

# ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ

**Общение:  
теоретические аспекты**



**Экспериментальные подходы  
к исследованию когнитивно-  
коммуникативных процессов**



**Обучение и развитие в условиях  
социального взаимодействия**

АКАДЕМИЯ НАУК СССР

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

# ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ

Ответственные редакторы:

член-корреспондент АН СССР Б.Ф. ЛОМОВ

кандидат филологических наук А.В. БЕЛЯЕВА

профессор М. КОУЛ



МОСКВА.

”НАУКА”.

1988

Книга явилась результатом совместного труда советских и американских психологов по исследовательской программе "Познавательные процессы и общение". Представленные теоретические, экспериментальные и прикладные исследования охватывают области от психофизики до социальной психологии и проблем межэтнического общения. С позиции системного подхода и культурно-исторической теории рассмотрены различные аспекты взаимосвязи познания и общения: роль диалога в процессах мышления и совместной познавательной деятельности, механизмы опосредствования и референции в коллективном взаимодействии, познавательное и коммуникативное развитие в условиях современных информационно-коммуникационных технологий. Для психологов, педагогов, лингвистов, философов.

Рецензенты:

член-корреспондент АПН СССР А.М.Матюшкин  
доктор психологических наук Я.А.Пономарев

Научное издание

**ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ**

*Утверждено к печати Институтом психологии АН СССР*

Редактор А.Л. Кутрянова. Художник Б.К. Шаповалов  
Художественный редактор И.Д. Богачев

ИБН<sup>о</sup> 35959

Подписано к печати 12.09.88. А – 10627. Формат 60 X 90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная № 1  
Печать офсетная. Усл.печ.л. 13,0. Усл.кр.-отт. 13,3. Уч.-изд.л. 15,5.  
Тираж 10000 экз. Тип. зак. 807. Цена 1 р. 10 к. (в переплете), 1 руб. (в обложке)

Ордена Трудового Красного Знамени издательство "Наука"  
117864 ГСП-7, Москва В-485, Профсоюзная ул., д. 90

Ордена Трудового Красного Знамени 1-я типография издательства "Наука"  
199034, Ленинград В-34, 9-я линия, 12

П 0304000000-306 25-88-IV  
02(042)-88

© Издательство "Наука", 1988

ISBN 5-02-013307-8

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема общения и его значения для познания – вечная проблема психологической науки. Делая проблему общения объектом психологического изучения, исследователи всегда в той или иной степени осознавали роль диалога как стержневого фактора общения. На протяжении уже нескольких десятилетий организующей и системообразующей функции диалога (внешнего или внутреннего) в любом процессе общения и познания придается все большее значение. Однако в последние годы роль диалога во взаимосвязанных процессах общения и познания приобрела принципиально новое качество. Это связано с рядом факторов.

Во-первых, резко возрастает роль диалога как основного инструмента нового политического мышления и при решении проблем международного значения, и в нашей внутренней политике. Это не общие, а вполне конкретные слова. Может быть, основная перемена в нашей политике и в нашем самосознании – индивидуальном и общественном – состоит теперь именно в том, что мы учимся познавать мир не с традиционных монологических, с претензией на абсолютную истину, позиций, а диалогически, плюралистически – идет ли речь о вопросах мира, об экономических или экологических проблемах, о взаимодействии разных школ в науке или о перспективных концепциях образования.

Во-вторых, появились и бурно прогрессируют совершенно новые технологии, создающие принципиально новую среду общения (компьютерная коммуникация, "телемосты" и телеконференции и т.д.). Эти новые технологии общения являются одновременно и важнейшими инструментами познания.

Наконец, в-третьих, в ситуации новых возможностей развития и обучения в режиме диалога "человек-компьютер" иначе будут формироваться основные социальные структуры человеческого мышления.

Психологи всего мира поэтому интенсивно ищут новые пути исследования диалога. Даже в самом этом исследовании также намечается внутренний диалог, прежде всего между учеными, придерживающимися несколько отличных теоретических парадигм.



Это обстоятельство хорошо видно в материалах настоящей книги. Его авторы так или иначе исходят из двух основных теоретических подходов – теории знакового опосредствования психики, разработанной Л.С.Выготским, и системного подхода в психологии. Согласно первой из этих теорий (также допускающей множество различных прочтений, как убедятся читатели настоящей книги) психика человека формируется в онтогенезе в ходе общения (диалога) ребенка со взрослым, общения, опосредствованного знаками. Это определяет и основные внутренние структуры психики как диалогической и символической. Согласно системному подходу к психике любой психологический феномен, с одной стороны, должен рассматриваться как система, с другой – само изучение этих феноменов должно быть системным.

Сочетание этих подходов может дать достаточно плодотворные результаты. Особо значимо то, что оба подхода получили сейчас международное признание. Так, теория Л.С.Выготского, основы которой были разработаны в нашей стране в 20-е годы, давно уже переступила национальные границы. Один из типичных парадоксов нашего времени состоит в том, что в США эта теория пользуется, пожалуй, большей популярностью, чем среди отечественных психологов. Во всяком случае, в США в последнее время проведено значительно большее количество экспериментов в рамках этой теории (в том числе создан ряд оригинальных методик обучения в школе на ее основе). В настоящей книге впервые дается систематическое сопоставление позиций советских и американских авторов, работающих в рамках теории Выготского и по-разному ее интерпретирующих. Для советских психологов характерна более углубленная проработка теоретико-методологических оснований теории Выготского, в частности вопроса о логико-методологическом статусе самих понятий "общение", "диалог" и т.д. в системе научно-психологического знания. Важнейшим вопросом является также соотношение теории Выготского с деятельностным подходом в психологии, разработанным учеником Выготского А.Н.Леонтьевым. Ныне синтез этих подходов намечается в исследованиях совместно-распределенной деятельности (в частности, учебной деятельности).

Сильной стороной работ американских авторов мы считаем практическую направленность исследований. Речь идет об исследованиях по этнопсихологии (сравнение интеллектуальных способностей людей, относящихся к различным видам культур, возможности межкультурного диалога), а также большое число исследований по обучению в соответствии с принципами теории Выготского.

Сравнение этих двух линий исследования, являющихся в конечном счете двумя разветвлениями единого ствола, представляет, как нам кажется, не просто информативный интерес. Здесь намечаются некоторые перспективные линии, "зоны ближайшего развития" теории Выготского или, если угодно, перспективы построения новой теории диалога в пси-

хологической науке. Мы не будем здесь углубляться в детальное обсуждение данного вопроса, представляющего пока лишь некоторые планы, в том числе планы советско-американского диалога по проблемам психологической науки. Отметим лишь одно – сегодняшний день убедительно показывает значимость категории диалога и для психологической науки, и для практики общественного развития обеих стран.

Идея создания этой книги родилась в ходе разработки совместной исследовательской программы по психологии "Познание и общение", в которой приняли участие сотрудники Института психологии АН СССР, других психологических научных учреждений СССР, а также Калифорнийского университета в г.Сан-Диего, Колумбийского и Гарвардского университетов, некоторых других научных центров США.

Всех авторов объединяет стремление к исследованию формирования и развития познавательных структур в коммуникативных ситуациях, предполагающих совместную (коллективную, групповую, кооперативную) деятельность, игровое, учебное, трудовое взаимодействие и общение представителей разных возрастных, социальных и этнических групп. Именно такой подход со временем может привести исследователей к действительно общим теоретико-методологическим позициям. В данной книге намечено пока только движение к этой цели, которое, как и любое движение, развивается противоречиво.

Прослеживанию основных тенденций в разработке проблем взаимосвязи общения и познавательных процессов с подробным ретроспективным анализом и оценкой сегодняшнего состояния этой проблемы в общей и социальной психологии посвящена открывающая теоретический раздел книги статья В.А.Кольцовой. Статус диалога как основной категории психологической науки и как единицы анализа сознания рассматривается в работе Л.А.Радзиховского. На основании теоретической интерпретации экспериментальных данных о роли диалога в процессе познания, в частности, в совместной мыслительной деятельности в статье А.В.Брушлинского делается приглашающий к дискуссии вывод: именно общение подчиняется познанию и служит его целям, а не наоборот. Феномен переопосредствования исследуется в рамках социально-исторической теории (М.Коул, П.Гриффин) и рассматривается как один из механизмов процесса понимания в диалоге (А.Н.Харитонов). Роль референции как разновидности семиотических механизмов совместной познавательной деятельности и взаимопонимания в диалоге анализируется в работах Дж.Верча и А.Н.Харитонова.

Рассматриваемые авторами проблемы общения и обучения связаны для исследователей обеих стран с необходимостью решения таких задач, как развитие мышления через активные диалогические методы обучения, управление познавательным и социальным развитием. Постановка этих проблем и попытка приступить к их экспериментальному исследованию приобретает особую актуальность в свете осуществляющейся в нашей

стране реформы образования, требующей разработки новых концепций непрерывного образования, ориентированного на оптимальные и психологически обоснованные способы включения в учебный процесс новейших информационных и коммуникационных технологий.

В книге обосновывается подход к исследованию совместного, развиваемого в диалоге активного учебного действия как источника познавательных процессов, основу которого составляет тезис об опосредствовании субъект-объектных отношений отношениями между субъектами деятельности.

Представленные здесь материалы доказывают, в частности, что специально организованное, совместно-распределенное действие становится реальной основой развития познавательной деятельности у детей. Такая деятельность включает как необходимое условие диалогическое общение и взаимопонимание участников. При этом общение строится на основе включения как взрослого в решение учебно-познавательной задачи, так и совместного действия взрослого и ребенка.

Полученные по этому вопросу данные еще раз подтверждают, что одним из факторов обучения является овладение детьми самой системой диалогических взаимоотношений со взрослым и между собой. Этот путь обучения и развития ребенка, существенно отличающийся от усвоения готовых схем и нормативов, характеризуют: освоение ребенком способов взаимодействия со взрослым и другими детьми, что выражается в появлении форм делового сотрудничества и новых форм диалогического общения участников; формирование совместных (общих) целей деятельности, что проявляется в творческом преобразовании задаваемых взрослым образцов поведения и действия; развитие средств взаимопонимания и общения, о чем свидетельствует преодоление эгоцентризма собственного действия и формирование навыков и умений коллективной работы.

Для представленных в книге работ этого цикла характерно сотрудничество советских и американских ученых непосредственно внутри совместно осуществляемого эксперимента (исследования А.В.Беляевой и Дж.Нокс, В.В.Рубцова и Л.Мартин). Дж.Тадж исследовал влияние социального взаимодействия на познавательное развитие в экспериментах, проведенных им с детьми-дошкольниками в США и в СССР.

Особую важность и актуальность имеют представленные в книге материалы исследований советских и американских авторов, в которых поднимаются проблемы межэтнического общения и познания в условиях совместной трудовой деятельности и школьного обучения (Г.У.Солдатов, С.Майклз и К.Кэзден, П.Гриффин и М.Коул). В настоящий период в связи с интенсификацией межнациональных контактов в соответствии с потребностями реализации современной программы социально-экономического развития общества и расширением международных связей большую значимость приобретают исследования закономерностей межэтнического общения. Социально-психологические исследования межэтнического общения

- необходимая составная часть изучения закономерностей функционирования межэтнических отношений - важнейшей социальной проблемы современного мира. Недостаточное развитие исследований такого рода и, следовательно, отсутствие научно обоснованных рекомендаций по прогнозированию и оптимизации межэтнических отношений отразились на реалиях национальных отношений и проявились в событиях, имевших место, например, в Казахстане, Нагорном Карабахе.

Отдельные фрагментарные этнопсихологические исследования давно не удовлетворяют актуальных потребностей практики межнациональных отношений. Настоятельной необходимостью, обусловленной реальными процессами в данной сфере, является развитие теоретических и методологических оснований этнопсихологии, а также ее методического аппарата. В первую очередь это касается проблем обоснования теоретического и методологического статуса этнопсихологических феноменов, которые оказывают существенное влияние на процессы межэтнического общения, взаимопонимания и взаимодействия, выявления их действительной области существования и разработки эмпирических методов их исследования. В ситуациях межэтнического общения соотношение исходных уровней взаимопонимания определяется языковыми, культурными и категориально-семантическими структурами, обусловленными социокультурным контекстом. Некоторые вопросы сравнительного исследования данных структур, играющих зачастую роль существенных коммуникативных барьеров и причин, определяющих "разрывы" в межкультурной коммуникации, поднимаются в отдельных статьях книги.

В условиях современного информационно-технологического развития общества одну из перспективных форм межкультурной (межэтнической) коммуникации представляет общение, опосредствованное современными коммуникационными технологиями. Изучение формирующейся на этой основе принципиально новой когнитивно-коммуникативной среды, открывающей широкие возможности для развития и углубления межэтнического диалога, взаимопознания и преодоления психологических барьеров межэтнического восприятия, является одним из перспективных направлений в исследованиях межэтнического общения. Первые шаги в этих исследованиях уже осуществлены, а их результаты отражены, например, в статье П.Гриффин и М.Коула "Диалог с будущим через сегодняшнюю деятельность".

Новое направление в исследовании процессов познания и общения формируется сегодня в связи с необходимостью изучения взаимодействия человека с окружающей средой. Разработка этого направления в психологии заставляет существенно шире взглянуть на многие традиционные вопросы исследования как собственно познания, так и роли общения и диалогического начала в его организации. В целом такой подход позволяет рассматривать внешнюю предметную среду в качестве среды коммуникации. При этом наиболее важной оказывается акустическая среда,

поскольку именно звуки отличаются коммуникативной направленностью при их восприятии человеком, а слуховая система человека развивалась прежде всего как средство обеспечения общения между людьми.

Важные практические и социально значимые задачи изучения проблем "человек-среда", их взаимодействия вызваны появлением качественно новых условий среды жизнедеятельности человека в связи с техническим развитием общества. Научно-технический прогресс приводит к еще более тесному сплетению проблем познания и общения. Это вызвано, во-первых, тем, что вновь создаваемые техникой источники внешних воздействий формируют образы восприятия, часто существенно отличающиеся от образов, возникающих при восприятии естественных источников внешнего мира. Во-вторых, многие источники сигналов технического происхождения исходно предназначены для формирования коммуникативной информации. И, наконец, особая роль техники в формировании коммуникативной среды связана с использованием технического канала как коммуникативного (т.е. опосредствующего) звена при передаче информации. Опосредствующая роль техники в организации процессов познания и общения специфическим образом проявляется также и в том, что формированием новой коммуникативной информации сопровождается любое использование технических средств для создания каких-либо объектов, предназначенных для восприятия человеком: восприятие, опосредствованное техникой, неизбежно ведет к усилению коммуникативной функции этого процесса.

Такой подход к анализу взаимодействия познания и общения служит дальнейшему развитию комплексного теоретико-экспериментального исследования психических процессов, определяющих характер активного развивающего взаимодействия человека со средой. Пример реализации этого подхода в комплексном исследовании акустической среды как среды коммуникации представлен в книге статьей В.Н.Носуленко.

Единая парадигма экспериментальных приемов связывает работы Р.Краусса, А.В.Беляевой, Е.С.Самойленко, Д.И.Аверьянова, И.Е.Кузнецовой: в различных специально организованных когнитивно-коммуникативных ситуациях исследуется содержательный аспект речевого диалога, особенности вербализации образа восприятия. Авторы осуществляют поиск специфики выражения в слове перцептивных гипотез об объектах физического мира, анализируют стратегии вербализации "для себя" и "для другого", вербализации с установкой на передачу истинного содержания образа и на сознательное искажение этого образа при его речевом описании. Эти исследования характеризуются стремлением авторов использовать строгие методы анализа вербальных описаний невербального опыта, стремлением к поиску точных и адекватных индикаторов объективной взаимосвязи познавательного процесса и его вербального отражения в ходе речевого общения.

В целом, предлагаемая книга свидетельствует о продуктив-

ном взаимопонимании в творческом диалоге ученых двух стран. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что книга эта – результат уже завершённого этапа, результат работы, сделанной вчера. В настоящее время взаимодействие совместного творческого коллектива продолжается и развивается на принципиально новом уровне – сегодняшние программы советско-американских исследований по проблеме "Познание и общение" конкретизировались в перспективные проекты, имеющие целью научно обоснованное решение актуальнейших для обеих стран задач, связанных в первую очередь с формированием нового мышления и новых форм общения в условиях современных коммуникационных технологий. В этих условиях, отличающихся и в социальном, и в технологическом смыслах, все фундаментальные проблемы психологии познания и общения приобретают новое качество. Родится и развивается когнитивно-коммуникационная среда принципиально нового типа, которая с неизбежностью влияет на сложившиеся представления психологов о познавательном и коммуникативном процессах. Перед нами стоит задача определить, какие методы исследования познания и общения останутся адекватными для выявления и решения психологических проблем, связанных, например, с внедрением компьютера как средства познавательного и социального развития ребенка, с совершенствованием видеос- и телекоммуникации, с возникновением новых пространственно-временных факторов общения и др.

С 1986 г. реализуется первая экспериментальная модель взаимодействия советских и американских ученых на базе компьютерной коммуникации. С 1987 г. в систему коммуникации кроме исследователей были включены учителя экспериментальных школ СССР и США и сами школьники. Вызывает большое удовлетворение тот факт, что обоснование, создание и реализация этой модели осуществлена исследовательским коллективом советских и американских психологов, в который входит часть авторов представляемой книги. Содержание совместной работы этого коллектива сегодня – проблемы познания и общения в условиях новейших коммуникационных и информационных технологий.

В.А. К о л ь ц о в а

## ОБЩЕНИЕ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Одной из важных тенденций становления и развития психологического знания является выделение на определенных его этапах тех или иных ключевых проблем, приобретающих роль своеобразного интегративного начала, на основе которого ведется продуктивная разработка других проблем психологии. Именно таким "логическим центром" общей системы психологической науки в последние десятилетия становится проблема общения / 28 /. Конструктивный смысл ее исследования заключается в открывающейся на ее основе возможности более глубокого анализа психологических закономерностей и механизмов регуляции поведения человека, формирования его внутреннего мира, социальной обусловленности психики и образа жизни индивида.

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами В.М.Бехтерева, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, М.М.Бахтина, В.Н.Мясищева и других советских психологов, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности / 1, 2, 4, 8, 9, 15, 24, 45 /.

Принципиальное значение имело включение общения в психологический эксперимент, что означало выход на качественно новый уровень его изучения. Именно с этим было связано выделение проблемы общения как самостоятельной области психологического анализа, рассмотрение его содержательных и структурно-функциональных характеристик.

К числу наиболее разработанных направлений экспериментального исследования общения относится изучение его влияния на психические процессы, свойства и состояния индивидов. Ретроспективный анализ позволяет выделить две основные исследовательские стратегии, лежащие в основе реализации данного направления. Первая из них представляет рассмотрение общения исключительно в качестве фактора, обуславливающего те или иные индивидуальные психические проявления. Само общение, его внутренняя динамика и закономерности развития не

выступают здесь специальным предметом исследования. Общение и анализируемые психические явления представлены в контексте данной исследовательской стратегии, по сути, как два самостоятельных, параллельно существующих ряда явлений, связь которых друг с другом выражается в том, что изменения характеристик явлений одного ряда приводят к определенным изменениям внутри другого. Причем анализ характера этой связи сводится практически к изучению только одного из ее направлений: воздействия общения на психические явления. Обратная сторона взаимодействия, как правило, не рассматривается. Соответственно, общая схема экспериментального исследования диады "общение – психические процессы" заключается в фиксации факта наличия или отсутствия общения (как независимой переменной) и изучении тех изменений, которые возникают под его влиянием в индивидуальных психических проявлениях его участников. Наиболее удачной и соответствующей в методическом отношении общему исследовательскому замыслу является процедура сопоставительного анализа исследуемых психических явлений в контексте индивидуальной и совместной деятельности. Данное направление исследования имеет своими истоками труды В.М.Бехтерева, В.Мёде, Ф.Олпорта, в которых впервые делаются попытки экспериментального изучения влияния группы на включенного в нее индивида / 8, 9, 47, 48 /.

Дальнейшее развитие и углубление разработки данного направления связано с реализацией второй исследовательской стратегии. Ее характеризует изменение общей методологии конкретного психологического исследования; рассмотрение процесса воздействия общения на динамику психических характеристик его участников как целостной системы, компоненты которой связаны и взаимодействуют друг с другом. Это, в свою очередь, выдвигает задачу содержательного анализа самого процесса общения, изучения его специфики как сферы индивидуального бытия человека, выделения базовых параметров, лежащих в его основе и проявляющихся в любой ситуации взаимодействия человека с человеком.

Психологический анализ общения позволяет дать онтологическую картину его предмета, выражающуюся в ряде взаимосвязанных характеристик.

Основная парадигма в исследовании общения. Общение представляет собой субъект-субъектное взаимодействие, характеризующееся тем, что субъектом и объектом по отношению друг к другу здесь выступают люди (или, если речь идет о социально-психологическом и философско-социологическом уровне – те или иные социальные общности или общество в целом), отличающиеся активностью, способностью сознательного целенаправленного планирования и организации своего поведения и жизнедеятельности в целом, оказывающие взаимные воздействия, определенным образом воспринимающие и оценивающие друг друга. С этой точки зрения субстанциональной характеристикой общения может быть признана такая форма социальной связи, при которой "другой человек, будучи дан как объект, вызывает к себе отношение как к субъекту, а я для него –



объект, которого он, в свою очередь, признает как субъекта" / 45, с.377 /. Утверждение субъект-субъектной парадигмы в подходе к анализу общения выдвигает необходимость разработки принципиально новых моделей и схем его психологического исследования, перехода от одноуровневого к многоуровневому анализу / 13,28,39 /. В работах Б.Ф.Ломова вскрывается ограниченность традиционных схем исследования общения, разработанных применительно к изучению деятельности, согласно которым участники общения либо искусственно разделяются на субъекты и объекты, либо каждый из них попеременно рассматривается в каждой роли по отношению друг к другу. Справедливо отмечается, что общение - "это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся ("симметричных") деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры" /28, с.252 /. Причем особенностью этого взаимодействия является "сопряженность" и "взаимная обратимость" действий его участников, когда любое из них, с одной стороны, обусловлено предшествовавшим ему действием партнера, а с другой - оказывает обратное влияние на последующее его коммуникативное поведение.

Процессуальность, непрерывность, динамичность общения. Анализ общения как процесса включает изучение причин его возникновения, последовательной смены этапов, периодов и фаз развития, результатов взаимодействия. Основой общения, его пусковым моментом, исходной внутренней причиной является потребность в другом человеке, в общении с ним. Причем другой человек может выступать и как самоцель (например, потребность в собеседнике-слушателе или наставнике), и как условие выполнения некоторой некоммуникативной деятельности. "Опредмечивание" данной потребности посредством выбора конкретного человека, способного в той или иной мере исчерпать ее, и установления с ним контакта - важный момент в развитии общения. Возникнув, оно проходит ряд этапов и фаз, характеризуется определенной продолжительностью. Несмотря на существование известных расхождений в обозначении конкретных фаз общения, имеющих место в ряде работ / 28, 22,23 и т.д./, важен в первую очередь сам факт фиксации сложной внутренней динамики общения как процесса.

