так же воспитывать собственных детей, повторить опыт родительской семьи. Высокий балл по этой шкале свидетельствует от том, что взаимодействия, принятые в родительской семье являются для подростка желаемой моделью отношений в его будущей семье.
4. Шкала оценки ребенком отношений между родителями (ШР) - это восприятие ребенком отношений между родителями, степени их благополучия и родительской удовлетворенности ими. Высокий балл по данной шкале говорит о высокой оценке подростком отношений, существующих между его родителями.
5. Шкала привязанности (ШПр) - это степень желательности для подростка контактов с родителями, степень эмоциональной близости, существующей между родителями и ребенком. Вы-

сокий балл свидетельствует о наличии у подростка желания проводить как можно больше времени с родителями, а также о реальной нехватке такого рода общения у ребенка.

6. Шкала родительского контроля (ШК) - это степень использования родителями различных дисциплинарных мер в отношении ребенка. Высокий балл свидетельствует об избыточности дисциплинарных воздействий на подростка, излишней, по его мнению, жесткости родителей.

В исследовании приняли участие учащиеся средних школ N1830 г.Москвы и N2 г.Одинцово в возрасте от 12 до 16 лет. Всего было опрошено 65 человек. Из них 36 девочек и 29 мальчиков. В том числе дети из полных семей - 42 человека (25 девочек, 17 мальчиков) и дети из неполных семей - 23 человека (11 девочек, 12 мальчиков).

Задачами работы были:

- изучение связей между различными характеристиками детского восприятия внутрисемейной ситуации;
- сравнение особенностей восприятия семьи детьми из полных и неполных семей
- исследование межполовых различий в восприятии семьи.

Для решения этих задач проводился корреляционный анализ с помощью линейного коэффициента корреляции Пирсона и сравнение средних в различных субвыборках (t-критерия Стьюдента).

Остановимся на результатах, полученных в целом по всей выборке. Выяснилось, что желание ребенка в будущем иметь семью, сходную с родительской, в первую очередь, связано с его оценкой отношений между родителями (коэффициент Пирсона $r = .57$). В меньшей степени на это желание влияет оценка подростками собственных отношений с родителями. Одновременно, более важным для респондентов является то, как родители относятся к ним, а не собственное отношение детей к родителям ($r = .39$ и $r = .029$ соответственно).

Установлено, что оценка ребенком отношений между родителями связана с общим отношением к семье ($r = .069$). Можно сказать, что эти два фактора оценки ребенком семейной ситуации более других связаны между собой. В то же время общее отношение к семье не определяется каким-либо одним фактором. Как мы и предполагали, благоприятная оценка подростком внутрисемейной ситуации складывается из его высокой оценки отношений между родителями и его удовлетворенности взаимоотноше-

ниями с родителями. Немаловажную роль играют также принятие родителями ребенка и привязанность его к отцу и матери (примерно в равной степени).

Благоприятная ситуация в семье с точки зрения подростка в 54% случаев приводит к стремлению с его стороны повторить опыт родительской семьи, выбрать супруга, сходного с родителями противоположного пола, иметь с ним аналогичные отношения, так же воспитывать детей (39% случаев), что свидетельствует о высокой степени привязанности ребенка к семье.

Результаты исследований говорят о том, что оценка ситуации в семье в целом (шкала общего отношения к семье, шкала степени идентификации будущей семьи ребенка с родительской, шкала оценки ребенком отношений между родителями) недостаточно дифференцирована на опрошенной выборке. В то же время оценка ими отношений с родителями (шкала принятия, шкала привязанности, шкала родительского контроля) носит не столь расплывчатый характер. То есть подросток способен выделять и оценивать различные аспекты этих отношений. Этот факт подтверждается незначительной связью шкал принятия и привязанности, а также шкал принятия и родительского контроля.

Наибольшая взаимозависимость среди вышеназванных шкал выявлена между шкалами привязанности и родительского контроля ($r=0.48$). Возможно, высокий родительский контроль воспринимается ребенком не как ограничивающий его личную свободу фактор, а как свидетельство любви, проявление внимания со стороны родителей. В то же время вполне вероятно, что тот же самый факт говорит и о некоторой инфантильности исследованной группы респондентов.

Анализ результатов по выделенным нами подгруппам респондентов позволяет выявить следующие тенденции:

У девочек, по сравнению с мальчиками, значимо выше показатели по шкале идентификации и шкале оценки отношений между родителями, т.е. они в большей степени склонны к высокой оценке отношений между родителями и более явно проявляют стремление иметь в будущем семью, сходную с родительской. Кроме того, девочки в целом более ориентированы на создание семьи в будущем по сравнению с мальчиками.

Аналогичные результаты получены на подвыборке детей из полных семей. Для них также характерно все то, что было сказано выше применительно ко всей выборке в целом, тогда как дети

из неполных семей демонстрируют иные результаты. По вполне понятным объективным причинам у них невысокие, а, точнее, минимальные показатели по шкалам общего отношения к семье и оценки отношений между родителями. Это несомненно связано с их собственным негативным опытом и переживаниями. Именно по этим показателям они значительно отличаются от детей из полных семей.

Интересным, по нашему мнению, является следующий факт: оценка принятия родителями респондента значительно выше у детей из полных семей, тогда как, казалось бы, в неполной семье отношения между родителями и ребенком должны носить более симбиотичный характер. В ходе исследования не установлены значимые различия по шкалам идентификации привязанности в рассматриваемых подгруппах. В то же время дети из полных семей только в 32% случаев упоминают в своих планах на будущее создание семьи, тогда как у детей из неполных семей этот мотив звучит в 66% случаев. Можно предположить, опираясь на вышеописанные результаты, что дети из неполных семей более остро воспринимают “семейную тему” и, имея в целом положительную установку на семью, по вполне понятным причинам не хотят воспроизводить модель собственной родительской семьи. В то же время для детей из полных семей эта тема является менее актуальной и модель родительской семьи просто не воспринимается ими как материал для анализа. В целом подвыборка детей из неполных семей характеризуется двумя “пиками” по шкалам принятия и привязанности, а также резким снижением по шкалам общего отношения к семье и оценки отношения между родителями.

В заключение можно сформулировать следующие выводы:

1. Основную роль в создании у ребенка благоприятной установки на семью в целом играют такие внутрисемейные факторы, как хорошие отношения между родителями и высокий уровень эмоциональной близости ребенка и взрослых;
2. Желание ребенка иметь в будущем семью зависит от его пола и семейного опыта. Девочки и дети из неполных семей чаще включают в свои жизненные планы создание семьи;
3. Желание ребенка в будущем иметь такую же семью, как и родительская, в первую очередь связано с его высокой оценкой отношений между родителями;

4. В целом респонденты склонны выше оценивать принятие себя родителями, чем свою привязанность к ним.

Литература:

1. Лангмейер Й., Матейчек З. (1984). Психическая депривация в детском возрасте. Прага.
2. Раттер М. (1987). Помощь трудным детям. Москва.
3. Социальная работа с семьями в Англии и США. (1993). Методическое пособие для социальных работников. Москва.