Имеются различия и в определении результативной стороны общения. К числу ее показателей относят: "достижение взаимопонимания", "создание социальной общности", "выполнение некоммуникативной деятельности" и т.д. Все указанные показатели могут быть сгруппированы в зависимости от основных сфер их проявления: а) индивидуально-личностной (изменения в динамике психических процессов, свойств и состояний, преобразование установок, отношений, мотивов, ценностных ориентаций личности и т.д.); б) социально-психологической (уровень понимания, характер взаимоотношений, социально-психологическая групповая атмосфера и т.д.); в) предметно-практической (результат решения ком-

муникативной задачи). В процессе реального взаимодействия данные показатели связаны друг с другом, выступают в единстве.

Являясь социальным существом, человек постоянно испытывает потребность в общении с другими людьми, что определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что уже с первых месяцев жизни у ребенка возникает потребность в других людях, которая постепенно развивается и преобразуется – от потребности в эмоциональном контакте к потребности в глубоко личностном общении и сотрудничестве со взрослыми / 26 /. В то же время уровень и способы удовлетворения этой базовой потребности у каждого человека носят индивидуальный характер и определяются как личностными особенностями субъектов общения, условиями и обстоятельствами их развития, так и социальными факторами.

Индивидуализированность как параметр общения. Субъектами общения являются люди, отличающиеся индивидуальным своеобразием, привносящие в общение свой внутренний мир. В первую очередь это относится к личностному общению, возникающему из самой потребности в общении, направленному непосредственно на субъекта, его индивидуальность и выступающему в качестве "субстанциональной формы существования и проявления внутреннего мира личности" / 10, с.242 /.

Роль данного параметра значительна и в ситуации делового общения, где эффективность совместной деятельности непосредственно определяется индивидуальными способами и формами ее реализации. (Хотя здесь по сравнению с личностным общением возрастает значение нормативно-ролевых предписаний, как факторов детерминации коммуникативного поведения личности.) Индивидуально-личностные особенности партнеров задают содержание и направленность взаимодействия, его границы.

Интегральными понятиями, отражающими уровень индивидуально-личностного включения в общение, в психологии являются понятия "коммуникативные свойства личности", "коммуникативные способности", "коммуникативный потенциал" и т.д. Они отражают комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих структуру его коммуникативного потенциала, относятся: уровень потребности в общении; его локализованность, а также интенсивность; коммуникативная активность и инициативность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоционального отклика на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности общением, "уверенность в общении" / 31 /. Важное значение имеют также коммуникативные навыки и умения.

Установлено, что коммуникативный потенциал – относительно стабильное личностное образование, формирующееся в детстве. Важными факторами его развития являются: общий характер взаимоотношений в семье,

уровень эмоционального контакта между родителями и детьми, личный опыт общения и т.д. Так, 87% опрошенных, характеризующихся высоким коммуникативным потенциалом, отметили, что у них были хорошие отношения в семье; из людей с низким коммуникативным потенциалом на это указали только 29% / 31 /. Высокий уровень коммуникативности, общительности – условие успешной адаптации человека в любой социальной среде, по отношению к разным видам деятельности, его продуктивного взаимодействия с другими людьми. Отсюда практическая значимость формирования потребности в общении, воспитания коммуникативных способностей и умений, что должно начинаться с детства и осуществляться на протяжении всей жизни человека / 25, 32, 43 /.

Общение и деятельность. Традиции деятельностного подхода обусловили распространенность точки зрения, согласно которой общение рассматривается как один из видов деятельности, ее сторона или специфическая форма /1-3, 21-24,26,27/. Подобная трактовка общения определяется его активным деятельностным характером. Однако сведение общения к разновидности деятельности, с нашей точки зрения, вызывает ряд серьезных возражений. Во-первых, это означает вольное или невольное сужение отражаемой в научных категориях сложности человеческого бытия, сведение всех его сторон к одной из них (в данном случае деятельности). Хотя очевидно, что в отличие от деятельности, понимаемой в психологии как "активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности" (Подчеркнуто нами. – В.К.) / 44, с.91 /, общение отражает реально существующие отношения субъект-субъектного характера, где каждая из сторон представляет активное деятельностное начало, что означает возникновение принципиально нового качества.

Во-вторых, специфичными являются структура, функции, средства общения / 34 /. В связи с этим использование системы понятий, разработанных в теории деятельности, для описания процесса общения не только не облегчает, но и наоборот затрудняет отражение указанной специфики и понимание подлинного существа данного феномена.

В-третьих, в реальной жизнедеятельности человека общение и деятельность как специфические формы социальной активности выступают в единстве, связаны друг с другом, но в определенной ситуации могут быть реализованы и независимо одна от другой. Более того, установлено, что человечески первичной, исходной формой индивидуальной активности является именно общение, возникающее в онтогенезе прежде, чем человек осваивает предметно-практическую деятельность. Это подтверждает вывод о деятельности и общении как относительно самостоятельных видах взаимодействия человека с миром.

В-четвертых, сведение общения к деятельности затрудняет анализ роли общения в совместной деятельности.

Поэтому более правильным, раскрывающим многообразие форм жизнедеятельности человека, диалектический характер связи разных ее сторон, представляется подход, согласно которому общение и деятельность рассматриваются как две самостоятельные формы социальной активности, главные стороны социального бытия человека. Таким образом утверждается, с одной стороны, специфика общения, его нетождественность деятельности, с другой - отмечается их связь и диалектическое взаимовлияние / 27,28 /.

Таким образом, исходным концептуальным основанием психологического исследования общения является его рассмотрение как самостоятельной и специфической сферы индивидуального бытия человека, диалектически связанной с другими сферами его жизнедеятельности, как процесса межличностного взаимодействия индивидов, условия возникновения и развития социально-психологических явлений. Выделенные выше значимые параметры общения явились предметом специального исследования, проводимого в контексте экспериментального изучения особенностей познавательных процессов в условиях межличностного взаимодействия, и были использованы нами при проведении качественного анализа полученных в ходе этих исследований экспериментальных материалов. Это позволило выделить некоторые тенденции в динамике и содержательных характеристиках рассматриваемых психических процессов в условиях общения, а также те факторы, которые опосредуют уровень и характер воздействия общения на психические процессы его участников.

Установлено детерминирующее воздействие общения на перцептивные, мнемические, мыслительные, аттенционные характеристики включенных в него индивидов, выражающиеся в изменении динамики и результатов исследуемых психических явлений. Содержательный анализ этого вопроса получил достаточно полное отражение в ряде работ Б.Ф.Ломова /29,30 /.

Удалось определить общий характер этих изменений. Экспериментально доказано, что в преобладающем большинстве случаев наблюдаются позитивные сдвиги в динамике и результатах исследуемых процессов. Это выражается, в частности, в снижении процента ошибок и возрастании избирательности поиска в перцептивно-поисковой деятельности, увеличении точности оценочных шкал при восприятии различных сигналов, уточнении и обобщении представлений при воспроизведении топографических представлений, увеличении полноты воспроизведения стихотворного текста, возрастании объема запоминаемого стимульного материала, более успешном решении творческих задач, обеспечении большей глубины и полноты анализа и обобщений при усвоении понятий и т.д. / 5,35,30,42,17,18 /.

Установлена также определенная зависимость степени воздействия общения от уровня организации психической деятельности человека: чем выше уровень исследуемых психических процессов, более сложно организована психическая деятельность, тем шире круг факторов и разнообразнее условия, опосредующие воздействие на нее процесса общения.

Полученный материал заставил отказаться от представления, будто общение всегда оказывает положительное воздействие на познавательную деятельность включенного в нее индивида. Установлено, что характер и интенсивность влияния общения на психические проявления индивидов опосредуются рядом факторов, к числу которых относятся: особенности выполняемой познавательной деятельности (ее содержание, степень сложности, проблемности и дискуссионности и т.д.); индивидуально-психологические характеристики (уровень активности субъекта при выполнении некоммуникативной задачи, включенность в нее, характер мотивации, индивидуальные возможности организации и поддержания взаимодействия с партнерами по совместной деятельности, опыт общения, коммуникативные свойства личности и т.д.); социально-психологические характеристики (уровень согласованности взаимодействия, его направленность, сработанность группы и т.д.); ситуационные факторы (специфика экспериментальной обстановки, ее пространственно-временные характеристики, особенности инструкции и воздействия экспериментатора, формы фиксации изучаемых в эксперименте психических проявлений и т.д.).

Целостное исследование системы "общение - психические процессы" предполагает необходимость учета совокупности указанных факторов, изучения диалектики их внутренней взаимосвязи.

Экспериментальные данные показывают, что воздействие общения на психические проявления индивидов определяются уровнем взаимосвязанности членов группы. Крайним ее полюсом является уровень "молчаливого сопresутствия" других, где общение практически еще отсутствует. Однако и здесь уже обнаруживается проявление социального влияния окружающих, выражающееся в возрастании скоростных характеристик психической деятельности отдельных участников общения при одновременном ухудшении результатов и качества чувствительности, мышления, внимания и т.д. Присутствие другого человека вызывает "совозбуждение субъектов", проявление неосознанной часто тенденции к установлению единообразия, стереотипизации и сближению индивидов / 38 /.

В условиях реализации непосредственных влияний людей и их взаимодействия в регуляцию психической деятельности включаются такие механизмы, как подражание, внушение, конформизм. Наивысший уровень взаимосвязанности, имеющий место там, где деятельность одного человека невозможна без деятельности другого, а общение пронизывает все стороны совместной деятельности, характеризуется максимальным уровнем влияния общения на психические проявления индивидов / 38 /.

Эффективность взаимодействия и результаты индивидуальной и совместной деятельности в условиях общения в значительной мере определяются характером межличностных отношений. Исследование диад, состоящих из испытуемых, связанных взаимно отрицательными, взаимно положительными и индифферентными отношениями, в процессе совместного решения задач лабиринтного типа показало, что наиболее эффективными ока-

зались диады испытуемых со взаимно положительными и индифферентными отношениями. Функции общения здесь определялись в первую очередь теми конкретными задачами и целями, которые стояли перед участниками совместной деятельности на каждом ее этапе. В диадах, в которых испытуемые отрицательно относились друг к другу, эффективность совместной деятельности оказывалась минимальной. В содержании общения диад этого типа преобладали темы "неделового" характера; взаимодействие затруднялось из-за ухода его участников от контакта друг с другом, сознательной дезинформации партнеров, открытых столкновений и конфликтов и т.д. / 46 /. Неблагополучные межличностные отношения таким образом могут стать причиной "затрудненного" общения (хотя последнее может определяться и другими факторами). С другой стороны, следует отметить, что только критерия "личные симпатии - антипатии" недостаточно для прогнозирования успешности совместных действий. Основой групповой интеграции и эффективности взаимодействия, главным фактором, определяющим межличностные отношения, являются особенности совместной деятельности, ее содержание, цели и ценности / 41 /.

Общая цель объединяет людей, обеспечивает психологическое единство несмотря на различие отношения, мотивов, личностных характеристик. Ориентация на общую цель приводит к тому, что в ситуации взаимодействия личные взаимоотношения его участников отходят на второй план. Более того, установлено, что включение испытуемых, отрицательно настроенных по отношению друг к другу, в совместную деятельность оказывает нередко положительное влияние на их отношения друг к другу: на почве возникающего в ходе совместной деятельности и общения делового сотрудничества исчезает неприязнь, появляется интерес к партнеру, сглаживаются противоречия межличностного характера.

Экспериментально установлено, что влияние общения на различные психические процессы зависит от индивидуально-психологических особенностей его участников. Этот факт был установлен, в частности, в проведенных нами исследованиях по изучению особенностей формирования понятий и представлений в условиях совместной познавательной деятельности. Обнаружилось, что степень и характер воздействия общения на результаты мыслительной деятельности испытуемых определяются общим уровнем их подготовленности к восприятию циркулирующей в ситуации общения информации и решению проблем, знаниями и способностями, отношением к выполняемой совместно деятельности, личной включенностью в нее / 17 /. Высокий уровень включенности позволяет испытуемым максимально использовать все преимущества совместной познавательной деятельности, адекватно оценивать и осмысливать информацию, получаемую от партнеров в процессе группового обсуждения проблем.

Представляют интерес данные, вскрывающие роль исходного уровня подготовленности испытуемых к решению различных задач как фактора, определяющего воздействие общения на их индивидуальные психические

характеристики в условиях совместной деятельности. Обнаружено, что оптимальная зона улучшения показателей психической деятельности в условиях общения характерна для испытуемого со средним исходным уровнем подготовленности. Значительные положительные сдвиги в ситуации непосредственного взаимодействия наблюдаются в деятельности слабо подготовленных испытуемых, "Сильные" испытуемые, характеризующиеся высоким исходным уровнем подготовленности, в условиях общения либо показывают те же результаты, что и в индивидуальной деятельности, либо несколько снижают их / 17,38 /. Причем обнаружена недостаточность учета лишь индивидуальных особенностей партнеров самих по себе и показана необходимость выявления их соотносительного уровня, степени сопряженности и соответствия их как друг другу, так и особенностям совместно выполняемой деятельности / 18 /.

Объяснение данных фактов, обнаруженных и в ряде других исследований, может быть дано на основе сформулированной Н.М.Пейсаховым закономерности активного совместного поиска адекватных стратегий решения поставленных задач, приближения различных полярных мнений и идей к оптимальным характеристикам, представленным чаще всего именно стратегиями среднего уровня / 40 /.

Исследования показывают, что далеко не всякая деятельность в условиях общения успешна. Определенный класс задач более эффективно решается индивидуально. В частности, установлено, что чем субъективно более сложна задача, чем разнообразнее информация, требующаяся для ее решения, тем более значимо и эффективно включение общения в ее решение. Простые задачи, как правило, даже в условиях непосредственного общения выполняются каждым его участником индивидуально.

Так, исследуя особенности общения при решении задач совместного зрительного поиска объектов, Б.Ф.Ломов пришел к выводу, что наиболее интенсивно процесс общения протекает тогда, когда задача субъективно сложна для обоих испытуемых, т.е. в случае возникновения проблемной ситуации. Именно здесь "общение как бы пронизывало весь процесс поиска. Испытуемые определяли общие точки отсчета, иногда договаривались о разделении зоны поиска, намечали общую стратегию. В процессе совместного наблюдения выдвигались гипотезы, осуществлялась их взаимная коррекция и проверка, уточнялся эталон" / 30, с.153 /. Иная картина наблюдалась в том случае, когда задача была простой для обоих испытуемых: они "независимо друг от друга и почти синхронно находили заданный объект" / Там же, с.153 /. В этом случае участники эксперимента вступали в общение только с целью взаимной проверки результатов поиска - "согласования образов". Интенсивность общения, заданная характером задачи, являясь функцией проблемной ситуации, в свою очередь, положительно влияет на решение поставленной задачи, служит важным средством ее реализации.

Это положение обосновывается Т.Ньюкомом, рассматривающим интенс-

фикацию общения как важнейшее условие преодоления рассогласования, взаимопонимания участников совместной деятельности, решения поставленной перед ними задачи / 36 /.

Обнаружен следующий интересный факт. При индивидуальном решении задач по мере возрастания сложности выполняемой деятельности наблюдается переход от монологизации к диалогизации речевой формы мыслительного процесса / 19 /.

В этом отношении представляет интерес цикл исследований, выполненных в русле изучения специфики диалогового взаимодействия в разных экспериментальных условиях, позволивших выявить его функции в психическом развитии индивидов, получить экспериментальные подтверждения диалогической природы мышления / 6,7,19 /. Изучение специфики диалогового взаимодействия открывает возможности для более глубокого исследования процессов межличностного взаимодействия и понимания, раскрытия структуры и механизмов коммуникативного воздействия. Поэтому разработка данной проблемы представляется чрезвычайно актуальной и перспективной.

Исследование внутренней динамики общения позволило выделить и те специфические психологические явления, актуализация которых в условиях общения обеспечивает определенные сдвиги в психических характеристиках его участников и которые таким образом выступают в качестве механизмов наблюдаемых психических изменений.

Установлено, что в общении происходит обмен информацией, знаниями, способами действия, чувствами и настроениями, что приводит к возникновению некоего общего фонда "совокупного субъекта", выравниванию уровня информированности участников совместной деятельности. Происходит совместное обсуждение и отработка гипотез, путей и способов решения задач, взаимная коррекция идей и мнений, их уточнение и обогащение. Это способствует отсеиванию крайних позиций, сужению зоны поиска, фокусированию усилий и направленности внимания членов группы на анализе точек и зон "наивысшей вероятности" / 17,18,30,38 и др. /.

Важным условием активизации познавательных процессов в условиях общения является возникновение проблемных ситуаций в результате столкновения различных полярных мнений, взглядов, подходов. Возникающее при этом рассогласование, требуя привлечения дополнительной информации, приводит к увеличению интенсивности взаимодействия участников совместной деятельности, активизации процессов обсуждения, что в свою очередь, обеспечивает углубление уровня понимания и способствует, как правило, верному решению / 17,30,38 /.

Общение влияет на динамику познавательных процессов через мотивационную сферу человека. Эксперименты показывают, что в условиях общения интерес возникает первоначально чаще к ситуации взаимодействия или к самому процессу общения с партнером, и только в результате



включения человека во взаимодействие по поводу совместно выполняемой задачи он трансформируется в интерес к задаче, т.е. возникает специфическая познавательная мотивация / 18 /. Имеет значение также осознание значимости выполняемой совместно деятельности, ответственности перед партнером и группой за результаты индивидуальной деятельности, своего вклада в решение общей задачи, что стимулирует индивида к достижению большей индивидуальной продуктивности.

Общение - важное средство регуляции и саморегуляции поведения человека. В процессе общения осуществляется взаимный контроль за результатами деятельности, оценка вклада каждого его участника в общегрупповой результат, координация индивидуальных действий. Это, в свою очередь, приводит к усилению самоконтроля, саморегуляции у каждого участника взаимодействия / 30,38 /.

Представляют интерес данные о возникновении в условиях общения такого специфического явления, как совпадение, синхронизация колебаний пульса. Данный феномен обнаруживается только в условиях общения и непосредственной совместной деятельности. Причем, подобное совпадение не обнаружено при сопоставлении графиков пульса одного и того же обследуемого (и обследуемых), действующих в разное время или одновременно, но в разных помещениях. Установлена зависимость степени синхронизации пульсовых кривых от типа взаимодействия. В наибольшей степени синхронизация пульса наблюдается при кооперативном типе общения, в наименьшей - при конкурентном / 34 /.

В ряде исследований обнаружена тенденция к установлению общего оптимального для данной группы темпа деятельности за счет усреднения его индивидуальных показателей.

В ситуации общения происходит перестройка стратегий, используемых испытуемыми, переход к более эффективным стратегиям. Это, в частности, обнаружено при исследовании особенностей воспроизведения стихотворного текста в условиях общения: "При индивидуальном воспроизведении испытуемые обычно, обнаружив "провал" (имеются в виду те места в тексте, которые не удастся вспомнить. - В.К.), действуют по принципу многократных возвратов к началу текста (строфы), каждый раз "пробегают" ее заново. Такую стратегию можно было бы назвать сканирующей. Нередко, обнаружив "провал", испытуемые не могут его преодолеть и отказываются от попыток дальнейшего воспроизведения.

В условиях общения такие "провалы" ("блокировка" процесса воспроизведения) становятся как бы "фокусом" совместных усилий. Именно в их районе и организуется совместный поиск. Такую стратегию можно было бы назвать фокусирующей. Выявив "провалы", испытуемые начинают активно выдвигать гипотезы, совместно их обсуждают и корректируют" / 30, с.162 /.

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить сложную поли-

факторную систему опосредования воздействия общения на «технические» характеристики его участников.

Это позволяет высказать предположение, касающееся прогноза модальности изменений, возникающих в динамике и результатах психических процессов в условиях общения. По-видимому, это зависит в каждом конкретном случае от сочетания и степени выраженности указанных выше факторов: особенностей ситуации, индивидуально-психологических и социально-психологических факторов, специфики выполняемой деятельности, а также от того, насколько полно в тех или иных ситуациях реализуются преимущества совместной деятельности. В случае если перечисленные условия образуют благоприятную среду для психических процессов, наблюдаются позитивные сдвиги, в противоположных – негативные. Отсюда следует, что при анализе системы "общение – психические процессы индивида" предполагается наряду с регистрацией объективных сдвигов в динамических и результативных характеристиках психической деятельности человека в условиях общения исследование и самого процесса взаимодействия и комплекса тех условий, через которые преломляется воздействие общения на психику включенных в него индивидов. Только такой целостный анализ может обеспечить наряду с решением важных теоретических проблем также реализацию практической задачи – организации эффективного межличностного взаимодействия участников совместной деятельности.

#### Литература

1. А н а н ь е в Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. А н а н ь е в Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. А н д р е е в а Г.М. Социальная психология. М., 1980.
4. Б а х т и н М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
5. Б е л ь е в а А.В., Н о с у л е н к о В.Н. Влияние коммуникативных ситуаций на восприятие и описание сложного звука // Психологические исследования общения. М., 1985. С.103-130.
6. Б е л ь е в а А.В., М а й к л з С. Монолог, диалог и полиглот в ситуациях общения // Там же. С.219-251.
7. В а с и л ь е в а И.И. О значении идей М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения // Там же. С.81-94.
8. Б е х т е р е в В.М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1925. С.306-337. Совм. с М.В.Ланге.
9. Б е х т е р е в В.М. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
10. Б о б н е в а М.И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.241-264.

11. Б о д а л е в А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
12. Б о д а л е в А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л., 1970.
13. Б у е в а Л. П. Человек: деятельность и общение. М., 1978.
14. В в е д е н о в А. В. Потребность в общении // Советская педагогика. 1969. № 9.
15. В ы г о т с к и й Л. С. История развития высших психических функций // Соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3.
16. К о л о м и н с к и й Л. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1967.
17. К о л ь ц о в а В. А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.60-79.
18. К о л ь ц о в а В. А., М а р т и н Л. Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности // Психологические исследования общения. М., 1985. С.207-219.
19. К у ч и н с к и й Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.92-121.
20. К у з ь м и н Е. С. Основы социальной психологии. Л., 1967.
21. Л е о н т ь е в А. А. Деятельность и общение // Вопр. философии. 1979. № 1. С.121-132.
22. Л е о н т ь е в А. А. Психолингвистическая проблематика массовой коммуникации // Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. М., 1974. С.28-52.
23. Л е о н т ь е в А. А. Психология общения. Тарту, 1974.
24. Л е о н т ь е в А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
25. Л и й м е т с Х. И. Подготовка к общению в системе воспитательных устремлений общеобразовательной школы // Проблемы подготовки к общению. Таллин, 1979. С.5-8.
26. Л и с и н а М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет.: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.
27. Л о м о в Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопр. философии. 1979. № 8. С.34-47.
28. Л о м о в Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
29. Л о м о в Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психол. журн. 1980. № 5. С.26-42.
30. Л о м о в Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
31. М а к с и м о в а Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.

32. М у д р и к А. В. Общение как объект психологического исследования // Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974. С.36-59.
33. М я с и щ е в В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т.2. С. 110-125.
34. Н о в и к о в М. А. Психофизиологические и экпсихологические аспекты межличностного взаимодействия в автономных условиях // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.178-217.
35. Н о с у л е н к о В. Н. Решение сенсорных задач в общении // Психологические исследования общения. М., 1985. С.150-158.
36. Н ь ю к о м Т. Исследование согласия // Социология сегодня. М., 1965.
37. О б о з о в Н. Н. Совместимость людей // Социальная психология личности. Л., 1974. С. 88-99.
38. О б о з о в Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.24-45.
39. П а р ы г и н Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
40. П е й с а х о в Н. М. Закономерности динамики психических явлений. Казань, 1984.
41. П е т р о в с к и й А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности // Вопр. психологии. 1973. № 5. С.3-17.
42. П о н о м а р е в Я. А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.79-91.
43. Проблемы подготовки к общению: Материалы симпоз. Таллин, 1979.
44. Психологический словарь. М., 1983.
45. Р у б и н ш т е й н С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
46. Ц у к а н о в а Е. В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М., 1981. С.148-167.
47. М е ö д е W. Experimentelle Messenpsychologie. Leipzig, 1920.
48. А л л р о т Ф. Н. Social psychology. Boston, 1924.

Л. А. Р а д з и х о в с к и й

## ДИАЛОГ КАК ЕДИНИЦА АНАЛИЗА СОЗНАНИЯ

1. Как и в любой науке, в психологии анализ составляет первый и важнейший этап исследования. В бесконечном разнообразии психических явлений выделить несколько составляющих и выявить принципы взаимодействия между ними, позволяющие предсказывать, а возможно, и воспроизводить, те или иные психические состояния – такова была исходная цель психологической науки в XIX в. Это остается нашей важнейшей целью и сегодня. Но несмотря на все успехи, достигнутые в течение XX в., указанная цель так же далека от нас сегодня, как и 100 лет назад.

В чем же дело? Что в самой природе психического не поддается анализу? Иными словами: почему результаты любого анализа оказываются неудовлетворительными и что надо сделать, чтобы изменить положение?

При анализе этой проблемы, на мой взгляд, центральное место занимает понятие диалога. В данной статье попробуем обосновать следующие утверждения.

Первое. Универсальным свойством человеческого сознания является диалогизм.

Второе. Диалог должен был бы явиться универсальной единицей анализа сознания – в сознании в целом, между каждым двумя его элементами и внутри каждого элемента (какие бы элементы мы конкретно ни выделяли) можно и необходимо искать диалогические структуры.

Третье. Описание логической структуры диалога резко редуцирует его реальный психологический смысл. Попытка же сохранить психологический смысл диалога ведет к логическим противоречиям в его описании. С этим связана логико-методологическая трудность его психологического анализа.

Четвертое. Способ разрешения поставленной проблемы – это создание некоторой новой логики, необходимой психологической науке в целом. Однако, хотя такая логика пока и не создана, психологи в своей практической работе (в частности, психотерапевтической) широко используют понятие диалога. Это подсказывает возможный путь построения средств анализа: практика – в ее достаточно развитых формах – может послужить основанием теории, которая затем, в свою очередь, изменит практику.

2. Одной из трудностей на пути решения проблемы заключается отсутствие универсальных единиц психологического анализа любого психического процесса. Психика в научном исследовании предстает как случайное сочетание разнородных процессов, соединенных в одном человеке. Человеческое сознание выступает в виде странного конгломерата, где одной и той же "памяти" может соответствовать то или иное "мышление";

одним и тем же "эмоциям" – та или иная "память" и т.д.: ведь каждая из этих функций описана нами безотносительно ко всем остальным. Более того, тот же подход, где одна часть не предполагает обязательно другую, проникает и "вглубь" отдельных психических функций, при их дальнейшем анализе, когда их, в свою очередь, разлагают на те или иные "части", "блоки", "элементы" и т.д. и т.п. Соединяются эти части "внешними", чисто констатирующими связями; статистически достоверными (или "механическими") корреляциями. Неизбежность и нерасторжимость этих связей не находит объяснения. Всякому очевидно, что подобной картине "кусков", связанных корреляциями (или функциональными зависимостями) ничто не соответствует в реальной, непосредственно переживаемой психической жизни. Каков же психологический смысл получаемой в результате исследований картины? Как перейти от нее к реальному человеческому сознанию?

Среди многих, искавших ответ на этот вопрос, был и Л.С.Выготский. Как известно, общий его "рецепт" сводился к следующему. В действительности, в каждой части психики, которую мы описываем, как, якобы, независимую от всех остальных, в той или иной форме содержится вся человеческая психика. Надо найти способ именно так и рассматривать эти части.

Здесь провозглашается, я бы сказал, "монадный" принцип построения психики – каждая часть, каждый осмысленный элемент является монадой, воспроизводящей в себе, в какой-то форме все целое. В памяти содержится и мышление, и эмоции; в восприятии – и память, и мышление и т.д. и т.п. И при этом память – это все-таки память, а не эмоции и т.д.

Идея "монадного" строения широко распространена в науке. Но каждый раз конкретное описание "монады" того или иного уровня – открытие Марксом человека как "монады" общества (сущность человека есть совокупность всех общественных отношений), открытие клетки, а затем ДНК как монады всего организма и т.д. – было великим научным переворотом. Что же может являться "монадой" (или единицей анализа) по отношению к сознанию, психике?

Общие требования к "монаде" известны. Это – универсальная составляющая целого, отличная от целого, но в ней каким-то образом "записано" это целое. Из "монады" может развиваться целое.

В психологии идея "монады" особенно трудно приживается потому, что, как вполне очевидно, ни о каких материальных "монадах" здесь не может быть речи. Скорее можно было бы говорить о ней как о носителе определенных "гештальт-качеств" целого и каждой из его частей. Гештальт-психологи определили ряд универсальных гештальтов, относящихся ко всем психическим процессам. В общем речь идет о некоторых принципах структуры целого, "пропитывающих" каждый элемент психики, какой бы смысл не вкладывался в слово "элемент". Это хорошо соответ-

ствуем правилам структурирования и функционирования органических систем, описанным К.Марксом. "Органическая система как совокупное целое имеет свои предпосылки, и ее развитие в направлении целостности состоит именно в том, чтобы подчинить себе все элементы... или создать ... недостающие ей органы. Таким путем система в ходе исторического развития превращается в целостность" / I, 229 /. И другое высказывание: "То, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связываемых потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом всего этого целого. Я назвал здесь формулу. Гештальттеория есть именно это, не больше и не меньше" / 4, 86 /.

Основные гештальт-качества хорошо известны – симметричность, равновесие, прегнантность и т.д. Понятно, что они весьма различно проявляются, когда речь идет о структуре восприятия, памяти или переживания. Все это приводит к тому, что часто понятие гештальт-качества размывается вплоть до чисто метафорического обозначения, до "просто слова". Далее, выделение универсальных структурных образований – конечно, важный шаг вперед, но что же все-таки является тем реальным источником, той "клеткой", той "ДНК", из которой развивается психика в целом и каждая отдельная функция? Слова "данная психическая функция обладает качеством прегнантности" имеют глубокий смысл. Но слова "прегантность является монадой психики, сознания" или "психика, сознание развились из прегнантности" очевидно бессмысленны: ведь "прегантности" самой по себе просто не существует, это всегда – прегнантность чего-то.

3. Бесспорно, что психика и сознание человека возникают в филогенезе, и в онтогенезе из взаимодействия человека с миром и с другими людьми, из его жизнедеятельности. Однако до тех пор, пока не внесено уточнение в то, что именно понимать под "жизнедеятельностью", "взаимодействием", "деятельностью" и т.д. этот тезис еще не конструктивен.

В советской психологии распространение получила та конкретизация этой идеи, которая была предложена А.Н.Леонтьевым и известна как "психологическая теория деятельности" / 8 /. Здесь выделялась определенная структура мотивационной сферы (мотив – цель –условие), а поскольку ни поведения, ни психических процессов без мотивов (хотя бы и скрытых), как известно, не бывает, то эта структура и "опрокидывалась" на все психические процессы и на внешнее поведение и в них выделялись соответственно мотиву-цели-условию – деятельность-действие-операция. Монадой и, соответственно, единицей анализа здесь является "действие". Такая классификация позволяет как-то упорядочить материал, дает возможность психологам выработать "общий язык".

Однако слишком многое в сознании остается инвариантным относительно такой структуры, относительно такой монады. Например, почему пси-

психологические структуры обладают таким качеством, как "симметричность"? Да и вообще – из представления о том, что действие определяется целью, очень мало что можно понять, предсказать относительно психологической структуры самого действия; подобное определение допускает практически любую психологическую структуру действия – прегнантную и непрегнантную, равновесную и неравновесную и т.д. Все эти структурные качества являются "внешними", необязательными, логически никак не связанными с положением о том, что действие определяется целью. А значит, как мне кажется, данное определение не достаточно эвристичный рабочий инструмент для поиска неочевидных психологических феноменов, кроме указания на то, что надо в каждом конкретном случае каким-то образом искать, какой мотив стоит за тем или иным действием.

В нашей науке есть и иной подход к определению "монады" психики, сознания. Он предложен Л.С.Выготским в его знаменитой формуле: "Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая" / 6, 145 /. Однако психическая функция не может существовать между людьми, "интерпсихически" (поэтому Выготский и называет ее "социальной"). Психическая функция всегда, по определению, есть психическая функция конкретного человека. Поведенческий процесс может быть совместным, но распределенным между людьми, но каждый его участник по-своему воспринимает этот совместно-распределенный процесс. Точно также непонятен и механизм "перехода извне внутрь" (если это не обычное запоминание), обозначаемый словом "интериоризация". Однако в данной формуле Выготского угадывается глубокий психологический смысл.

Если даже "изъять" из формулы Выготского идеи психической функции, "распределенной" между людьми, интериоризации и т.п., то остается одно, достаточно веское соображение. Всякая психическая функция, психический процесс, первоначально складывался в сознании индивида в контексте его диалога с другим человеком. Скажем иначе – всякая психическая функция, психический процесс складывались первоначально в диалогическом ключе. Таким образом, из формулы Выготского следует, что любая психическая функция по своей структуре диалогична (хотя, понятно, и не является копией диалога внешнего). Для Выготского диалогизм – конкретно-психологический эквивалент социальности психики, совокупности всех общественных отношений, составляющих сущность человека. Поэтому диалогизм характеризует именно человеческую психику, сознание.

Здесь мы уже получаем "серьезного претендента" на роль монады (соответственно – единицы анализа) психики: диалог. Диалог, если



принять, что это универсальное свойство психических процессов обладает определенными структурными характеристиками: двумя полюсами (симметричность-асимметричность), которые переходят один в другой и вместе с тем имеется равновесие. Эти понятия отнюдь не внешние, "безразмерные" по отношению к диалогу. Больше того, если принять гипотезу об универсальном диалогизме психических процессов, эти понятия оказываются уже не формальными, чисто структурными элементами, существование которых далее ничем не объясняется. Они получают содержательную интерпретацию. Диалог оказывается единицей (монадой) и в генетическом плане. Предположение, что "психика развилась из диалога, возникло в этом контексте, и оно может быть неточно сформулированным, но не бессмысленным. Наконец, идея структурного диалогизма психики ведет к нетривиальным следствиям. Она ориентирует на поиск неочевидных психологических феноменов просто потому, что, когда речь идет о большинстве психических процессов, их связь с диалогом является во всяком случае скрытой. В обычном течении психического процесса (кроме редких случаев развернутого внутреннего диалога) ничто не похоже на диалог. Значит, если диалог в психике и есть, то есть и какой-то механизм, редуцирующий его.

4. Наиболее интересное описание диалогического сознания с выявлением скрытых диалогических феноменов дано не в научной, а в художественной литературе, и дано Ф.М.Достоевским. Конечно, о строго научной достоверности его описаний говорить не приходится, но их можно рассматривать как содержательные гипотезы, которые надо перевести на научный язык и проверить.

Из многих феноменов, описанных Достоевским, выберем лишь один - конфронтацию мотивов. Как вообще происходит смена мотивов или выбор из нескольких одного или, наконец, каково поведение при наличии одновременно нескольких разнонаправленных мотивов?

Возьмем простейший вариант - два разнонаправленных, противоположных мотива: "А" и "не-А". С точки зрения психологической науки возможны варианты: один мотив побеждает, второй "исчезает"; возникает некоторый третий мотив; человек оказывается в положении "буриданова осла", не в силах выбрать между "А" и "не-А". Собственно говоря, третье решение не является окончательным - колебания между "А" и "не-А" должны когда-нибудь кончиться и, значит, дело все равно сведется к одному из первых двух вариантов. Просто в одном случае это решение наступает быстро ("мгновенно"), в другом - медленно, ему предшествует развернутая борьба, длительные колебания. В психологии эту проблему исследовал, в частности, Фрейд с точки зрения соотношения принципа удовольствия (человек хочет сохранить и "А" и "не-А") и принципа реальности (он понимает, что это невозможно, что надо выбирать, надо чем-то жертвовать). Аналогичную интерпретацию дает Пиаже.

Что нового вносится в эту проблему, если рассматривать выбор мо-

тива как "диалог"? У Достоевского выбор одного мотива из двух противоположных прежде всего происходит бесконечно долго и очень мучительно; колебания продолжают и продолжают; "маятник" подходит к мотиву "А" - чуть-чуть не доходит и возвращается к "не-А" - опять чуть-чуть не доходит - опять идет к "А"... - и так до бесконечности, причем напряжение все возрастает. При этом колебания ("диалогическая болтанка") не имеют никакого рационального смысла, они не дают никакой новой информации, они вовсе не являются постепенным движением "шаг за шагом", не имеют ничего общего с ситуацией "проб и ошибок". Решение - притом окончательное решение, решение во всех деталях, к которому нечего добавлять, известно с самого начала, итог колебаний предрешен заранее: "И будто ты решился? Ты еще не решился. Ты будешь всю ночь сидеть и решать: идти или нет? Но ты все-таки пойдешь и знаешь, что пойдешь, сам знаешь, что как бы ты не решался, а решение уж не от тебя зависит" / 7, т.10; 185 /. Но знание "окончательного решения" ничуть не сокращает и не делает менее серьезным процесс колебаний.

Разрыв внутреннего диалога герой производит внешним поступком, "безусловно-однозначным". "И так надоела, так надоела мне тогда вся эта болтовня! ... Всю, всю муку всей этой болтовни я выдержал, Соня, и всю ее с плеч стряхнуть пожелал: я захотел, Соня, убить без казуистики, убить для себя, для себя одного!" / 7, т.5; 437 /. Ср. с известными словами А.Н.Леонтьева: "Именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг" / 8, с.147 /. Вот Раскольников и попытался топором "властно разомкнуть" диалогический круг внутренних психических процессов, в котором он задыхался.

Однако аксиома психологии состоит в том, что без определенного мотива действовать нельзя. (Не будем вдаваться в психофизическую проблему: как "чисто психический" мотив порождает "чисто физический" поступок.) Достоевский как бы подносит "лупу" к тончайшему моменту - к моменту собственно возникновения этого мотива. И выясняется удивительная вещь.

При столкновении мотивов "А" и "не-А" до самого конца колебания ни один из этих мотивов так и не "перетягивает", не уничтожает, не вытесняет другой. Не может уничтожить, вытеснить в принципе. Здесь Достоевский наносит страшный удар по самой идее измерения сравнительной силы мотивов человека: "Гомеопатические-то доли ведь самые, может быть, сильные" / 7, т.10, с.173 /. Например, по любым тестовым обследованиям, мотив "А" во много раз сильнее "не-А", но при этом "отделиться" от "гомеопатического" "не-А" невозможно, он обладает как-бы "правом вето" по отношению к "А". Итак, оба мотива сохраняются до самого конца (хотя бы один и стал еще более "гомеопатическим"). И что

же следует - однозначный поступок при неоднозначном мотиве?

Нет. Однозначный мотив все-таки возникает. Но это и не "А" и не "не-А". Это новый мотив - избавиться от невыносимых колебаний.

Как видно, этот однозначный мотив возникает при обстоятельствах экстраординарных. Достоевский фиксирует следующие его особенности.

Во-первых, возникновение "вдруг" (любимое слово Достоевского). Отвращение к собственным колебаниям копится и копится и вдруг "критическая масса" набирается и происходит "взрыв", "внезапная катастрофа" / 7, т.10, 223 /.

Во-вторых, даже когда ясно, что колебания сейчас прекратятся, будут "взорваны" поступком, герой Достоевского - при абсолютной готовности к поступку - все равно не знает, какой же поступок совершить. Это доходит до того, что герои Достоевского буквально бросают жребий / 7, т.6, 435 /.

В-третьих, после того, как колебания "взорваны" внешним поступком, мотив "прекратить колебания" резко ослабевает. Тогда герой возвращается ... на круги свои - к тем же самым, ничуть не исчезнувшим внутренним колебаниям. Иногда это - совершенно те же колебания, что и до совершения поступка. Иногда это иные по содержанию колебания, иной "диалогический круг". Например, в "Преступлении и наказании" диалогический круг преступления (убивать - не убивать) разрывается убийством, и на его месте возникает диалогический круг наказания (сдаваться - не сдаваться).

5. Ситуации, описанные Достоевским, необычайны. Правда, мне кажется, что если поднести психологическую "лупу" к нормальной (не включающей никаких внутренних диалогов) смене мотивов, то обнаружится нечто сходное. Косвенным подтверждением этому может служить обычная трудность совершения поступка даже при, как нам самим кажется, достаточно простом, однозначном мотиве. Даже и в этом случае переход от желания к действию всегда сопровождается если и не внутренней борьбой, то, по крайней мере, "переступанием" через какую-то внутреннюю "ступеньку". Пока мы лишь думаем, мы можем эту "ступеньку" и не чувствовать, но когда начинаем переходить к действию, она "вдруг" дает о себе знать - если не всегда, то во многих случаях. Значит, за казалось бы однозначным, простым мотивом стоит некоторая неосознаваемая, скрытая раздвоенность, некоторая "редуцированная диалогичность".

Выше говорилось в самом общем виде о возможных "гештальт-качествах" диалогической формы сознания, различных психических процессов (соотношение диалогической формы с такими известными качествами, как "прегнантность", "симметрия", "равновесие" и т.д.). Объяснение этих структурных особенностей психики ее "диалогическим генезом", поднесение к ним "диалогической лупы" может явиться темой теоретических и экспериментальных исследований. Например, здесь встают вопросы о способах протекания и разрешения не мотивационных, а "чисто познаватель-

ных", логических диалогов в ходе рассуждения, о "диалогических структурах" в памяти, в восприятии и т.д., о том, когда, при каких затруднениях сознания обычно "невидимый", редуцированный диалог может превращаться в развернутый внутренний диалог. Но все эти вопросы, при всей их важности, не являются для нас сейчас основными.

Здесь мне хотелось бы вернуться к истоку – к определению диалога. Диалог – это не только новый объект, но и новый способ изучения, новый способ видения психологической реальности. Изучая диалог имеющимися способами, мы изучаем его принципиально не-диалогически, самым изучением неизбежно грубо его редуцируя.

6. Казалось бы, в диалоге по определению есть две разные позиции, между которыми, собственно, и идет борьба. Так обстоит дело в диалоге внешнем. Психологи, естественно, так же рассматривают и диалог внутренний. Вот против этого и хочется возразить.

Да, во внутреннем психологическом диалоге есть две разные позиции – иначе нет диалога. Однако во внутреннем психологическом диалоге нет двух разных позиций, таких, которые могли бы существовать безотносительно друг к другу. Именно в этом последнем и состоит принципиальная логическая, методологическая особенность внутреннего психологического диалога. Именно этот феномен и зафиксировал впервые Достоевский, резко подчеркнув парадоксальную ситуацию – более сильный мотив не может уничтожить, перетянуть более слабый. Если рассматривать эти мотивы как отдельные друг от друга, то это очевидная бессмыслица. Но в том-то все и дело, что эти мотивы хотя и противоположны, но нераздельны. Мотив "А" включает в себя мотив "не-А" и наоборот! И при этом они остаются двумя разными мотивами! Даже выражение "два взаимопроницающих полюса одного мотива" или "палка о двух концах" /7, т.10, 278/ является заведомо неточным, слишком слабым, чтобы выразить эту фундаментальную особенность внутреннего диалогизма.

Поэтому дадим такое определение. Внутренний диалог является универсальным образованием, проникающим в любой психический процесс и делающий его процессом диалогическим. Диалогичность психического процесса заключается в том, что данный процесс содержит в себе в качестве своей неотторжимой части отличный от себя процесс, т.е. такой, который, выходя на "поверхность" сознания, субъективно воспринимается (переживается) человеком как отличный от "основного", а в пределе – как противоположный ему. Вслед за М.М.Бахтиным назовем процесс, противоположный "основному", диалогическим "обертоном" психического процесса. Например, мотив содержит в себе и некий противоположный ему мотив – и между ними может возникнуть диалог; мысль, утверждение содержит в себе и противоположную самой себе (симметричную).

Заявление о нерасчленимости диалогического процесса, в котором, по определению, присутствуют две противоположные позиции, логически противоречиво, заострено против самих основ формальной логики.

Закон тождества гласит, что всякая сущность совпадает сама с собой; если есть мотив "А", то это – мотив "А", он не может быть мотивом и "А" и "не-А"! Ответ Бахтина: "Человек ("человек диалогический" – Л.Р.) никогда не совпадает сам с собой. К нему нельзя применить формулу тождества: А есть А" / 2, 100 /. Нельзя даже сказать, что диалогический мотив "А" "равняется сумме" "А" и его диалогического обертона "не-А": в контексте этого мотива просто бессмысленно говорить про "А" и "не-А" в чистом виде. Пока структура диалога, т.е. два его полюса, не выявлены, о диалоге нет речи. Но когда мы выделили ее, т.е. однозначно зафиксировали полюса, о диалоге уже не приходится говорить – мы самим актом логического очерчивания полюсов диалога "стерли" с этих полюсов логические обертоны, т.е. сам диалог. "Живой" психологический диалог редуцируется к формально-логическому противопоставлению полюсов, существующих безотносительно друг к другу, к механическому контакту бинарных оппозиций /см. 3, 364 /. "Антидиалогизм" "логический редукционизм" заложен в саму процедуру логического описания, логической фиксации частей – в определение данной части никак не входят другие части: ведь определили-то мы именно эту часть! "Анализ есть вычленение отличных друг от друга частей и изолированное фиксирование их свойств в знании" /10, 154 /. " I.13. Факты в логическом пространстве суть мир. I.2. Мир распадается на факты. I.2I. Любой факт может иметь место или не иметь места, а все остальное (в пределах системы данного логического языка. – Л.Р.) останется тем же самым" / 5, 3I /. Логический язык принципиально дает только такое – расчленимое на логические атомы – описание действительности.

В начале статьи говорилось, что любой анализ в психологии порождает чувство, что что-то главное, целостность, внутренняя связь частей потеряны. Когда же точно такие способы анализа прилагаются к иной, не-психологической реальности, подобное чувство у исследователей, как правило, не возникает. Теперь можно сделать следующий шаг. Анализ в психологии неудовлетворителен прежде всего потому, что, определяя логическую структуру – расчлняя психику на независимые друг от друга логические "атомы" и устанавливая связи между ними, – он автоматически "стирает с психики" ее "диалогические обертоны". Иначе говоря, то, что диалогизм – универсальное свойство психики, получает теперь подтверждение от противного – мы можем не подозревать о скрытом диалогизме психики, но остро чувствуем "ущербность" де-диалогизированной картины психики. Диалогизм выступает как специфическая форма целостности психологических объектов, всей психики – форма целостности, которую не могла отразить даже принципиально ориентированная на целостный подход гештальт-психология. Эта диалогическая целостность не имеет структуры, выразимой на логическом языке.

Итак, чем точнее использование логического языка, тем беднее

психологическое содержание соответствующего описания? Использование логики и математики – досадная оплошность психологической науки? Разумеется нет. Одно то, что логико-математический язык создан человеком, то, что человек стремится мыслить логически (известно, как нас убеждают логические доводы и как трудно нам утверждать что-то, поверить во что-то, что, как мы знаем, противоречит логике), уже доказывает, что логический язык хотя бы отчасти совпадает с имманентным языком человеческого сознания.

Согласно современным представлениям / 9 / в сознании есть и дискретные и недискретные психологические образования (не путать с проблемой локализации в головном мозгу структур, "физиологически обеспечивающих" эти образования). С помощью дискретных образований человек создал саму логику и математику; эти образования расчленяют, структурируют, логически упорядочивают восприятие человеком и внешнего мира, и своего сознания. Эти образования, их имманентный язык могут быть в принципе описаны на порожденном ими логико-дискретном языке.

С помощью же недискретных образований человек субъективно переживает свое сознание как единое, целостное, не включающее никаких дискретных и связанных корреляциями частей (структур); с помощью этих образований он воспринимает и внешний мир как целостный. Очевидно, что имманентный язык таких образований не может быть описан на дискретно-логическом языке.

Поэтому любая модель психики, описанная на дискретно-логическом языке, может выражать важные особенности психики, но всегда будет неполной в принципе. Она фактически будет моделью того, как был бы устроен некий дискретно-логический автомат, осуществляющий процессы, по ряду параметров сходные с реальными психическими процессами. Психологический смысл такая модель получает при "доводке" – психолог содержательно интерпретирует такую модель, т.е. переводит (часто интуитивно) на некий неформализуемый язык, соотносит со своими представлениями о переживаниях и т.д.

Само соотношение дискретных и недискретных образований в психике нельзя понимать дискретно: отдельно дискретные части, отдельно – недискретные. В каждом элементе психики происходит взаимодействие дискретных и недискретных образований. Диалог является единицей сознания еще и в том смысле, что он – дискретно-недискретное образование. Итак, все сознание в целом диалогично, как и соотношение любых его частей. Это же свойство характерно и для каждого элемента. Очевидно, описывать такой "диалог" можно только с помощью двух "дополнительных" языков. Но из этих языков нам известен лишь один – дискретно-логический. Второй же язык может быть сегодня описан лишь от противного, т.е. опять же на логическом языке как цепь парадоксов. Мы можем констатировать, каким этот язык не является, но не можем

сказать, что он из себя представляет. Поэтому у нас нет и адекватного способа описания диалога в целом.

7. Однако, хотя диалог нельзя адекватно описать, с ним можно практически работать. Психолог может делать это, не имея четкой дефиниции, с чем именно он работает.

Прежде всего речь идет о "диалогической психотерапии", т.е. о такой, где диалог из внешнего условия (психотерапевт, по определению, всегда ведет диалог с клиентом) становится главной целью подобной "психотерапии".

"Психотерапевтические" функции диалога очевидны. Не случайно при неудачах скрытый внутренний диалог часто актуализируется. Одна из возможных функций этой актуализации – ироническим отношением или объяснением себе, что "все к лучшему", "виноград зелен" и т.п., приемы сбить "безусловно-ценное" и "безусловно-важное" отношение, бывшее ранее к целям этой неудачной деятельности. Отсюда цель "диалогической психотерапии" – облегчить протекание внутреннего диалога пациента, помочь ему отнестись к своим переживаниям диалектически, создать диалогическую "щель" между человеком и его переживанием. Например, если переживание уже развернулось в диалог, который заиклился, из которого человек не может выйти, – помочь отнестись к самому диалогу диалогически. Если же переживание воспринимается как однозначное, его скрытый диалогизм никак не может актуализироваться – помочь пациенту разделить надвое то, что сейчас слито в одном, экспериментально развернуть высший психический процесс в драму, аналогичную той, которая происходит между двумя людьми / ср.6, 145 /. В любом случае путь один: психотерапевт должен стараться превратить свой внешний диалог с пациентом во внутренний, "врастить" его в сознание.

Обсуждение диалогической психотерапии – тема отдельной статьи. Хотелось бы выделить лишь главное – анализ такой психотерапии может помочь в построении адекватного языка описания внутреннего диалога.

8. За привычным нам миром психологических феноменов, феноменов сознания, находится еще одно измерение – диалогическое. Любой феномен в этом измерении выступает как "феномен + его диалогический обертон". Диалогический обертон составляет, быть может, самое специфически-человеческое в человеческой психике. Можно сравнить их с той пылью, которая кажется лежащей на картине, но в действительности нарисована на полотне. Именно поэтому снятие диалогического обертона, неизбежное при логическом описании психологических феноменов, резко искажает всю картину психики. Диалогический обертон, несовпадение с собой является конкретно-психологическим эквивалентом диалектики – имманентным диалектическим "двигателем" человеческого сознания, причем специфика этой формы универсальных диалектических закономерностей

стей в том, что здесь "тезис" и "антитезис" могут существовать только одновременно и нераздельно, взаимопроникая друг в друга.

Поэтому создание адекватного языка для описания диалога – этой единицы сознания, психики – важнейшая задача психологической теории.

#### Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.46, ч. I.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. Вертгеймер М. О гештальттеории // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 84–99.
5. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1958.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3.
7. Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 10 т. М., 1957–1958.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические исследования: В 2 т. М., 1983. Т.2.
9. Лотман Ю. М. Асимметрия и диалог // Тр. по знаковым системам. Тарту, 1983. Вып. 16. С.15–30.
10. Мамардашвили М. К. Процессы анализа и синтеза // Вопр. философии. 1958. № 2. С. 152–160.

М. Коул, П. Гриффин

#### СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕОПОСРЕДСТВОВАНИЮ

В течение последних лет сотрудники лаборатории сравнительных исследований познавательных процессов в Калифорнийском университете занимаются изучением усвоения граммоты американцами из различных слоев общества / 4, 11, 14, 15, 28 /. В настоящей статье рассматривается то направление исследований, которое привело к изучению конкретных форм неспособности к обучению, в частности трудности в обучении чтению (другие аспекты этой исследовательской программы раскрыты в работах / 1, 25 /).

Данная исследовательская парадигма уходит корнями в разные источники. Однако особенно плодотворным авторам представляется культурно-исторический подход, связанный с именами Л.С.Выготского / 34, 35 /, А.Р.Лурии / 21, 22 / и А.Н.Леонтьева / 20 /. Поскольку интерпретации культурно-исторического направления в психологии весьма разные, даже в СССР, авторы придерживаются той, которая предложена Дж.Верчем / 36 /, а также термина "социально-исторический подход".

Начнем с самой широкой концепции грамотности. Наша цель – раскрыть базовую структуру корректирующего обучения чтению и понять, каким образом оно организовано в социально-историческом контексте. Экспе-



риментальные исследования корректирующего обучения опираются на идеи, заимствованные из советской литературы по данной проблематике, а также на некоторые современные теоретические построения американских когнитивистов. Эти исследования позволили углубить понимание природы грамотности и обстоятельств, ограничивающих усвоение грамоты различными группами учащихся начальной школы.

### Социально-историческая психология

Что же означает принять "социально-исторический" подход к проблеме грамотности? Прежде всего, согласно этому подходу, речь идет об исключительно человеческих чертах поведения – таких, которые вряд ли могут возникнуть спонтанно у того или иного индивида либо могут быть напрямую соотнесены с поведением наших ближайших сородичей в животном мире. Что касается чтения и письма, то если, например, человек родился и вырос на острове, где никто и никогда о письменности не слышал, то он едва ли изобретет алфавит. Прошло около 10 тыс. лет от появления первых знаков письменности до изобретения алфавита, и одному человеку вряд ли хватит всей его жизни на аналогичную работу.

Некоторые черты поведения человека, имеющие длительную социальную историю, составляют то, что Л.С.Выготский / 35 / называл "высшими психическими функциями". Эти функции в какой-то форме появились еще у вида *Номе sapiens* и затем трансформировались в общении индивидов в некоторый исторически накопленный опыт.

Социально-историческая психология позволяет выявить уникальность той формы, в которой человек усваивает опыт предыдущих поколений. Отсюда делается упор на язык как основное средство специфически человеческого развития.

Поскольку способность к использованию языка является сердцевинной человеческой природы, должна существовать тесная взаимосвязь между высшими психическими функциями и языком. С той точностью, с которой мы можем вскрыть эту взаимосвязь, она описана в работе М.М.Бахтина "Марксизм и философия языка"<sup>\*</sup>. Возможно, мы никогда не узнаем в точности, какова природа этой взаимосвязи. Однако некоторые ее основные структурные черты различимы, в частности понимание того, что язык дает нам мир удвоенным. Согласно А.Р.Лурии, "огромное преимущество состоит в том, что их мир удваивается. В отсутствие слов людям пришлось бы иметь дело только с вещами, которые они могли воспринимать и которыми могли непосредственно манипулировать. С помощью языка они могут обращаться с вещами, которые никогда не воспринимали даже кос-

<sup>\*</sup> На английском языке работа опубликована в 1973 г. / 33 /. На русском оригинал опубликован в 1929 г. Бахтин использовал в качестве псевдонимов имена своих коллег / 18 /.

венно, и с вещами, которые были частью опыта предыдущих поколений. Слово, таким образом, добавляет еще одно измерение миру человека... Животные имеют один мир, мир объектов и ситуаций, воспринимаемый органами чувств. Мир человека – удвоенный... Люди могут не только управлять своим восприятием, они могут управлять памятью, используя образы. Они могут управлять своими действиями. Другими словами, язык не только удваивает мир, но и является формой произвольного действия, которое не могло бы существовать без языка".

Отсюда основной характеристикой письменности служит создание объектов, которые дают возможность регулировать наши взаимодействия с физическим миром и социальным окружением, с нашим внутренним миром. Грамотность делает возможным существование новых форм координации во времени и пространстве. Системы письменности, существующие как объекты культуры, опосредствующие наши взаимодействия с миром, высвобождают потенциал для новых форм высших психических функций.

#### Техника опосредствования

Что же представляет собой "переопосредствование" с точки зрения социально-исторического подхода? В исходном смысле переопосредствование означает изменение способа, которым опосредствующее устройство регулирует координацию со средой. Весьма наглядный пример такого изменения является переход от слоговой к азбучной письменности. Переход от силлабического письма к алфавиту дает способ представления языка на качественно новом уровне анализа / 6 /. Алфавит делает возможными такие виды деятельности, которые могут быть мощным усилителем способности человека к взаимной регуляции своей деятельности с другими людьми, а также, как мы говорим, способности "создавать общее знание" / 10 /.

В контексте социально-исторического подхода важно помнить, что происхождение символических систем, развитие которых приводит к созданию алфавита, восходит к примитивным формам товарно-денежного обмена / 31 /. Исходно письмо и чтение были включены в социально-историческую практику, в деятельность, которая имела сложную цель высшего уровня. История и развитие техники опосредствования прослеживаются от простых символических систем Ближнего Востока через эволюцию множественных символов, процарапанных на глине в эпоху бронзы, и далее – к финикийскому силлабическому письму / 27 /. Когда греки попытались воспользоваться силлабарием, они столкнулись с трудностями, вынудившими их провести анализ самого силлабического письма / 6 /.

Преодоление этих трудностей привело в итоге к фундаментальному прорыву от представления языка на уровне непосредственно передаваемых звуковых элементов (слоги) к коммуникации с помощью средства, о котором, пожалуй, нельзя так сразу сказать, что с его помощью делается (алфавит).

Чтобы более отчетливо продемонстрировать это различие, проанализируем, что мы можем сказать о прочтении слова "кот". В культурах, где слово "кот" записывается символом одного слога, предполагается, что этот знак всегда вызывает звуковой образ так, что люди могут представить себе кота или произнести слово "кот", когда видят этот символ. Таким образом, интерпретируется частичка мира.

В системе алфавитного письма слово "кот" построено из нескольких знаков. Можно было бы сказать, что в алфавитной записи оно состоит из трех частей: "к", "о" и "т". Но такое утверждение быстро снимается возражением, согласно которому "к", "о" и "т" – не части слова, а частями слова являются три звука: "к", "о" и "т". Но и это неточно. Звуки – это не совсем такие части, как буквы: они неразделимы. Невозможно произнести отдельно "к" или "т": эти звуки можно произнести лишь в сочетании с чем-то еще, и именно с гласным. Если вы попытаетесь произнести их отдельно, то услышите, что произносите еще и очень слабый неударный гласный. Что же тогда представляют буквы "к" и "т", если звуки "к" и "т" неотделимы от гласных? То, что представляет собой алфавит – это исходно абстракция, результат аналитического разложения разговорной речи, позволяющий представить язык исключительно экономичным способом / 7, 17 /.

Современный алфавит более "элегантная" система, чем слоговое письмо. Выбор ответа на вопрос о записи слова в алфавитной системе чрезвычайно ограничен: необходимо использовать некоторую комбинацию букв из 26 возможных (для английского языка) вариантов. При этом позволяют повторы и как значащие варианты рассматриваются различия в порядке букв. В такой закрытой парадигме система "выращивает" опосредствующие условности для связи слова устной и письменной речи. Эти условности развиваются во времени, и часто их исходная "прозрачность" утрачивается. Грамотные люди, например, принимают условно, что отдельная буква "к" представляет изолированный звук. Однако, когда им предлагают продемонстрировать это непосредственное соответствие, они неизменно произносят слог вместо согласного звука. Условные орфографии представляют собой следующий уровень опосредствования, отталкивающийся от бинарного соответствия "один звук – одна буква" / 26 /, отражающий морфологические отношения между словами в ущерб звуковым соответствиям / 32 /, фиксирующий исторические способы произношения и престижные диалекты языка / 2, 30 /. Один алфавит может быть использован для записи многих языков, но (как и слоговое письмо) он не очень хорош в качестве "внешнего устройства" (если мы позаимствуем термин из компьютерной техники). Другими словами, знание алфавита и владение некоторыми навыками письма еще недостаточно для того, чтобы читать на языке, которого мы не знаем. Это лишь опосредствующее устройство, использование которого требует большего, чем непосредственное знание о нем и простые навыки. Необходимо знать еще кое-что и о

контексте, в котором оно используется, – о системах, с ним связанных, о его функциях и историчности.

Рассмотрим проблему объяснения ребенку того, что происходит, когда мы переходим от звуков "к", "о" и "т" к "кот". Все, что можно сделать, это проиллюстрировать процесс, который мы называем "соединение". Мы имитируем процесс чтения. Приступаем к такой процедуре: медленно произносятся звуки, напоминающие "к", "т" в правильной последовательности, ускоряем затем процесс произнесения, пока не получим слово "кт". Но "соединение" не срабатывает. Как бы быстро ни произносились части слова в нужной последовательности, мы не получаем целого. Соединение – это вовсе не то, что происходит в сформированном акте прочтения алфавитного представления слова "кот". Там происходит качественная реорганизация звуков, которые моделируются алфавитом. О стратегии "соединения" можно думать по аналогии с птицей, пытающейся взлететь с земли. С помощью "соединения" мы пытаемся дать толчок, аналогично птице, "обучающей" птенца – слетка, как бы подталкиваем птенца, и если он отрывается от земли, то дальше уже все идет по необходимым аэродинамическим законам. При обучении детей алфавиту мы исходим из предположения, что тактика "соединения" автоматически "запускает" синтез. Однако упрямые факты из области обучения грамоте свидетельствуют о том, что одного анализа недостаточно для использования алфавита: это история пришла к его созданию через анализ. Чтобы пользоваться алфавитом, необходим и анализ и синтез. В этом – камень преткновения проблемы обучения. Чтобы действительно получить чтение, необходимы обе стороны процесса. Однако вскрыть природу этого процесса не так просто.

### Обучение чтению

С точки зрения социально-исторической школы, исследование обучения чтению должно отправляться от понимания его исторической сущности. Необходимо понять, как сложился современный социально-исторический контекст, в котором формируется процесс обучения чтению, создаются условия, в которых это обучение оказывается неэффективным и возникает проблема переопосредствования.

Неуспешность обучения есть результат ошибки, совершаемой в школе, дома, по пути из школы домой, на работе – везде. Она имеет системную природу. Если ставить задачей изменение уровня грамотности в обществе, то, решая ее, невозможно ограничиться каким-либо одним узким контекстом. Необходимо произвести изменения на самых разных уровнях системы / 29 /. Однако в какой-то момент необходимо сконцентрировать внимание и на школьной программе, воплощенной в действиях учителя как элемента изменяемой системы, а также изучить саму программу обучения чтению, чтобы понять, как сделанные в ней научные допущения преобразуются в общественную практику.

## Стандартная практика корректирующего обучения

Стандартные программы корректирующего курса отражают аналитическую стратегию, которая связывает грамотность с алфавитным письмом. Эти программы расчленяют систему чтения на набор элементов, построенных по принципу "от простого – к сложному", от малого к большому. Чтению обучают как "обратному" процессу: сначала – буквам алфавита и звуко-буквенным соответствиям, потом – словам, потом – составлению предложений из слов, и наконец, предложения группируют в очерки или рассказы. Исследователи, наблюдавшие обучение чтению в младших классах, отмечают, что успевающие школьники приходят в школу уже со сформированным представлением о том, что понимают взрослые под "чтением" / I, 24 /.

Программы обучения грамоте на языках, использующих алфавитное письмо, имплицитно канонизируют эту "обратную" стратегию, устанавливая последовательность двух основных процессов целостного акта чтения: декодирования и понимания. Этим двум составляющим процесса обучают в последовательности по правилу "от простого – к сложному", где "простым" объявляется декодирование. Многие из обследованных нами неуспевающих школьников "застревали" на стадии декодирования, хотя и обучались до этого 5–6 лет.

Мы поставили под вопрос сам принцип такого "обратного" подхода к чтению. Обзор современной литературы по компьютерным и математическим моделям чтения свидетельствует о том, что чтение обычно понимается как процесс взаимодействия, в котором уровни системы существуют всегда и только во взаимодействии с соседними уровнями, верхними и нижними. Следовательно, любая программа обучения, требующая от ребенка работы сначала только на одном уровне, потом только на другом и т.д., на самом деле минимизирует возможность получения адекватного навыка чтения. Такого рода обучение имеет хороший шанс остаться "вещью в себе": условия для переноса полученных навыков на развернутый акт чтения здесь, очевидно, отсутствуют.

### Чтение как целостная деятельность

Альтернативная система, которая и стала объектом нашего исследования, была разработана таким образом, чтобы в процессе обучения одновременно оказывались задействованными несколько уровней гипотетического процесса чтения. Принимая идею Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития / 35 / и основной принцип, согласно которому развитие всегда осуществляется только в рамках целого / I6 /, мы построили ситуации таким образом, что целостная задача чтения организовывала деятельность. Этот метод, естественно, требовал от нас раскрытия наших теоретических предположений о существовании задачи чтения и того, что для ее решения является организующей деятельностью / I9 /.

Мы исходили из допущения, что чтение – продолжение (через письмо) базовой человеческой способности к опосредствованию деятельности через язык. Мы предполагали, что все дети обладали этой базовой способностью, поскольку их поведение в любом социокультурном контексте было вполне естественным. Их нельзя было считать умственно отсталыми, они скорее испытывали трудности в определенном аспекте чтения – в школьной, азбучной грамоте (более широкого, чем "чтение", понятия) / 37 /.

У детей сложилось неправильное представление о том, что представляет собой чтение. Вместо использования печатного текста для опосредствования своей будущей деятельности они старались как можно точнее придерживаться того уровня системы, на который их ориентирует весь их школьный опыт. Само упорство, с которым они следуют инструкциям учителя, закрывает от них возможность уразуметь, что чтение представляет собой понимание. Эти дети "привязываются к тексту", механически озвучивают буквы и слова.

Опишем конкретный случай. Дина – типичный продукт традиционного школьного обучения чтению. Училась в 5-м классе. В нашей экспериментальной ситуации она работала несколько месяцев. Дети проходили предтест для нашего эксперимента по чтению. Сам эксперимент заключался в следующем. Каждый ученик получил по рассказу из трех абзацев и десять контрольных вопросов к этому тексту. Им предлагали прочитать рассказ и затем ответить на вопросы. Сообщалось также, что если понадобится помощь, то они могут обратиться к группе учителей и студентов старших курсов Калифорнийского университета, которые находились тут же. Одной из них была Г., которая иногда выступала для Дины в роли учительницы в ее предыдущих занятиях по чтению. Все это записывалось на видеомэгнитофон.

Дина прочитала рассказ без затруднений. (Рассказ был о десятилетнем мальчике из близлежащего района, который был доставлен в больницу в состоянии комы в результате того, что, пытаясь продемонстрировать приятелю сюжет из телевизионной программы, повесился на шнуре. Мы выбрали такой текст по ряду причин, которые здесь не будем обсуждать.) Затем Дина перешла к вопросам. При работе с первыми двумя вопросами единственным, что ей понадобилось, оказалась небольшая помощь в правописании, а ответы она сформулировала самостоятельно. Первый вопрос касался пострадавшего мальчика – Джейрда Стокхэма. Дина ответила, что мальчик случайно повесился. Это был адекватный ответ, как и ответ на второй вопрос.

Затем она обратилась к Г. за помощью с ответом на третий вопрос. Дина утверждала, что вопрос "неправильный". В вопросе спрашивалось, кто такой Эрик Бартон. Это был мальчик, игравший с пострадавшим, который сообщил взрослым о случившемся. Г. не могла понять, чем она может помочь и что же было "неправильного" в вопросе. Тогда Дина сказа-

ла, что имя "Эрик Бартон" встречается в тексте трижды и поэтому на вопрос нельзя дать ответа. Г. не поняла, почему имя в тексте не должно появляться три раза и почему на вопрос о нем в таком случае нельзя дать ответа.

Все еще будучи в затруднении по поводу "неправильности" вопроса, Г. начала читать спорный абзац вместе с Диной. Учительница задавала вопросы, на которые Дина могла бы ответить, читая предложения из текста, помогала ученице понять значения отдельных слов, перефразируя некоторые идеи, сформулировать вопросы о некоторых взаимосвязях между смысловыми группами и предложениями. Через несколько минут – весьма неожиданно – Дина резко оживилась. Она в удивлении воскликнула: "Он повесился?"

Вспомним, что Дина правильно ответила на первый вопрос. Теперь спустя несколько минут, это оказалось для нее новой информацией, достойной восклицания, удивления, вопроса, комментария.

Дина по-своему умела отвечать на проверочные вопросы, но это умение имело очень мало общего с пониманием прочитанного. "Попугай" – так мы говорим о человеке, который произносит слова, не понимая их. Динины умения свидетельствуют о том, что можно не только произносить слова "как попугай", но что такое явление характерно и для чтения, и даже для письма. Ее "ответ" на первый вопрос и утверждение о "неправильности" третьего проливают свет на то, что она поняла о самом чтении из обучения чтению. Мы назвали это явление "подгонкой по образцу" и обнаружили, что так поступают многие дети.

При анализе чтения с точки зрения "подгонки по образцу" вопрос об Эрике действительно оказывался "неправильным", поскольку появление имени в трех местах оставляет читателя такого типа без того единственного образца, который он использовал бы для ответа. На вопрос о Джейрде ответить таким способом можно: для этого нужно взять текст, следующий за его именем, и подставить его на листок ответов под соответствующий вопрос. У Дины процедура "подгонки" оказалась весьма "разработанной": она может преобразовывать существительные в местоимения, адекватно выбирать время и залог глаголов. Однако во всех других отношениях она буквально копирует в ответе исходный текст, включая орфографию и пунктуацию.

В межличностном плане, во взаимодействии со взрослым, Дина может заменить свою "подгонку" анализом взрослого партнера (который включает синтез абстрактных представлений звуков в слова и понимание всего рассказа). Если не предпринять специальных предосторожностей при организации взаимодействия, такая "перепасовка" / 8, 9 / остается незамеченной.

Ключевой задачей нашей альтернативной стратегии исследования является специфическая организация ситуации, позволяющая детям участвовать в деятельности на более высоких уровнях системы еще до того, как они оказываются действительно способными к такой деятельности. В частности, в отношении детей, которые взаимодействуют с текстом не таким способом, который у взрослых называется чтением (т.е. не с целью опосредствования своей деятельности продуктивным способом), первой задачей экспериментатора ставится организация ситуации, в которой бы дети "понимали до того, как они смогут читать". Мы стремились систематически организовать такой тип помощи, которую учительница оказалась в состоянии оказать Дине.

Решая эту задачу, мы обратились к тому, что Л.С.Выготский называл "интерпсихическим планом". Поскольку дети оказывались один на один со своими способами реакции на проверочные упражнения по чтению, которые мы не могли идентифицировать как чтение, мы решили усилить их "интрапсихические" ресурсы, построив чтение как межличностное взаимодействие. Теория Выготского обосновывает такой подход к высшим психическим функциям, утверждая, что одна и та же функция реализуется в двух планах: в интра- и в интерпсихическом. После того, что мы наблюдали у Дины и ее сверстников, мы пришли к заключению, что наше представление о чтении должно реализоваться для учащихся именно в интерпсихическом плане.

Такой подход радикально отличается от принятой в педагогической практике концепции: начинать с того уровня, на котором находится ребенок. Мы старались начать не с того уровня, на котором были Дина и ее сверстники. Мы хотели быть вместе с ней, но не на ее уровне, хотели, чтобы она не отрабатывала более эффективную процедуру "подгонки", а получила иное представление о чтении.

Была сделана явной интерпсихическая сущность чтения в структурированных "спектаклях", где целостная задача чтения делилась между участниками теоретически обоснованным способом. В спектакле под названием "чтение" все взрослые и дети должны были играть свои роли. О том, как это происходило, рассказывает следующий пример.

Сначала разработали основной сценарий "Чтение по вопросам"<sup>\*</sup>. Как и сценарии, используемые в традиционных спектаклях, наш содержал опи-

<sup>\*</sup> Сценарий был разработан А.Брауном, А.Палинкарсом и Б.Амбрустером / 3 / на основе процедуры взаимных вопросов. В эксперименте учитель и ребенок поочередно задавали вопросы и обсуждали основные мысли абзаца текста. Было экспериментально продемонстрировано значительное улучшение понимания у испытуемых – семиклассников, которые хорошо декодировали, но плохо понимали.



сание ролей и даже тексты для исполнителей. Он состоял из 4 актов: целевая беседа, чтение абзаца, тест и критика.

Целевая беседа. Первая часть сценария предусматривала беседу о целях деятельности. Определение чтения как опосредствования будущей деятельности печатным словом задавалось высшей целью – стать более сильным, независимым и умелым: "Чтение – это часть взросления. Поэтому, чтобы вырасти, надо читать". Эта очень общая цель конкретизировалась несколькими способами: детям читали о том, что такое работа; их вовлекали во "взрослую деятельность" (например, обсуждение вопросов школьного бюджета); их группировали в пары со старшими – студентами Университета, которые много читали и могли служить образцом для подражания. В другой части "установочной беседы" объяснялось, как задаваемые вопросы относятся к тому, почему взрослые читают и почему они читают так хорошо. Следующая часть беседы была посвящена более узким целям, относящимся к проверочным упражнениям и перемене ролей в ситуациях, в которых мы работали с детьми\*.

Чтение абзаца. По окончании беседы о целях чтения предлагается первый абзац текста, который будет прочитан, и распределяются роли, которые будут играть участники при чтении данного абзаца. В качестве реквизита в этой части спектакля использовались: текст, 5 карточек с описанием деятельности исполнителя каждой из ролей, таймер, карточки для записей и карандаш.

В соответствии со сценарием карточки ролей перемешивались и раздавались участникам. Затем включался таймер и участникам надо было прочитать первый абзац про себя, при этом позволялось делать записи. (В этот момент на руках у каждого были карточки с одним и тем же ролевым предписанием). По звонку таймера участники должны были приступить к исполнению ролевых предписаний, содержащихся в полученных ими карточках. Этими предписаниями были:

Задайте вопросы о словах, которые трудно выговорить. (При этом не обязательно говорить, что эти слова Вам трудно читать.)

Задайте вопросы о словах, которые трудно понять.

Назначьте отвечающего.

Задайте вопрос о главной идее.

Задайте вопрос о том, что может случиться дальше.

---

\* Ситуация "Полевого колледжа взросления" детально описана в наших докладах / 13,19 /. Отметим лишь, что это своего рода "уроки после уроков", которые посещаются детьми добровольно по 2 часа два раза в неделю. На них дети обучаются грамоте, а также работе с компьютером. Те, кто проявил себя в какой-либо области (например, читающие "как взрослые"), могут поменять роль и стать помощниками взрослых.

Нужно было сыграть все эти роли в соответствии с текстом, который был до этого прочитан и детьми и взрослыми. Затем выбирали одного из присутствующих для записи общего мнения группы о вопросе, который можно задать ко всему тексту. Этот вопрос записывали в список проверочных вопросов, на которые дети должны были отвечать по завершению всей процедуры.

Действия, предписанные сценарием, не обязательно выполнялись детьми. Экспериментатор (лидер группы) и один или несколько студентов старших курсов всегда были партнерами детей. Предписанная роль была обязательной для каждого участника. Поэтому случалось, что именно экспериментатор, или один из студентов, должен был спрашивать о трудно произносимом слове, спрашивать (или отвечать на вопрос) о том, что будет дальше в тексте. Если играющих было больше, чем ролей, то студенты образовывали пару с младшими, помогая им играть свою роль.

С помощью этой стратегии дети постоянно включались в "Чтение по вопросам", хотя никто из них и не мог прочитать текст и ответить на вопрос таким образом, чтобы это можно было назвать адекватным самостоятельным чтением. Обсуждались трудные слова, предположения относительно основной идеи текста, и, наконец, общее мнение записывалось в форме вопроса, ответ на который взрослый читатель может найти, прочитав текст. Эта процедура повторялась дважды (для двух абзацев текста), и затем дети переходили к третьему акту "Спрашиваем и читаем".

**Тест.** Вопросы проверочного задания касались трех абзацев текста на одну и ту же тему, два из которых детьми были прочитаны по ходу пьесы "Спрашиваем и читаем". Они включали вопросы: составленные детьми в ходе предыдущей части пьесы; предложенные другими группами и составленные заранее взрослыми.

**Критика.** Дети оценивали в баллах полученные ответы и обсуждали вопрос, что означает поставить хороший вопрос к тексту. Эти дискуссии давали материал для обсуждения на "установочной беседе" о чтении взрослых, в последующих постановках пьесы "Спрашиваем и читаем".

#### Типичная деятельность

Взрослые, взаимодействуя в соответствии со сценарием чтения и имея общее знание о том, что такое чтение, создают специфическую среду, в которой дети могут действовать на пределе своих возможностей. Практически с самого начала последние ухватывают общую идею чтения по вопросам. Таким образом, создается поле для столкновения "взрослых" и "детских" представлений о чтении и стимулируется их развитие.

Роль, согласно которой надо было вызвать отвечающего, конечно же, была самой излюбленной у детей. Они могли вызывать друзей (или противников, если пытались отомстить за что-то). Они могли вызывать взрослых, если считали ответ на вопрос трудным, или сами себя, если знали ответ и хотели продемонстрировать это.

Некоторое время спустя карточки с вопросами об отдельных словах тоже стали популярными. Дети иногда пытались тайком пометить карточки, для того чтобы при раздаче ролевых карточек получить желаемые. Они даже просили выдать им еще одну карточку, если не получали желаемой при раздаче. Мы шли навстречу, когда это было возможно, поскольку как раз и стремились к тому, чтобы дети все больше втягивались в различного рода деятельность, связанную с чтением.

Предписанные сценарием правила и роли способствовали организации динамичной деятельности по осмыслению текста через построение вопросов к нему. Пьеса разыгрывалась шумно (за исключением моментов чтения про себя), с большой долей импровизации (как и ожидалось, поскольку текст постоянно менялся) и побочных сцен. С течением времени все больше предписанных сценарием процедур исполнялись без комментариев и даже оказывались "встроенными" в вырабатываемые группой предположения, поэтому использовались специальные регламентирующие процедуры.

Однако один из ключевых моментов сценария (деятельность по определению главной идеи текста), как правило, не выполнялся гладко. Карточка с предписанием "Задайте вопрос о главной мысли" сначала всегда была камнем преткновения. Вообще говоря, карточка о главной мысли не так уж плоха: можно было просто спросить "В чем главная мысль?" и переложить ответственность на другого. Дети это обнаруживали по два раза в день, но тем не менее старались в этой части отойти от сценария, вместо того чтобы просто обсуждать что-либо, касающееся "главной мысли". "Главные мысли" требуют интерпретации, а интерпретация - это как раз то, чего младшие делать не могли. Однако нам удавалось удерживать детей в рамках сценария, напоминая о ролевых предписаниях и вовлекая их в интерпсихические акты понимания.

Именно в те моменты, когда ребенок пытается активно читать (во "взрослом" смысле слова), становится возможным точно установить природу его искаженной системы опосредствования. В эти же моменты (поскольку ребенок находится под влиянием "взрослых" представлений о чтении) создаются оптимальные условия для перестройки развития - происходит переопосредствование.

Путь, по которому тесное межличностное сотрудничество для создания совместного продукта чтения может привести к тонкому анализу и переломным моментам развития, описан в случае с Диной. В процессе нашего обучения "чтению по вопросам" мы выявляли как детей с "подстановочным чтением", так и с другими системами чтения, затрудняющими понимание текста / 13 /. В ходе работы наблюдались изменения на трех уровнях<sup>\*</sup>.

\* Некоторые из этих изменений отражены в текстах и в сообщениях из школ, в которых дети учились, другие описаны в микроанализе видеозаписей ситуаций обучения / 13 /.

1. Участвующие в групповом чтении дети сначала не понимают прочитанный текст, приходят к его пониманию и могут формулировать интересные и важные вопросы о тексте и давать на них ответы.

2. С течением времени по ходу обучения учащиеся начинают антиципировать и строить предположения относительно вспомогательных и базовых актов чтения, которые включает в себя сценарий пьесы "Спрашиваем и читаем". Со временем они проявляют все большую независимость.

3. По истечении некоторого времени происходят изменения в поведении детей, которые указывают на изменения их представлений о чтении: они начинают относиться к чтению как опосредствующей деятельности в среде.

По стандартной программе коррекции чтения, основанной на принципе декодирования, Дина и ее ровесники обучались некоторым процедурам, связанным с чтением, и изобретали свои собственные. Независимо от того, были ли они приобретены или изобретены, эти процедуры не укладываются в рамки целостного "взрослого" чтения. (Мы обнаружили, что один пятиклассник "знал", где искать главную мысль" она во втором предложении абзаца!) Изобретательность и креативность детей не представляют никаких проблем, равно как и их ориентация на школьное чтение.

Конечно, эти дети иногда бывают "тупыми", "нетворческими", "рассеянными". Однако они выучили и закрепили замкнутую процедуру для того типа чтения, с которым им приходилось сталкиваться. Наши процедуры позволяют увидеть, что на самом деле делают дети, поскольку из этих процедур строится костяк целостного "взрослого" чтения, на основе которого у детей развивается способность к анализу чтения текста, более адекватная задачам их послешкольного будущего.

Дети не понимают текста, потому что для них чтение означает "чтение отдельных слов таким образом, чтобы они правильно звучали". Чтение, как это чаще всего наблюдается в младших классах, — это чтение вслух. С социально-исторической точки зрения чтение в фундаментальном смысле включает в себя восприятие знака, знание о ситуации, знание о своей позиции и о том, где находится другой / 23 /. Эти фундаментальные составляющие чтения таким детям неизвестны. Чтение как процесс интерпретации мира за пределами информации непосредственно данной в данный момент полностью выпадает из их "теории переработки информации", равно как и из систем корректирующего обучения чтению.

Чтение, как заметил Р.Фрайр / 5 /, — это способ теоретизирования о мире. У детей, с которыми мы работаем, представления иные. Для них чтение — это система опосредствования, ограниченная ими самими, учителем и текстом. В частности, в рамках системы ответов на вопросы к тексту, где вопросы всегда задаются заранее, им надо только придерживаться заученных грамматических и фонетических предписаний.

Эта ситуация типична для систем опосредствования у всех плохо чита-

ющих детей. Их системы усечены – искусственно усечены, – а дети достигают невероятных успехов в оперировании ими. Они иногда делают это настолько успешно, что может сложиться впечатление, что они читают. Кажется только, что они читают плохо. И не приходит в голову вопрос о том, действительно ли они делают то, что нам кажется, или делают что-то совершенно другое, нечто весьма странное.

Большинство из наших детей не имели ни малейшего понятия о том, что представляет из себя та система опосредствования, которую мы называем чтением. Эта система не переопосредствует целостного понимания о том, что представляет собой чтение и для чего оно нужно. Вместо этого она закрепляет редукционистскую концепцию и аналитическую стратегию, родившуюся вместе с алфавитным письмом: начать с малого, простого и продвигаться к сложному. Пока ребенок пользуется исключительно процедурами, предусмотренными корректирующими программами (например, озвучивает "к", "о" и "т"), прогресса быть не может. Мы, напротив, утверждаем, что этим процедурам надо обучать как культурным средствам, которые помогают ребенку испытать такую связанную с ними деятельность, которая позволит ему понять, о чем мы, взрослые, говорим, когда имеем в виду чтение.

Перспективы нередукционистского подхода в чтении и исследовании

Редукционистский подход нарушает фундаментальный принцип, согласно которому развитие всегда происходит в рамках целого. Следуя такому подходу, психологи и работники образования редко обучают детей чтению как целостной деятельности, корни которой в коммуникативной системе. Теоретически обучение чтению разработано слабо. Одна из трудностей здесь в том, что проверка теории на уровне реального процесса преподавания – обучения не может быть пока произведена с помощью математического моделирования или моделирования на ЭВМ. А именно эти методы обычно тесно ассоциируются с нашими представлениями о серьезной научной работе, на которую может опираться педагогическая теория.

Чтение как деятельность (и обучение ему) имеет социальную природу, что и представляет проблему для наших современных методов и теорий. Именно по этой причине социально-культурный анализ чтения так важен для понимания значения переопосредствования этой деятельности для детей. Такой анализ вскрывает необходимые условия для усвоения чтения.

В социально-исторической перспективе видно, что при обучении чтению необходимо пытаться строить одну из фундаментальных деятельностей, а не закрываться от нее шорами основных навыков. Навыки всегда есть часть деятельностей и ситуаций, они имеют смысл, только будучи организованы в деятельности и становясь частью ситуации. Поэтому в рамках социально-исторического подхода мы говорим не о навыках, а о

базовых деятельности и закрепляем те из них, которые необходимы и достаточны для чтения в условиях школьного обучения.

Когда мы строим контекст урока чтения, то обнаруживаем, что дети, которые не могут читать в других контекстах, оказываются в состоянии читать в специальных условиях. Все ли они читают самостоятельно, без помощи взрослых? Происходит ли чудо? Конечно, нет. У них есть свои проблемы, у некоторых – весьма серьезные. Некоторые дети рано или поздно проявляют себя у доски – учителя сообщают: "Чудо свершилось!" Другие в классе становятся еще хуже, чем были. Многие значительно улучшают свою работу, но в ограниченной области. Некоторые дети лишь еще более осознают глубину той пропасти, в которой находятся. Когда ребенок видит, что другой выкарабкивается и успешно, он осознает, в какой глубокой яме находится сам, и продолжает туда падать. Возможно, что это тоже развитие: мы ведь знаем, что развитие – это не всегда достижение какого-то установленного критерия. Развитие подразумевает системную реорганизацию. Если такой подход используется адекватно, то можно учить детей, которых иными способами обучить нельзя. Если неадекватно – то это только ухудшит дело.

Используя социально-исторический подход для понимания развития грамотности, можно подойти к решению многих научных проблем. Так, если в качестве единицы анализа используется человек, действующий в ситуации, психологи-экспериментаторы, а также специалисты в области детской и педагогической психологии испытывают трудности при оценке научной достоверности полученных результатов. Трудно также развить принципы этого подхода, согласно которым познание есть социальная деятельность, преобразовав эти принципы в практически полезные методы. В нашем исследовании вызывает беспокойство выбор именно научно достоверных фактов, именно сохранение научности. В настоящее время мы работаем над проблемами превращения видеозаписи из того, чем она кажется на первый взгляд – полного хаоса, в нечто, что можно было бы анализировать. Мы также продолжаем экспериментировать в новых "центрах деятельности", взявших на вооружение социально-исторические принципы / I2 /. Мы будем считать свою ближайшую цель достигнутой, если нам удалось убедить читателя в том, что предлагаемая перспектива достойна дальнейшей разработки.

#### Литература

1. Anderson A. B., Diaz E., Moll L. C. Community educational resource and research center // Quart. Newslett. Lab. Compar. Human Cognit. 1984. Vol.6, N 3. P. 70-71.
2. Brice Heath S. Standard english: biography of a symbol // Standards and dialects in english. Cambridge, 1980. P.3-32.

3. Brown A. L., Palincsar A. S., Armbruster B. B. Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations // Learning from texts. Hillsdale (N.J.), 1982. P.3-21.
4. Cole M., Gay J., Glick J. A., Sharp D. W. The cultural context of learning and thinking. N.Y., 1971.
5. Freire P. Cultural action for freedom. Cambridge, 1970.
6. Gelb I. J. A study of writing. Chicago, 1963.
7. Gleitman L. R., Rozin P. The structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and the structure of language // Toward a psychology of reading. Hillsdale (N.J.), 1977. P.24-36.
8. Goffman E. The presentation of self everyday life. N.Y., 1959.
9. Goffman E. Strategic interaction. Philadelphia (Pa), 1969.
10. Graff H. J. The literacy myth. N.Y., 1975.
11. Griffin P. How and when does reading occur in the classroom? // Theory into pract. 1977. N 16. P.376-383.
12. Griffin P., Cole M. Current activity for the future: The Zo-ped // Children's learning in the "zone of proximal development. San Francisco, 1984. N 2. P.45-63.
13. Griffin P., Cole M., Diaz S., King C. Remediation, diagnosis and remediation // Advances in instructional psychology. Hillsdale (N.J.), 1986. Vol.3. P.151-164.
14. Griffin P., Mehan H. Sense and ritual in classroom discourse. Conversational routine: Explorations in standardized communication // Systems and prepatterned speech. P., 1980. P.80-94.
15. Hall W. S., Cole M., Reder S., Dowley G. Variations in young children's use of language: Some effects of setting and dialect // Discourse production and comprehension. Norwood (N.J.), 1977. P.140-153.
16. Hamburger D. The concept of development in biology // The concept of development. Minneapolis, 1957. P.49-58.
17. Havelock E. A. Origins of western literacy. Toronto, 1976.
18. Holquist M. The politics of representation // Quart. Newsltt. Lab. Compar. Human Cognit. 1983. Vol.5, N 1. P.2-9.
19. Laboratory of comparative human cognition: A model system for the study of learning difficulties // Ibid. 1982. Vol.4, N 3. P.39-66.
20. Leont'ev A. N. Problems of the development of mind. Moscow, 1981.

21. L u r i a A. R. The nature of human conflicts: Or emotion, conflict and will. N.Y., 1932.
22. L u r i a A. R. The development of writing in the child // The selected writings. N.Y., 1978. P.330-348.
23. L u r i a A. R. Language and consciousness. N.Y., 1981.
24. M o l l L. C., D i a z S. Towards an interactional pedagogical psychology: A bilingual case study. San Diego, 1983.
25. N e w m a n D., G r i f f i n P., C o l e M. Social constraints in laboratory and classroom tasks // Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, 1984. P.165-185.
26. O' N e i l W. English orthography // Standards and dialects in English. Cambridge, 1980. P.63-83.
27. S c h m a n d t - B e s s e r a t D. The earliest precursor of writing // Sci. Amer. 1978. Vol.238, N 6. P.50-59.
28. S c r i b n e r S., C o l e M. Consequences of literacy. Cambridge, 1980.
29. S c r i b n e r S., C o l e M. The psychology of literacy. Cambridge, 1981.
30. S h a k l e e M. The rise of standard English // Standards and dialects in English. Cambridge, 1980. P.33-62.
31. S c h n - R e t h e l A. Intellectual and manual labor: A critique of epistemology. L., 1978.
32. V a u g h n - C o o k e A. F. Phonological rules and reading // Linguistic theory: what can it say about reading? N.Y., 1977. P.58-78.
33. V o l o s h i n o v V. N. Marxism and the philosophy of language. N.Y., 1973.
34. V y g o t s k y L. S. Thought and language. Cambridge, 1962.
35. V y g o t s k y L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, 1978.
36. W e r t s c h J. V. The concept of activity in Soviet psychology. N.Y., 1981.
37. W o l f T. Reading reconsidered // Harvard Educ. Rev. 1977. Vol. 47, N 3. P.411-429.



До недавнего времени понимание в общении рассматривалось в основном как мыслительный процесс. Внимание исследователей было приковано преимущественно к семантической стороне вопроса: так как основное содержание мышления составляет порождение смыслов и оперирование ими, и в общении рассматривались по преимуществу смысло-текстовые связи (как речемышлительные процессы).

Что касается пограничных с психологией дисциплин, то различные направления психолингвистики, лингвистики, логики и других дали за последние десятилетия множество порождающих, трансформационных, сетевых, фреймовых и других представлений и схем преобразования смыслов (значений) в тексты и обратно. Как результат таких исследований возникло новое знание о весьма тонких семантических (и синтаксических) особенностях языка. Это знание нашло успешное применение в информатике и во многом способствовало росту и развитию современных информационных технологий и их компьютерной основы.

Однако влияние этих знаний на сферу существования самого языка (образование, средства массовой информации, литературу, театр, повседневное общение) оказалось весьма незначительным. Более того, появление персональных ЭВМ с редактированием текста и огромным количеством информации, представленной в языковой форме, породило новые проблемы, в частности связанные с элементарными языковыми навыками и умениями. В начальных школах США, например, существует проблема с частью учеников 3-4 классов, которые владеют языком, могут читать и писать слова, но оказываются не в состоянии написать сочинение, понять и изложить основные мысли небольшого рассказа, рассказать о каком-нибудь эпизоде из жизни. Компьютеризация образования часто только усложняет ситуацию: плохо успевающие дети хуже других работают и с машиной. Серьезные проблемы существуют и в советской школе: они проявляются в падении качества гуманитарного образования, в отсутствии заинтересованного отношения к отечественному и зарубежному литературному наследию, к словесности в целом. Эта же причина, видимо, достаточно сильно влияет на овладение и другими дисциплинами гуманитарного цикла, да и не только гуманитарного. В других сферах общественной жизни - в прессе, на радио и телевидении - преодоление штампов, не вызывающих отклика у адресата, идет довольно активно, но, если наши наблюдения верны, "процесс старения" быстро поражает и то, что идет им на смену. И уж совсем парадоксально выглядит ситуация с обилием штампов и стереотипов в научной, литературно-критической, педагогической литературе.

Если сопоставить очевидные успехи в исследованиях языка с не менее очевидными неудачами в сфере, где язык существует и выполняет свои

основные функции (общения, закрепления и передачи знаний и т.п., а также в сфере взаимодействия людей), то возникает вопрос, не стоим ли мы перед парадоксом типа "чем больше знаем, тем меньше можем"?

На самом деле никакого парадокса тут нет. Поскольку основным звеном речевого общения является текст и стоящие за ним смыслы, постольку вклад исследователей упомянутых выше направлений весьма ценен. Но текст продуцируется и понимается не вообще людьми и не внепространственно, вневременно, безлико, а конкретными живыми людьми, личностями, в конкретных обстоятельствах, ситуациях их жизни.

Характерно, что это осознается теперь уже и психологами, и представителями пограничных дисциплин. Можно выделить работы Р.Шенка / 6 /, концепцию речевого акта Дж.Остина / 17 /, концепции П.Стросона, Ч.Филлмора / 15,21 /, референциально-ролевую грамматику Р. ван Валина и У.Фолли / 5 /, ориентированные на речевую ситуацию и связь с ней порождаемого текста. Среди отечественных работ этого направления интересны исследования Н.Д.Арутюновой / 2,3 /, Е.В.Падучевой /9/.

Представляется, что эти новые попытки переосмыслить продуцирование и понимание текста, диалогическое отношение в рамках более широкой (а главное – более жизненной) ситуации должны быть ассимилированы психологией, поскольку потребность в этом есть.

В советской психологии существует традиция исследования рече-мыслительных процессов как деятельности. Она имеет некоторые преимущества перед упомянутыми выше исследованиями в том смысле, что анализ мышления, понимания, порождения речи как деятельности всегда выводит исследователя за пределы смысло-текстового отношения к объекту деятельности, с одной стороны, и к субъекту – с другой, требуя также анализа условий ситуации. Это как раз и открывает одну из возможностей собственно психологического (а не философского и не лингвистического) анализа проблемы. Принцип предметности психического отражения и принцип субъекта деятельности (иногда – шире: принцип личности), объединенные в исследованиях понимания, позволили выделить такие его основные характеристики, как пристрастность, активность, адекватность (неадекватность), полноту (неполноту) и пр. Однако реализуясь, прежде всего, в исследованиях индивидуальной деятельности, этот подход столкнулся с трудностями при интерпретации общения, когда стал необходим анализ динамичного и совмещенного (скорее, сопряженного) развития различных психических процессов двух или нескольких индивидов одновременно.

Исследования по психологии общения, выполненные за последние полтора десятилетия с целью сравнения и выявления различий и характерных особенностей протекания психических процессов в общении и вне такового / 7,8 и др./, позволили вскрыть широкую психологическую феноменологию общения. Однако с точки зрения психологической интерпретации понимания в общении такой подход дал очень немного. В самом деле,

обнаружение большей или меньшей глубины, адекватности и других качеств понимания в общении по сравнению, скажем, с индивидуальным познанием предмета добавляет только новое знание о протекании этого процесса в некоторых измененных условиях. Но ведь если речь идет о понимании в общении, в диалоге, то это такой процесс, который лишь в этих условиях и существует. Изменяя же именно эти условия, мы имеем, вообще говоря, иной процесс...

Оставляя пока в стороне личностную проблематику понимания в общении, попробуем привести в систему представления о процессе порождения и понимания текста в диалоге, для этого обратимся к анализу самой проблемы понимания, к рассмотрению того, как она ставилась и осмыслялась на различных этапах развития знания.

Проблема понимания как объект анализа впервые выделена в философии, где ее разработка имеет многовековую историю. Потребность в анализе понимания была стимулирована раньше всего необходимостью интерпретации древних (обычно сакральных) текстов, понимание которых все более и более затруднялось по мере естественного развития и изменения языка, а также изменения всей системы знаний человека о мире и о себе. Здесь, как видим, корни проблемы уходят даже в предысторию философии – в античную герменевтику (по крайней мере, в европейской традиции). Анализ проблемы обычно осуществлялся с гносеологических позиций и развивался по нескольким направлениям. Так, в поле зрения философов оказалась проблема передачи содержания текста на иностранном языке. По мере развития философии и дифференциации наук проблема понимания была осознана и как включение нового в уже известное, как соотнесение уже существующего знания с новыми фактами. Кроме того, она ставилась и как проблема речевого взаимодействия человека с человеком (прежде всего, диалога) / 6, 10 /<sup>1</sup>.

Философский анализ позволил выделить основные ситуации, в которых возникает потребность в понимании, а также общую причину их возникновения. При всем различии теоретических позиций философы разных направлений сходятся в определении этой причины как "разрыва в знаниях" и в выделении трех основных ситуаций понимания: интерпретации, перевода и диалога.

Примечательно, что и психологический анализ понимания первоначально был направлен именно на эти ситуации. В частности, в отечественной психологии он представлен несколькими направлениями – "библиопсихологической теорией" Н.А.Рубакина, интерпретацией С.Л.Рубинштейна и др., а также разработкой в рамках психологии мышления. Проблема понимания разрабатывалась как проблема психологии обучения иностранному языку –

---

<sup>1</sup> По данной проблеме и истории ее разработки в философии имеется обширная литература. Здесь приведены лишь некоторые новые работы, идеи которых частично использованы в статье.

ПОИЯ / I /. С ситуацией диалога дело обстоит несколько сложнее, поскольку исторически здесь упор делался психологами прежде всего на межличностное взаимодействие (исходно – понимание как эмпатия). Вместе с тем психологами-практиками разрабатывалась проблема восприятия и понимания речи в канале связи. И только в работах двух последних десятилетий наметилось осознание этих направлений преимущественно как проблем общения / 7,8 /. При этом, естественно, круг вопросов, попавших в поле зрения исследователей, значительно расширился.

Рассмотрим понимание в диалоге.

На феноменологическом уровне это явление представляется весьма неоднородным. Как форма мышления, обеспечивающая устранение разрыва в знаниях партнеров по общению, понимание может опираться на различные психические структуры собеседников, на разные объекты и события во внешнем мире. Естественно, оно при этом будет содержательно различным. Это влечет за собой и разный характер операционализации понятия "понимание" исследователями, и выделение для анализа разных аспектов этого явления. Многообразие возможностей рассмотрения этой проблемы реализуется, например, в исследованиях восприятия и понимания человека человеком, мотивов и побуждений собеседников, восприятия и понимания речи, адекватных (либо неадекватных) действий в результате определенного понимания и т.д., т.е. тематика таких исследований весьма широка. При этом при всем различии исследований общим для них является уровень рассмотрения понимания – в структуре социального поведения, деятельности, общения и т.п. При исследовании же понимания "изнутри" – ставятся вопросы его внутренней (иерархической) организации, модусной структуры и т.п.

Аналогичным образом при рассмотрении понимания в диалоге необходимо выделить наиболее существенный для анализа аспект рассмотрения понимания и операционализировать это понятие применительно уже к новой задаче.

Как форма общения диалог может быть определен довольно просто: это общение двух субъектов посредством языка. Однако с содержательной стороны диалоги сильно варьируют как по своей функции в общении, целям и задачам, решаемым их участниками, так и по языковой организации и языковому "наполнению" (структура и характер чередования вступлений-реплик, выбор лексики и т.п.). Все это приводит разных исследователей к конструированию различных типологий диалога и создает довольно пеструю картину описания явления.

Попытка учесть и языковой, и "общенческий", интеракционный, аспекты диалога, сопоставить обе структуры с содержанием диалога дает возможность построить довольно простую типологию "синтетического" характера. А.В.Беляева выделяет два класса диалогов: информационный и интерпретационный / 18 /. Информационный диалог характерен для ситуаций, в которых к началу общения между партнерами имеется разрыв в

знаниях. Интерпретационный диалог реализуется в ситуациях, когда знания у партнеров примерно одинаковы, но получают разную интерпретацию. Между этими двумя классами располагается множество переходных форм. С классификацией диалога оказывается тесно связанной стратегия вербализации (характер построения текста). Естественно, что характер понимания будет зависеть от построения текста.

Вербализация в диалоге направлена на преодоление разрыва в знаниях у партнеров, поэтому нашу исследовательскую задачу можно в общем виде сформулировать как задачу объяснения того, как "слушающий" соотносит текст (т.е. нечто, ему в данный момент известное) с тем, что намеревается ему сообщить "говорящий" (с неизвестным или частично известным ему в данный момент).

Рассматривая понимание в общении, П.Саугстад / 19,20 / отмечает, что едва ли можно представить себе возникновение потребности в общении у двух субъектов, имеющих "абсолютно идентичное знание" (или, как он говорит, "абсолютно одинаковое понимание").

Другими словами, для возникновения диалога необходимо исходный (хотя бы небольшой) разрыв в знаниях. С нашей точки зрения, такой разрыв может быть как в исходных знаниях, воспроизводимых партнерами к моменту общения, так и в текущем когнитивном опыте, накапливаемом ими по ходу диалога.

Кроме того, согласно П.Саугстаду, необходимо и некоторое общее для обоих знание, на котором в дальнейшем строится понимание. Добавим только, что для диалога как специфически языковой формы общения необходимы общие языковые знания, хотя бы небольшие.

Есть и третье условие диалога - чисто психологическое / 14 /. При наличии двух первых условий необходима еще и потребность в общении. Такая потребность может возникать в проблемной ситуации, т.е. в ситуации, в которой имеющееся у субъекта знание оказывается недостаточным. Присутствие в этой ситуации другого субъекта, который реально или потенциально может быть источником такой информации, делает вероятным возникновение диалога.

Можно выделить и другие условия диалога (например, отсутствие социально-нормативного запрета на вступление в беседу и т.п.), однако три названных условия характерны для любой ситуации диалога и потому являются основными.

Можно предположить, что понимание в диалоге будет направлено от факта существования разрыва в знаниях к ликвидации этого разрыва (хотя, в принципе, может быть ограничено лишь первым).

В ходе диалога понимание формируется с помощью языка, на основе текста, продуцируемого на естественном языке. Отсюда - важность анализа текста.

Работая с протоколами, психологи часто впадают в одну из двух крайностей: либо, исходя из собственного языкового опыта, пытаются

напрямую трактовать психологические явления на основе неявно реконструируемого ими самими значения высказываний испытуемого; либо добавляют лингвистический анализ к психофизическим, психофизиологическим и другим описаниям. В первом случае исследователь приписывает свое собственное понимание испытуемому, во втором - обычно получают два рядоположных описания, в лучшем случае связанных временными характеристиками (хотя иногда удается найти между ними и "корреляции", но тогда оказывается под вопросом их интерпретация).

Язык, конечно, дает возможность и для того, и для другого. Из всех естественных явлений, составляющих материал психологического исследования, он представляет собой наиболее явный, наиболее структурированный, можно сказать - наиболее "наблюдаемый" объект.

Язык как объект анализа есть система дискретных единиц, имеющих собственные внутрисистемные связи и подчиняющихся конечному числу правил комбинации. Эти единицы, связи и правила вскрываются лингвистическим анализом.

Психологический анализ, по нашему мнению, должен опираться на свои единицы, на поиск специфических механизмов и отношений, свойственных языку как средству, инструменту, "встроенному" в психологическую феноменологию.

Такая исследовательская задача применительно к изучению понимания в диалоге может быть сформулирована как поиск языковых средств фиксации и способов выражения в тексте результатов познавательной активности и передачи этих результатов от человека к человеку.

Для решения этой задачи необходимо также изучение средств и способов формирования понимания в диалоге, другими словами, дать ответ на вопрос, как результаты познавательной деятельности, выраженные некоторым специфическим образом в языке, присваиваются другим человеком. Это, с нашей точки зрения, и составляет существо понимания в диалоге.

Психолингвистами эти проблемы рассматривались как проблемы порождения и понимания речи. К концу 70-х годов они разработали множество различных схем, которые грубо могут быть сведены к моделям типа "смысл - текст".

Рассматривая язык как систему знаков, фиксирующих познавательный и иной опыт человека в значениях, исследователи разработали примерно такую схему. С помощью особой рече-мыслительной деятельности человек преобразует значения в знаки, комбинируемые по определенным синтаксическим правилам данного языка. Отсюда следует, что любой носитель языка, знакомый с лексикой и правилами комбинации знаков, может интерпретировать любое высказывание, либо осмыслить текст. При этом, естественно, допускается, что значение высказывания объективно.

Эта линия исследований направлена на выявление механизма транс-

формации семантической по существу информации в языковую форму и обратно.

Однако в исследованиях референции языковых единиц было обнаружено, что значение, реконструируемое на основе языковых форм, всегда неоднозначно.

П. Саугстад, исследуя референцию слова в различных ситуациях, делает заключение о том, что слово, сохраняя некоторую общую направленность на объект, может иметь различное содержание, значение и, соответственно, вызывать различные действия адресата / 19 /. Принципиально к тому же выводу приходит и У. Куайн, анализирувавший конкретную референцию слова или высказывания к конкретной ситуации или ее части и выдвинувший тезис о невозможности "радикального" перевода.

Итак, получается парадокс: с одной стороны, кажется невозможным однозначно соотнести языковое высказывание с действительностью, с другой – человек может адекватно и понимать и действовать, и это подтверждается ежедневно практикой.

Поскольку объяснение лингво-семантических процессов само по себе никак не раскрывает существа этого парадокса, необходимо, очевидно, объяснить, как реконструируется познавательный опыт на основе продуцируемого текста. Другими словами, недостаточно зафиксировать факт понимания (смысла?) речи субъектом. Исследователь должен объяснить, как человек понимает.

Возвращаясь к нашему объекту исследования, переформулируем теперь задачу так: исследование понимания в диалоге не ограничивается фиксацией факта соотнесения испытуемым знака со значением, а требуется объяснять, как субъект реконструирует ту отсылку, ту референцию, которая закладывается в текст его автором ("говорящим"). Другими словами, непосредственной задачей является объяснение психологической сущности референции.

Можно предположить, что допущение, согласно которому языковое высказывание имеет "объективное значение", реконструируемое на основе языковой формы, неверно. Еще в конце XIX в. русский филолог А.А. Потебня говорил, что языковая форма фиксирует только результат мышления, а следовательно, и понимается как такой результат. Чтобы понять, что имеется в виду, субъект должен воспроизвести саму эту деятельность (мышление), или, как сформулировал Потебня, необходимо, чтобы "слово произвело в слушающем ту же самую мыслительную деятельность, что прежде была в говорящем" / 12 /.

Каков же характер "мыслительной деятельности", позволяющей соотнести слово, высказывание, текст с некоторым объектом, который имеет в виду говорящий?

Ситуации, в которых испытуемый непосредственно воспринимает объекты, дают некоторую информацию о такой деятельности. В этих ситуациях, чтобы отослать партнера к объекту, достаточно просто указать

на него (жестом). Огрубляя, можно утверждать, что все мышление здесь сводится к мысленному продлению линии руки в направлении к объекту. В этой простой ситуации не требуется особых коммуникативных навыков. Более сложная ситуация повышает коммуникативную нагрузку. Если, например, партнеры по общению не видят друг друга (разговаривают по телефону), они не могут воспользоваться жестом и вынуждены использовать лингвистические средства указания – наименование объектов или их описание. Это – типичные ситуации опосредствованного общения – коммуникации с помощью технического устройства. Номинация объекта здесь выполняет функцию жеста. Если объекты в таких ситуациях сложны, то и языковый жест также приобретает сложную структуру. Понятие звукового жеста использовалось в советской филологии в 20-х годах Е.Д.Поливановым /II /, изучавшим способы языкового указания на материале японского языка. Мы вводим термин "языковый жест" по аналогии. Действительно, наш повседневный язык обладает множеством таких стандартных и общепринятых способов описания объектов и событий. Вспомним хотя бы, как мы описываем незнакомому человеку дорогу до ближайшей остановки автобуса.

Наконец, объекты могут не иметь стандартных номинаций или зафиксированных языком способов описания. Языковый жест в этом случае приобретает наиболее интересную форму, поскольку он строится именно для данного случая, а это позволяет проследить процесс построения его референции к объекту в относительной независимости от фиксированного языкового значения.

Итак, мы подошли к заключению, что языковые единицы, выполняющие референтную функцию, могут варьировать от отдельных слов до высказываний и групп высказываний, имеющих вид языкового жеста.

Чтобы отсылка произошла или чтобы жест был понят как указание на объект, адресат должен иметь когнитивный образ этого жеста как указания в данной ситуации – аналогично образу продлеваемой линии руки в ситуации прямого указания. Здесь мы используем слово "образ" в широком смысле – не только как зрительное или слуховое представление, но и как сложные когнитивные конструкции. Образ, выполняющий референтную функцию, мы будем называть референтным. В этом смысле можно обозначить как "референтные" мысленные образы слов и сложные образы, построенные на основе большого блока информации. Проанализируем сложные образы для лучшего понимания простых, поскольку первые представляют возможность вскрыть структуру и процесс формирования последних.

Как отмечалось выше, сложные языковые жесты возникают в разных ситуациях опосредствованного общения относительно сложных объектов, не имеющих фиксированных обозначений или способов их описания в данном языке.

Строя языковой жест, субъект обычно прибегает к процедуре сравне-



ния объекта, неизвестного слушающему, с более известным партнеру. Лингвистически этот объект получает выражение в форме номинации и описания некоторого объекта, в данной ситуации не присутствующего.

Введение такого объекта, как показывает анализ диалогов, в значительной степени (если не полностью) переориентирует на него партнера. Партнеры затем уточняют отсутствие или наличие деталей в этом объекте, конфигурацию, расположение и т.д. Можно предположить, что они начинают понимать, что данный объект является языковым жестом, однако его референтная структура только еще начинает формироваться. Если реальному объекту в ситуации дается некоторое общее (или глобальное) компаративное наименование, то далее следует процедура установления приемлемости (неприемлемости) такой номинации. В случае неприемлемости, "кандидатура в референты" отвергается как не имеющая соответствия никакому из реальных объектов.

Таким образом фиксируется наличие или отсутствие у партнера образа, который мог бы выполнить референтную функцию. В редких случаях, когда введенный потенциальный референт неприемлем, а диалог все же продолжается, "слушающий" оказывается не в состоянии определить объект в реальной ситуации. Это свидетельствует в пользу недостаточности чисто лингвистического анализа для ситуаций такого типа.

Остановимся на этом моменте подробнее. Мы рассмотрели, каким образом лингвистический анализ оказывается в определенной степени оторванным от конкретной ситуации общения. В этом смысле референция служит тем связующим звеном, которое может "вернуть" анализ текста в область его реального существования. Эпизод "непонимания при понимании", описываемый выше, не завершается обычно отказом от решения задачи: общающиеся часто находят выход в изменении характера референции. При этом меняется либо стратегия вербализации, либо выбирается новый референт сравнения, либо и то, и другое, так как это, в общем-то, вещи взаимосвязанные.

Таким образом, выходом из ситуации непонимания на уровне референции (т.е. соотнесения высказывания, текста, с действительностью), является своеобразное переопосредствование референции новым объектом или новым способом предъявления старого.

Продолжая рассмотрение переопосредствования в диалоге, обратимся еще раз к диалогическому отношению.

Партнеры по диалогу говорят о чем-то, что в данный момент представляется перед ними как предмет их беседы. Субъективно этот предмет им дан как текущее отражение ситуации беседы и одновременно задан как текущее отражение предмета в беседе. (Точнее даже, не задан, а находится в процессе такого "задания", задается.) Исходя из общего принципа предметности психического отражения, можно утверждать, что существенным элементом понимания является именно языковое "задание" предмета

(при этом одновременно он может быть дан чувственно). Ход рассуждений здесь может быть следующим.

В ситуации, которая дана субъекту в виде ее текущего отражения, изменение поведения, отношения субъекта к ситуации (объектам) и т.п. определяется, в частности, изменением самой ситуации и, как следствие, ее текущего отражения и понимания субъектом. Это свойство психического отражения мира человеком, с нашей точки зрения, открывает фундаментальную возможность регуляции его поведения со стороны другого человека. При этом способом изменения текущего отражения будет изменение самой ситуации. Причем она может быть изменена несколькими способами. Простейшим будет, видимо, введение в ситуацию нового объекта. Однако физически это не всегда выполнимо. Телесное движение в сторону объекта, а затем и жест являются в этом смысле скачком в сторону переформирования отражения ситуации без физического воздействия на нее. Часто достаточно лишь указания на объект: когда референция состоялась и объект идентифицирован, понимание далее определяется самим объектом, включаемым в жизненный опыт субъекта. Звучащая речь уже сама по себе служит сигналом изменения ситуации, "звуковым жестом". Однако форма и направленность жеста восстанавливается как из текста, так и из ситуации – через их соотнесение. Только в этом случае звуковой жест становится языковым. Здесь мы должны предположить, что в порождаемом тексте должны быть какие-либо структурные соответствия предмету, делающие такое соотнесение возможным и направляющие формирующийся психический образ именно таким, а не иным путем.

В результате сопоставления различных стратегий вербализации в диалоге, выбора разных "референтов сравнения" в экспериментальных ситуациях выявлено, что при использовании так называемой компаративно-образной стратегии / 4 / при отсылке к объекту в целом, при описании деталей референта сравнения, как правило, не используются указания на их локализацию – как абсолютную, так и относительную. При использовании других стратегий (например, "координатно-пространственной", или геометрической) такое указание обязательно. В этом мы усматриваем свидетельство в пользу того, что вербальный образ в первом случае уже содержит "направляющие" для формирования психического образа, которые заложены в опыте адресата. В самом деле, если, например, референтом сравнения служит "лицо", то нет необходимости на указание расположения лба либо рта. Похоже также, что именно это имел в виду А.А.Потебня, высказывая идеи о языковой регуляции психического образа и большей психологической близости человеку языкового образа по сравнению с отраженным в нем объектом / 13 /.

Интересна также и общая тенденция, которая выражается в выборе разными людьми в разных ситуациях структурно и семантически схожих референтов сравнения для отсылки к определенному объекту. В экспери-

ментальных условиях она часто доминирует, что, видимо, свидетельствует о существовании определенных нормативных способов отсылки даже к не представленным в предыдущем опыте объектам. Здесь опять напрашивается аналогия с жестом: возможно, существует достаточно ограниченное количество таких языковых средств, неосознанно используемых в диалоге. Выявление их составило бы интересную исследовательскую задачу.

Итак, помимо смыслового переопосредствования психического отражения, в диалоге происходит переопосредствование референцией.

Понимание самым тесным образом связано с ситуацией общения, в которой оно формируется. При этом изменение физических характеристик ситуации как фактор изменения ее текущего психического образа не часто зависит от человека. С приходом персональных ЭВМ с графикой и редактором текста положение меняется. Ситуация на экране может быть достаточно легко изменена любым из взаимодействующих с машиной партнеров. Отсюда — широкие возможности переопосредствования понимания самой ситуацией. В настоящее время начаты экспериментальные исследования в этом направлении.

#### Литература

1. А р т е м о в В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
2. А р у т ю н о в а Н. Д. Языковая метафора // Лингвистика и поэтика. М., 1979. С. 147-173.
3. А р у т ю н о в а Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
4. Б е л я е в а А. В., С а м о й л е н к о Е. С. Монолог и диалог в задачах вербализации образа // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983. С.106-120.
5. В а л и н Р, Ф о л л и У. Референциально-ролевая грамматика // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1982. Вып. II. С.376-410.
6. Доказательство и понимание. Киев, 1986.
7. Л о м о в Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
8. Л о м о в Б. Ф., Б е л я е в а А. В., Н о с у л е н к о В. Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М., 1986.
9. П а д у ч е в а Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985.
10. Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев, 1986.
11. П о л и в а н о в Е. Д. По поводу звуковых жестов японского языка. // Поэтика. Пг., 1919. С.23-49.
12. П о т е б н я А. А. Из лекций по теории словесности. Харьков, 1884.
13. П о т е б н я А. А. Из записок по теории словесности. Харьков, 1905.

14. Х а р и т о н о в А. Н. Диалогическое взаимодействие: некоторые аспекты проблемы понимания // Тез. науч.-практ. конф. "Психологические аспекты повышения эффективности трудовой и учебно-воспитательной деятельности" Новосибирск, 1981. С.25-26.
15. Ф и л л м о р Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1981. Вып. 10. С.369-595.
16. Ш е н к Р. Обработка концептуальной информации. М., 1980.
17. A u s t u n J. How to do things with words. Oxford, 1963.
18. В е л у а е в а А. V., К х а р и т о н о в А. N. Cognition, verbal communication and understanding // Stud. psychol. 1985. Vol. 27, N 4. P. 251-259.
19. S a u g s t a d P. A theory of communication and use of language. Oslo, 1977.
20. S a u g s t a d P. A theory of language and understanding. Oslo, 1980.
21. S t r a w s o n P. Subject and predicate in logic and grammar. L., 1974.

А. В. Б р у ш л и н с к и й, В. А. П о л и к а р п о в  
 ДИАЛОГ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ

Основное гносеологическое отношение - это отношение между познающим и познаваемыми объектами. Субъектом (в исходном, наиболее широком смысле слова) является человечество в целом, представляющее неразрывное противоречивое единство субъектов меньшего масштаба - наций, классов, групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом. Объектом познания и вообще деятельности субъекта становится окружающая действительность (люди, вещи и т.д.) и в конечном счете потенциально вся Вселенная. Таким образом человеческий индивид может быть субъектом, постольку поскольку он активно и самостоятельно формируется и развивается в составе человечества, определенного общественного класса, нации и т.д. Отсюда изначальная социальность любого индивида, любых общностей и групп людей, их деятельности - независимо от того, как конкретно складываются общественные отношения между ними, как конкретно любой данный индивид связан с другими людьми. Хорошо известно, что органическая взаимосвязь природного и социального обобщенно выражается следующей формулой - 2 /: сама природа человека есть продукт истории (конечно, не в ламаркистском, а в марксистском смысле). Социальность человека - это социальность всех его взаимодействий с миром (с обществом и природой) - его индивидуальности, творчества, свободы, ответственности и т.д.

Приведенные выше положения, казалось бы, достаточно известны и бесспорны. Тем не менее они не всегда и не полностью учитываются сей-

час в ходе обсуждения очень актуальной проблемы – взаимосвязи деятельности и общения и прежде всего взаимосвязи выдвинутого С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым и другими деятельностного подхода, с одной стороны, и методологического принципа общения, сформулированного Б.Ф.Ломовым, с другой. Деятельность обычно понимается как изначально практическое взаимодействие субъекта с объектом, а общение – как взаимодействие между субъектами (т.е. субъект-субъектное). При этом, однако, недостаточно учитывается всегда неразрывная связь между обоими указанными типами взаимодействия человека с миром. В итоге нередко приходят к чрезмерному противопоставлению друг другу деятельности и общения: в качестве социального рассматривают лишь субъект-субъектное взаимодействие (общение), но не субъект-объектное (т.е. деятельность, особенно индивидуальную). На самом же деле, как мы видели, социальны не только отношения между людьми (между субъектами), но и между субъектом и объектом (между индивидом и вещью, предметом, между человеком и природой и т.д.). Оба типа отношений изначально и всегда опосредствуют друг друга, а потому неверно думать, что деятельность в отличие от общения вовсе исключает субъект-субъектные взаимодействия.

Все сказанное (и в критическом, и в позитивном плане) характеризует, в частности, неразрывную взаимосвязь между общением и мышлением, поскольку последнее объективно является деятельностью субъекта (т.е. человечества в целом и внутри него различных групп и индивидов). Любая познавательная деятельность – совместная, индивидуальная и т.д. – всегда социальна; она осуществляется на различных уровнях общения. Столь же социальными являются любые формы общения (не только диалог и полилог, что очевидно, но даже монолог). Разные уровни и виды познания (например, постановка и решение задачи одним человеком или группой людей) отличаются друг от друга вовсе не тем, что одни из них социальны и потому связаны с общением, а другие, якобы, не социальны. Отличие между ними – всегда социальными – состоит прежде всего в том, что общение играет соответственно разную роль в осуществлении тех или иных форм познавательной деятельности.

На любом уровне взаимодействия человека с миром сохраняется неразрывная взаимосвязь обоих вышеуказанных типов соотношений: субъект-субъектных и субъект-объектных, но на каждом таком уровне эти два соотношения выступают по-разному. Для познания исходным<sup>I</sup> и наиболее фундаментальным является, как уже выше отмечалось, основное гносеологическое отношение (между познающим субъектом и познаваемым объек-

---

<sup>I</sup> Это отношение является исходным по сравнению с другими известными случаями, когда мышление может быть (хотя бы временно) подчинено влиянию авторитетов и иным конформистским воздействиям.

том). Целью и результатом познавательной деятельности субъекта может быть только объективная истина, адекватно выражающая собственные свойства познаваемого объекта независимо от "точки зрения" познающего. В этом смысле субъект-объектные отношения доминируют над субъект-субъектными по ходу всей познавательной деятельности (на наш взгляд, такое доминирование недостаточно учтено М.М.Бахтиным и его последователями). Например, в общем и исходном случае не познание подчинено диалогу, а, наоборот, диалог служит целям познания. Эмпирическим подтверждением этого положения являются прежде всего следующие факты, полученные и проанализированные в ходе нашего теоретико-экспериментального исследования.

В экспериментах участвовали свыше 40 пар испытуемых (студентов), причем партнеры только по собственному желанию объединялись в пары для совместного решения мыслительных задач. Все испытуемые получали следующую основную задачу: "Приклейте маленький огарок свечи на дно стеклянной банки. Зажгите огарок, накройте банку крышкой и проследите за пламенем в двух случаях: 1) банка покоится; 2) банка свободно падает. Объясните разницу в форме и яркости пламени в этих двух случаях" (Ответ: при свободном падении банка невесома и потому конвекционные течения воздуха, поддерживающие горение, в ней отсутствуют; в результате длительного падения свеча погаснет). Эту задачу использовала Б.О.Есенгазиева / 3 / в своем исследовании, проведенном на основе индивидуальных экспериментов. Теперь та же задача использована в диалогических экспериментах.

В процессе диалогического решения мыслительной проблемы субъект-объектные отношения (ведущего и ведомого) между сотрудничающими друг с другом испытуемыми изменяются прежде всего в зависимости от того, кто из них сумеет раньше и убедительнее открыть или хотя бы наметить новые перспективные направления (идею, прогноз) будущего решения. Иначе говоря, лидером становится, как правило, тот испытуемый, который предложил прогноз решения, принятый партнером. Такое лидерство проявляется в том, что 1) автору прогноза принадлежит на данном этапе больше инициативы в поисках будущего решения и 2) после требования экспериментатора четко сформулировать итог совместных поисков ведомый представляет ведущему эту возможность.

В качестве примера приведем следующий отрывок из одного довольно типичного протокола мыслительного процесса (протокол № 9). После того, как испытуемые (И-1 и И-2) уже начали открывать и анализировать значение конвекции и невесомости для горения и угасания свечи, первый испытуемый (И-1) намечает новый прогноз будущего решения:

И-1: "Тогда свеча будет гореть ярче" (при свободном падении).

И-2: "Ты думаешь ярче?"

И-1: "Веса нет, так? Интенсивность горения повысится. Для горения

нужен воздух – это раз. Кислород. Он поднимается вверх за счет этой конвекции, а углекислый газ уходит. Что их держит? Я имею в виду на Земле. Притяжение. А теперь (при свободном падении) они быстрее будут подниматься вверх. Значит, интенсивность притока кислорода (к фитилю) повысится и воздух вокруг свечи будет чище".

И-2: "Ну, правильно".

И-1: "Это вообще будет, как если мы будем раздувать свечу. Там все горит".

И-2: "Я еще думаю, как пружина динамометра; она на Земле сжата немного, если вертикально его поставить"...

И-1: "Да".

И-2: "...а в невесомости, т.е. если падает, сразу распрямится больше. Тогда (при свободном падении) она вспыхнет и сгорит моментально".

И-1: "Ну, я же и говорю. Как бенгальский огонь" (смеются).

И-2: "Ну что, нам нечего добавить".

Э. (экспериментатор): "Сформулируйте еще раз, пожалуйста, решение".

И-2: "Ну, давай ты".

И-1: "Значит, так. В условиях невесомости (при свободном падении), когда ничто ничего не весит, свеча будет гореть более интенсивно и ярко..."

И-2: "Да, и ярко".

И-1: "Потому что земное притяжение не будет препятствовать движению воздуха вверх, этой вот конвекции и свеча будет получать больше воздуха".

Прочитанный фрагмент протокола свидетельствует о том, что испытуемый – I, предложивший новый прогноз будущего решения (при свободном падении банки свеча в ней горит ярче обычного) явно доминирует на данной стадии мыслительной деятельности. Именно ему принадлежат основные переформулирования решаемой задачи, а партнер соглашается со всеми его высказываниями, дает возможность довести реплики до конца и уступает право сформулировать итоговый результат, как бы признавая его большую компетентность и ответственность за найденное решение. Совпадение точек зрения обоих испытуемых выступает в данном случае тем более отчетливо, что оба они пока еще идут в своих поисках по ошибочному пути, явно не замечая этого. Как мы видели, они пришли к неверному выводу о том, что в условиях невесомости (при свободном падении) конвекция усиливается и потому свеча будет гореть ярче. На самом же деле, конвекция, наоборот, прекращается из-за невесомости и в итоге свеча должна погаснуть.

По мере дальнейшего совместного анализа обоими испытуемыми решаемой задачи отношения между ними (субъект-субъектные взаимосвязи ведущего и ведомого) начинают изменяться. Теперь ведомый (И-2) намеча-

ет новый прогноз будущего решения и соответственно этому выходит в лидеры. Вот как формируется теперь их мыслительный процесс (продолжим цитировать тот же протокол эксперимента):

Э.: "Другого решения Вы не видите?"

И-1: "Другого решения?"

И-2: "Нет, мы не видим другого решения..."

И-1: "А форма? Форму же (пламени) мы еще не рассмотрели. Какая будет форма?"

И-2: "Шар".

И-1: "Почему шар? Форма будет вытянутая. Вот так вот, как кинжал, как спица".

И-2: "С формой тут вопрос. Действительно, там же невесомость".

И-1: "Ну да".

И-2: "Значит, все в покое находится, в относительном. Воздух тоже не движется".

И-1: "Ну, правильно, воздух не движется. Так в том-то и дело. Она будет как реактивное движение такое, как реактивный двигатель. Что такое вес?"

И-2: "Вес - это действие тела на опору или подвес... Но, понимая, воздух же раздувает свечу, а не свеча гонит воздух. Ну ясно же".

И-1: "Так что ты хочешь сказать?"

И-2: "Свеча-то, движения-то этого воздуха может не быть. Вообще не будет. Тогда свеча погаснет".

Процитированный фрагмент протокола эксперимента свидетельствует о том, что инициатива постепенно переходит к испытуемому - 2, предложившему новую, теперь уже верную идею (прогноз) решения: конвекция (движение воздуха) прекращается из-за невесомости и свеча в итоге погаснет. Но прежний лидер, испытуемый - 1, далеко не сразу понимает и принимает эту новую мысль, противоречащую предыдущему, объективно ошибочному решению (в условиях невесомости конвекция якобы усиливается и потому свеча будет гореть ярче). Более того, можно предположить, что бывший ведущий, по крайней мере, отчасти симулирует несогласие с новой идеей, пытаясь сохранить верность прежнему решению и тем самым удержать свое утраченное лидерство. Вот как протекает теперь их мыслительный процесс:

И-1: "Отчего она погаснет?"

И-2: "Ну, движения воздуха не будет".

И-1: (перебивает). "Я не то хотел сказать. Почему не будет движения? Свеча, понимаешь, выделяет углекислый газ. Он устремляется вверх. На его место приходит новый воздух. Конвекция отчего? Оттого, что теплый (воздух) стремится, т.е. холодный стремится на место теплого. Понимаешь?"



И-2: "Ну правильно. Но теплый почему поднимается? Потому, что у них разница веса".

И-1: "Плотности, т.е. давления".

И-2: "Именно плотности. Ну, как паровое отопление".

И-1: "При чем здесь паровое отопление?"

Э.: "Сформулируйте еще раз, пожалуйста, ваше решение".

И-2: "Ну, значит, когда тело падает, оно находится в невесомости. В невесомости нет разницы теплое - холодное. Поэтому холодный воздух не поднимается вверх. А т.е. холодный опускается вниз, не опускается вниз, а теплый не поднимается вверх. Короче, нет этого теплообмена. Ну, соответственно свеча не получает притока этого кислорода и гаснет".

Э.: "Вы" (обращаясь к И-1).

И-1: "Ну ладно, сдаюсь".

Последняя реплика бывшего лидера (И-1) подтверждает, что он действительно не спешил понять испытуемого - 2 и согласиться с ним, не желая отказаться от прежней своей роли ведущего. Но теперь, "побежденный" аргументами нового лидера (И-2), он соглашается с его решением и со своей новой ролью ведомого. Тем самым разногласия и спор между обоими испытуемыми прекращаются и они приходят к общему правильному решению.

Приведенный пример из протокола эксперимента - лишь небольшая, но довольно типичная иллюстрация в целом успешного сотрудничества двух индивидов, с самого начала добровольно изъявивших желание участвовать в совместной деятельности по решению мыслительных задач. В принципе те же факты, хотя и в разных вариантах, получены в большинстве других наших экспериментов.

Итак, при вышеуказанных условиях диалогические отношения (между ведущим и ведомым) в ходе познавательной деятельности подчиняются субъект-объектным взаимосвязям: на разных этапах мыслительного процесса лидером становится тот из двух испытуемых, кто раньше и успешнее начнет разрабатывать убедительный для обоих путь поисков решения. В психологии особенно важно тщательно и последовательно изучить именно этот диалогический мыслительный процесс на всех его этапах, микроэтапах и во взаимопереходах между ними (в данной небольшой по объему статье мы не имели возможности развернуть такое исследование).

Мышление как процесс (в трактовке С.Л.Рубинштейна, его учеников и последователей / 1,3,4 /) изучалось в основном в ходе экспериментов с участием лишь одного испытуемого, который решал познавательные задачи в условиях ограниченного общения с экспериментатором. В последние годы все больше внимания уделяется исследованию этого процесса также и в ситуации общения двух и более испытуемых.

Во всех указанных случаях исходная и основная особенность общения

заключается в следующем. Открывая в познаваемом объекте нечто существенно новое, субъект обращает это последнее в предмет специальной рефлексии и коммуникации в целях доказательства самому себе и другим истинности, существенности, новизны и общественной значимости сделанного открытия (в частности, путем использования уже накопленных человечеством знаний и сопоставления с ними нового знания). В таком смысле всякое познание объекта субъектом есть одновременно общение с другими субъектами; оно просто невозможно без такого общения, выступающего в бесконечно многообразных конкретных формах. При этом, однако, часто недостаточно учитывается, что основное гносеологическое отношение есть отношение между познающим субъектом и познаваемым объектом (даже если в качестве последнего выступает тоже субъект) и потому в ходе познавательной, в частности, мыслительной деятельности именно общение подчиняется познанию и служит его целям, а не наоборот. Главное в мышлении и вообще в познании – их исходные универсальные закономерности (прежде всего логические и психологические), определяющие в конкретной исторической ситуации все более глубокое раскрытие любым субъектом (ребенком, ученым и т.д.) познаваемого объекта.

#### Литература

1. Абульханова – Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Биологическое и социальное в развитии человека. М., 1977.
3. Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

Д ж . В е р т ч

#### СЕМИОТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ В СОВМЕСТНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

##### I. Проблема общения в совместной познавательной деятельности

В последние годы возобновился интерес к исследованию групповой познавательной деятельности<sup>I</sup>. Связано это с тем, что сосредоточивая внимание исключительно на отдельном индивиду, невозможно изучить способы познавательной деятельности в реальном мире.

Роль взаимодействия в развитии индивидуальной познавательной деятельности отмечали многие советские психологи, в частности Л.С.Вы-

---

<sup>I</sup> Представленные в данной статье результаты и их анализ относятся к диадическому социальному взаимодействию. Поэтому, когда речь идет о социальной группе, совместной деятельности и т.д., имеется в виду диадическая ситуация. Однако, в принципе, наши аргументы распространяются и на большие по численности группы.

готский / 9 /, Д.Б.Эльконин / I/ и другие, а также ряд западных исследователей: Г.Мид / 3 /, Д.Вуд / I2-I5 / и др.

В нашей работе / IO,II / по изучению развития саморегуляции у детей мы доказали, что с помощью детального анализа коммуникативных механизмов можно выявить ряд переходных стадий от так называемой "регуляции ребенка" взрослым к его "саморегуляции".

Социальное взаимодействие в совместной познавательной деятельности слишком часто рассматривается как недифференцированная "независимая переменная". Исследователей в основном заботит лишь факт присутствия или отсутствия такого взаимодействия, но не его тип. Однако следует изучать также характер этого взаимодействия и его влияние на выполнение человеком определенного задания.

В данной статье мы остановимся на вопросе о способах достижения собеседниками договоренности по поводу определенной категории объектов в речевой ситуации. Прежде чем обратиться к детальному анализу семиотических механизмов, обеспечивающих познавательную деятельность в этом процессе, рассмотрим один пример из работы Б.Ф.Ломова / 2 /.

В этом исследовании перед испытуемыми ставилась задача нарисовать план основного пересечения улиц в Ленинграде. Сначала это задание предлагалось каждому испытуемому в отдельности, а затем, через несколько дней, они должны были выполнить его совместно. Используя термины Р.Ромметвейта, можно сказать, что при совместном выполнении данного задания испытуемые должны были создать по крайней мере минимальный уровень интерсубъективности для того, чтобы приступить к общению. Это было сделано путем выдвижения нескольких референтов, служивших объектами общего внимания.

Однако испытуемый "А" выбрал в качестве начальной точки отсчета выход с Невского проспекта к Адмиралтейству, а испытуемый "Б" - Арку Главного штаба / 2, с.II/. Таким образом, собеседники, договорившись по поводу многих пунктов проблемной ситуации (например, целей и средств достижения целей, способа совместной работы, сущности референтов), не достигли полного соглашения относительно единой точки зрения на референт.

Эта ситуация частичной, но не полной договоренности (конкретно, договоренности по поводу референтов, но не точки зрения на них) имеет важнейшее значение для понимания разворачивающегося в этом случае диалога. Отсутствие согласованности относительно "общей точки" восприятия явилось постоянным источником "творческого напряжения". Интересно, что, когда собеседники узнавали о том, что их точки отсчета не согласованы, они не считали, что для дальнейшего взаимодействия необходимо достижение полной договоренности. Различие в точке отсчета фиксировалось, но тем не менее сохранялось в процессе взаимодействия.

Мы не собираемся проводить резкую границу между индивидуальной и совместной познавательной деятельностью, поскольку в обоих ее видах, как отмечалось многими исследователями / 6,8,9 /, происходят одни и те же процессы и используются схожие средства. Развиваемое нами общее положение относительно совместной познавательной деятельности формулируется следующим образом. Процесс такой деятельности обычно, если не всегда, содержит частичную, но не полную договоренность собеседников о том, как определять проблемную ситуацию. Отсутствие договоренности об этом может играть важную роль в создании необходимого для оптимальной совместной деятельности творческого конфликта.

Анализ референции, представляющей специфический семиотический механизм, позволяет сосредоточиться на совместной познавательной деятельности в ситуации, когда имеется договоренность о референте, но отсутствует согласованность о характере его понимания и определения. При этом у нас свое представление по этому вопросу. При определении интерсубъективности или общей социальной реальности в совместной познавательной деятельности важно выявить тип и уровень референтной точки зрения собеседников.

## 2. Референтно-детерминированная точка зрения

Чтобы добиться эффективной совместной познавательной деятельности, собеседники должны направлять внимание друг друга на определенные объекты и события. Анализ этого факта требует рассмотрения семиотической проблемы референции и в первую очередь высказываний, с помощью которых говорящий идентифицирует неязыковый референт в речевой ситуации. Данный вопрос подразумевает выяснение соотношения между опознавательными знаками (уникальными речевыми событиями) и экстралингвистическими объектами и событиями.

Для идентификации определенного референта можно использовать различные референтные выражения, например, надо идентифицировать некоторый объект ("подразумеваемый референт"). В этом случае говорящий имеет несколько возможностей: Ia ... круглый предмет ...; Ib ... белый предмет...; Iv ... круглый белый предмет ... .

Хотя все эти выражения подходят для идентификации подразумеваемого референта, между ними имеется различие, суть которого можно объяснить с помощью понятия референтной точки зрения. Референтная точка зрения выбирается говорящим для идентификации подразумеваемого референта. Выражения Ia и Iv показывают, что подразумеваемый референт не обязательно оценивается с единственной точки зрения (как это имеет место в некотором варианте теории наименования). В высказывании Ia объект идентифицируется в терминах его формы; в высказывании Ib - в терминах цвета; а в высказывании Iv - с точки зрения обоих параметров.

Можно возразить, что в некоторых случаях говорящий не вводит точку зрения при референции, например, используя невербальные указания и (или) выражения, подобные 2а и 2б: 2а ... который ...; 2б ... тот, который ..., т.е. такие вербальные и невербальные средства, которые лишены содержания. Соглашаясь с утверждением о наличии разных уровней и типов точек зрения, мы не согласны с тем, что в случае невербального указания и (или) дейктических выражений не задействованы точки зрения. Даже в этих случаях коммуникативный акт говорящего с необходимостью минимально определяет подразумеваемый референт (в терминах пространственно-временной близости между подразумеваемым референтом и говорящим).

Тот факт, что говорящий с необходимостью вводит в акте референции некоторую точку зрения, служит только отправным пунктом для наших рассуждений, важно понять, как и почему говорящий встает на определенную точку зрения. Решение этих вопросов требует рассмотрения: 1) диапазона семиотических вариантов, доступных говорящему при введении точки зрения в речевую ситуацию, и 2) причин предпочтения выбора определенного варианта.

## 2.1. Семиотические средства введения референтной точки зрения

При идентификации подразумеваемого референта говорящий может использовать разные типы референтных выражений от дейктических и общих до "контекстуально информативных".

Одним из наиболее важных семиотических средств при минимизации информации о точке зрения является деиксис. Деиксис подпадает под категорию "знаков-индексов" / 5 /. Рассмотрим такие деиксисы как невербальное указание или слова "этот" и "тот".

Использование дейктического знака в качестве отсылки не обязательно свидетельствует о том, что говорящий не может размышлять о референте каким-то более сложным образом. Это просто означает, что говорящий не ввел эксплицитно такую информацию в речевую ситуацию. В некоторых случаях использование указания может означать, что точка зрения уже была эксплицитно введена. В других ситуациях говорящий может минимизировать информацию из-за ненужности или неэффективности ее введения в текущую речевую ситуацию. Таким образом, использование дейктических референтных выражений не обязательно отражает способ, с помощью которого говорящий в действительности понимает или может понимать референт.

В процессе решения общей проблемы референтных выражений мы обычно касаемся скорее уровней индексации, чем просто факта ее присутствия или отсутствия. Использование говорящим только невербального указания (без сопутствующего вербального высказывания) для идентификации подразумеваемого референта может дать даже меньше информации о референт-

ной точке зрения, чем употребление высказываний типа 2а или 2б, так как по невербальному указанию нельзя узнать об относительном расстоянии между говорящим и предметом. Такое невербальное указание опирается даже в большей степени на индексальные, чем на символические или иконические знаки.

В то время как этот первый, минимальный, уровень информации о референтной точке зрения говорящего включает одну из подкатегорий индексальных знаков, оставшиеся два семиотических механизма преимущественно опираются на символические знаки. Второй способ, которым говорящий может минимизировать информацию о вводимой в речевую ситуацию референтной точке зрения, заключается в использовании того, что можно было бы обозначить термином "общего референтного выражения".

Однако использование общего референтного выражения не всегда свидетельствует о том, что говорящий решил ввести наиболее информативную для конкретной речевой ситуации референтную точку зрения. В определенных случаях он может употреблять такое выражение, не обращая внимание на то, понимает ли (или категоризирует) слушающий подразумеваемый референт тем специальным ("необычным") способом, который наиболее точно отражает то, как сам говорящий понимает референт в конкретной речевой ситуации. Итак, интерес говорящего к идентификации подразумеваемого референта может преобладать над его заботой по поводу введения наиболее подходящей референтной точки зрения. Семиотическим механизмом, позволяющим говорящему максимизировать вводимую в речевую ситуацию информацию о референтной точке зрения, является использование такого референтного выражения, которое содержит в себе информацию о специфическом способе восприятия говорящим референта во время речевого события. Мы обозначим такое референтное выражение "контекстуально информативным". Оно вводит в речевую ситуацию больше информации, чем общее или деиктическое референтное выражение, так как показывает точку зрения, еще не очевидную для того, кто только что вступил в эту речевую ситуацию.

Деиктические и общие референтные выражения (со связанными с ними точками зрения) служат "недостаточным" средством (по сравнению с контекстуально информативными выражениями). "Недостаточное средство" может быть использовано в том случае, когда говорящий хочет идентифицировать референт без введения информативной референтной точки зрения. Это не означает, что каждый случай употребления деиктического или общего референтного выражения свидетельствует о возвращении говорящего к "недостаточному средству". Иными словами, когда говорящий хочет использовать "недостаточное средство", он вводит в оборот деиктическое или общее референтное выражение.

## 2.2. Причины введения говорящими определенных референтных точек зрения

Первая причина выбора определенной референтной точки зрения состоит в необходимости отделить подразумеваемый референт от находящихся в речевой ситуации альтернативных предметов. Это означает, что говорящий должен не только правильно идентифицировать подразумеваемый референт, но также исключить другие возможности.

Недавно Р.Ромметвейт со своими коллегами / 7 / выделил вторую причину выбора определенной референтной точки зрения. Используя идеи и процедуры Д.Олсона / 4 / , он доказал, что на выбор референтного выражения говорящим может влиять и трудность выполнения слушающими тестов Пиже на логико-математические объяснения. Согласно Ромметвейту, говорящий может приспособливаться к возможностям слушающего вне зависимости от области, окружающей подразумеваемый референт.

### 3. Выбор референтной точки зрения в совместной познавательной деятельности: пример взаимодействия взрослого и ребенка

Анализ совместной познавательной деятельности взрослого и ребенка показывает, что два участника часто имеют совершенно разное понимание задания и объектов в проблемной ситуации, что и определяет сложность создания и достижения интерсубъективности. Тем не менее в наших исследованиях / II / мы постоянно отмечали, что взрослые умело используют такие семиотические средства, как референтная точка зрения, чтобы установить по крайней мере минимальный уровень интерсубъективности.

Прежде чем обратиться к анализу полученных данных, сделаем несколько замечаний. Во-первых, наши результаты основаны на наблюдениях за взрослыми и детьми так называемого "среднего класса" западных стран. Это ограничение не лишает наши аргументы законной силы. Однако мы признаем, что потребуются больше эмпирических исследований (например, изучение взаимодействия в различных культурах), прежде чем мы сможем создать общее представление о совместной познавательной деятельности взрослых и детей.

Во-вторых, хотя в наших исследованиях были проведены онтогенетические сопоставления, не следует считать, что выявленные изменения в референтной точке зрения, интерсубъективности, разделяемой социальной реальности и т.д. прямо связаны с определенными возрастными периодами.

В-третьих, несмотря на то что наши данные касаются решения проблемных заданий, мы считаем, что развиваемые нами общие идеи о референтной точке зрения, интерсубъективности и т.д. применимы к другим типам совместной познавательной деятельности.

Объектом анализа послужили данные о взаимодействии диады, включавшей мать и ребенка, при решении задачи на создание "головоломки-копии" по аналогии с "головоломкой-моделью". Головоломка-модель представляла грузовик, состоящий из нескольких деталей. Так, например, черные диски соответствовали барабану колеса, белые кружки – покрышкам и т.д. Мать и ребенок сидели рядом. Головоломка-модель находилась перед матерью, головоломка-копия – перед ребенком. Рядом с ребенком находилась также кучка отдельных деталей. Из нее нужно было выбрать детали, необходимые для создания головоломки-копии. Выполнение задания начиналось с того, что экспериментатор показывал матери и ребенку две идентичные головоломки (модель и копию), обращая внимание на то, что в идентичных местах находятся идентичные цветные детали. Затем экспериментатор просил ребенка сконструировать копию в соответствии с моделью и сообщал матери, что она может помогать ему. Эксперимент записывали на видеопленку, речь транскрибировалась. В исследовании участвовали дети дошкольного возраста (2,5; 3,5; 4,5 года).

Анализировались фрагменты взаимодействия, происходившего между двумя мальчиками-дошкольниками и их матерями. Первому мальчику (2,5 года) плохо удавалось выполнение задания. В этом случае при совместной познавательной деятельности взрослого и ребенка не использовалась сложная стратегия, включенная в конструирование головоломки-копии в соответствии с моделью. Взаимодействие постоянно подрывалось тем, что ребенок (2,5 года), по всей видимости, категоризировал объекты в проблемной ситуации совершенно отличным от использованного матерью способом. Рассмотрим в качестве примера несколько манипуляций с деталями в головоломке-грузовике. Это были "детали колеса" – два черных диска (около 3 см в диаметре) – барабан колеса или колпак – и 2 белых кружка, изображавшие покрышки. Центры этих белых кружков были вырезаны таким образом, чтобы в них проходили черные детали.

Из эксперимента следует, что ребенок, по-видимому, так и не понял, что детали представляли разные части грузовика. Очевидно, в процессе взаимодействия он рассматривал эти детали скорее как кружочки или печенье, чем как колеса.

В действительности это задание можно было бы успешно выполнить без осознания того, что головоломка представляет собой грузовик (можно было бы предположить, что это была просто сложная, но бессмысленная, двумерная конструкция). Однако мать использовала естественный (т.е. культурно приемлемый) способ решения этой задачи, заключающийся в категоризации объекта.

В результате неспособности или нежелания ребенка "принять" определение ситуации, которое могло бы быть более подходящим для выполнения этого задания, взрослый был поставлен перед необходимостью



приспосабливать свои коммуникативные действия таким образом, чтобы они могли бы быть интерпретированы в рамках его альтернативной схемы. Одним из таких семиотических механизмов, позволяющих матери взаимодействовать со своим ребенком в рамках ограничений, накладываемых имеющимся у него определением ситуации, является референтная точка зрения.

В изучаемом нами взаимодействии выбранная матерью форма референтных выражений проливает некоторый свет на возникающие перед диадой проблемы при установлении социального пространства. Ребенок понимал или определял детали колеса в терминах "похожести на колесо". Мать пыталась дать ребенку определение ситуации с помощью замечания о том, что детали колеса были в действительности не печенъем (как их представлял ребенок) и с помощью введения контекстуально информативных референтных точек зрения, основанных на ссылках на "колеса" и "грузовики". Отметим, однако, что даже при введении в речевую ситуацию этих подходящих референтных точек зрения мать "делала ставку" на широкое использование невербального указания. Так, почти во всех случаях мать сопровождала свои контекстуально информативные референтные выражения, ссылаясь на грузовик или колесо, невербальными указательными жестами. В единственном случае, когда она не сопровождала указательным жестом свое контекстуально информативное референтное выражение, ответы ребенка были неподходящими.

Таким образом, факт обращения ребенком внимания на требуемые аспекты проблемной ситуации имеет два объяснения: либо он категоризировал предметы так же, как это делал взрослый, либо просто следовал информативно минимальному указательному референтному выражению. Если в первом случае первое объяснение подразумевает, что он принимал данное взрослым описание ситуации и "передавал свой индивидуальный мир", то во втором - что он вступил только на минимальный уровень интерсубъективности, т.е. обращался к тому же, что и взрослый, референту, но с другой точки зрения.

Проведенный анализ показал, что верно второе объяснение.

В середине эксперимента мать полностью переключилась на вербальный и невербальный деиксис при идентификации подразумеваемого референта. Затем мать ввела другую референтную точку зрения, спрашивая ребенка, является ли находящийся у него предмет "кружком". Ребенок ответил с помощью определения детали колеса как кружка. Таким образом, он "принял" эту референтную точку зрения. Это - обычное референтное выражение, которое, однако, репрезентирует отсутствующую структуру, будучи близко не связанным со специфическим ситуационным определением (т.е. построение головоломки-трактора, имеющего колеса). Как мы отмечали ранее, это - референтное выражение, которое, по всей видимости, выберут в отсутствии какой-нибудь информации об определении ситуации, в которой возник референт. Однако в нашем случае мать

и ребенок могли договориться, что подразумеваемыми референтами были кружки, и продолжать совместную познавательную деятельность с использованием деиктического и общего референтного выражения.

В дальнейшем ходе эксперимента мать продолжала использовать референтную точку зрения, основанную на отсылке к кружкам. Однако даже в том случае, когда казалось, что ребенок согласился с тем, что референты должны быть определены как кружки, мать дополняла свои общие референтные выражения вербальными и невербальными деиктическими референтными выражениями. Из-за этой поддержки деиксисом мы не можем быть уверены в степени принятия ребенком определения колес даже как кружков.

Наконец, мать вновь ввела контекстуально информативную референтную точку зрения (связанную с колесами). Рассмотрим возможные причины ее действий. Введение этой точки зрения имело, по всей видимости, небольшой эффект ранее, поэтому мать дополнила общие референтные выражения деиктическими референтными выражениями. Таким образом, наиболее простой и эффективной коммуникативной стратегией в этот момент оказалось использование общих и деиктических референтных точек зрения.

Итог взаимодействия между ребенком 2,5 года и его матерью можно подвести такой. Мать и ребенок понимали по-разному тестовую ситуацию и детали головоломки. После первоначальных попыток ввести контекстуально информативную референтную точку зрения, основанную на функциональном значении деталей в перцептивной схеме, изображавшей грузовик, мать отказалась от коммуникативных действий, которые не требовались для определения ситуации. Один из использованных ею способов заключался в переходе от контекстуально информативных к общим и деиктическим референтным выражениям. Продолжая, без сомнения, рассматривать головоломку как грузовик, она отказалась (по крайней мере, временно) от введения референтных точек зрения, призывающих ребенка использовать то же определение ситуации. Можно было бы утверждать, что она никогда в действительности не требовала от ребенка интерпретировать свои высказывания строго на основе определения ситуации, связанной с грузовиком, так как фактически дополняла все свои контекстуально информативные референтные выражения деиктическими.

Теперь рассмотрим небольшой отрывок из взаимодействия в той же проблемной ситуации между мальчиком 3,5 года и его матерью. В этом эксперименте достигался тот уровень интересубъективности, который обеспечивал продуктивную совместную познавательную деятельность.

#### Ситуация 8

М.: (Р. разглядывает кучку деталей) "Теперь нам надо найти колеса."

(Р. смотрит на головоломку-модель, берет внешнюю деталь колеса, смотрит на нее, смотрит на М.).

М.: "Это идет по центру." Правильно. (Р. правильно вставляет внешнюю деталь колеса в головоломку-копию, выбирает внутреннюю деталь из кучки, рассматривает головоломку-копию, правильно вставляет в нее внутреннюю деталь колеса).

Через небольшой промежуток времени ребенок выбрал другую внешнюю и внутреннюю детали колеса и правильно вставил их в головоломку-копию уже без помощи матери.

В этом случае мы видим, что ребенок подходящим образом прореагировал на первоначальное введение матерью контекстуально информативной референтной точки зрения, основанной на сходстве с колесами (высказывание 1). Хотя мать и использовала деиктическое референтное выражение в высказывании 2, первоначальный успех в достижении договоренности о референтной точке зрения свидетельствует о том, что смена не была обусловлена необходимостью действовать на основе более примитивного определения ситуации. Таким образом, в этом случае деиктическое референтное выражение выступило в качестве полезной структуры. Ребенок быстро и гладко принял вместе с матерью состояния интересубъективности (по крайней мере, в связи с определением головоломки как грузовика). Мать при этом не сочла необходимым сменить референтные точки зрения, пытаясь прийти к некоторому общему определению ситуации.

Итак, при столкновении с отсутствием интересубъективности в ситуациях взаимодействия взрослый может использовать разные варианты референтной точки зрения, способствующие взаимопониманию. Проведенный анализ можно рассматривать как перенос представлений Д.Олсона и Р.Ромметвейта на причины использования определенной референтной точки зрения.

#### 4. Некоторые аспекты общей проблемы референтной точки зрения и совместной познавательной деятельности

До сих пор речь шла о семиотических средствах, используемых в совместной познавательной деятельности. В заключение мы обсудим более общую проблему о характере факторов, влияющих на выбор таких семиотических средств, как референтная точка зрения, в частности зависимость коммуникативных форм от основных предположений собеседников о взаимной компетенции и статусе.

Возникает вопрос, существует ли принципиальное различие между творческим конфликтом, отмеченным нами ранее при исследовании взаимодействия взрослых, и видами коммуникативных проблем, возникших при взаимодействии между матерью и ее ребенком. В обеих ситуациях коммуникативные проблемы возникали из-за отсутствия у собеседников договоренности об определении конкретных предметов в проблемной ситуации.

Вопрос о различиях данных случаев связан с различиями между "симметричной" и "асимметричной" ситуациями в совместной познавательной деятельности. Симметричное взаимодействие предполагает равную способность обоих собеседников определить проблемную ситуацию культурно приемлемым способом. Асимметричное взаимодействие означает, что только один из собеседников предполагается ответственным за определение проблемной ситуации и управление групповыми действиями.

В симметричных ситуациях собеседники предполагают, что последний вариант определения ситуации возникнет из процесса взаимной договоренности. Считается, что ни один из собеседников "не знает все правильные ответы". Достижение договоренности частично обеспечивается такими семиотическими механизмами, как референтная точка зрения. Вопрос о точке зрения возникает в этом случае иначе, чем при взаимодействии матери с ребенком (в качестве подтверждения можно сослаться на описанные исследования Б.Ф.Ломова).

В случае совместной познавательной деятельности, включающей асимметричные ситуации, положение складывается иначе: один из собеседников или оба предполагают, что только один из участников обладает компетенцией и ответственностью за определение объектов и целей в проблемной ситуации и за такое управление групповой активностью, которое приведет к намеченной цели. Такое положение явно прослеживалось в ситуациях с изученными нами диадами матери и ребенка. Даже в том случае, когда казалось, что ребенок забыл, как мать пыталась определить предметы в проблемной ситуации, несомненно, имело место общее предположение, что один собеседник (взрослый) имеет право и ответственность попытаться определить проблемную ситуацию и управлять совместной деятельностью в соответствии с этим определением.

В аналогичных ситуациях собеседник может не высказывать предпочитаемую контекстуально информативную референтную точку зрения, для того чтобы прийти к новому пониманию речевой ситуации и находящихся в ней объектов. Такой отказ может и не гарантировать полного соглашения по поводу определения, однако элемент договоренности здесь присутствует: собеседники "хотят посмотреть на вещи с точки зрения другого" и принять эту точку зрения, если она окажется более подходящей. Гибкость референтной точки зрения позволяет каждому участнику идентифицировать референты без введения в речевую ситуацию контекстуально информативной точки зрения.

В противоположных ситуациях эта договоренность обычно не возникает. Хотя более компетентный собеседник может отказаться от введения определенной контекстуально информативной референтной точки зрения, но это говорит только о том, что он предвосхищает использование определенной референтной точки зрения для достижения своих текущих коммуникативных и регулятивных целей. Таким образом, переход от контекстуально информативной референтной точки зрения к отсутствующим

структурам может выполнять различные функции в аналогичной и противоположной ситуациях.

Наше рассмотрение референтной точки зрения не претендует на исчерпывающий семиотический анализ. Однако без анализа семиотических структур и стратегий их использования собеседниками изучение совместной познавательной деятельности будет оставаться на слишком общем уровне, порождающем неверные истолкования и ложные противоречия.

#### Литература

1. E l' k o n i n D. B. The problem of periodization of mental development in childhood // *Vopr. psikhol.* 1971. N 4. P.72-84.
2. L o m o v B. F. Psychological processes and communication // *Sov. Psychol.* Fall. 1978. Vol.17, N 1. P.3-22.
3. M e a d G. H. *Mind, self and society.* Chicago, 1934.
4. O l s o n D. Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics // *Psychol. Rev.* 1970. Vol.77, N 4. P.257-273.
5. P e i r c e C. S. *Collected papers.* Cambridge (Mass.), 1931-1935.
6. P e i r c e C. S. *Semiotic and signification.* Bloomington (Ind.), 1977.
7. R o m m e t v e i t R. On the relationship between children's mastery of Piagetian cognitive operations and their semantic competence // *Studies of language, thought and verbal communication.* L., 1979. P.46-67.
8. V o l o s h i n o v V. N. *Marxism and the philosophy of language.* N.Y., 1973.
9. V y g o t s k y L. S. *Collected psychological research.* Moscow, 1956. In Russ.
10. W e r t s c h J. V. Adult-child interaction and the roots of metacognition // *Quart. Newslett. Inst. Compar. Human Develop.* 1978. Vol.1, N 1. P.15-18.
11. W e r t s c h J. V. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory // *Human Develop.* 1979. Vol.22, N 1. P.1-22.
12. W o o d D. J. *The nature and development of problem solving strategies: Unpubl. Ph.D. Thesis, Nottingham, 1969.*
13. W o o d D. J. *Problem solving - the nature and development of strategies // Strategies of information processing.* L., 1988.
14. W o o d D.J., B r u n e r J. S., R o s s G. The role of tutoring in problem solving // *J. Child Psychol. and Psychiat.* 1976. Vol.17, N 1. P. 89-100.
15. W o o d D. J., W o o d H. A., M i d d l e t o n D. J. An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies // *Intern. J. Behav. Develop.* 1978. Vol.1, N 1. P.131-147.

Р. Н. Краусс

## ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ

Относительно недавно центральным для американской социальной психологии было понятие взаимодействия, определяемое как процесс, в котором поведение одного индивида в определенный промежуток времени представляет ответную реакцию на стимул – предшествующее поведение другого индивида. Такое представление о взаимодействии возникло вследствие молчаливого согласия в том, что фундаментальная задача социальной психологии заключается в объяснении процессов, с помощью которых люди оказывают влияние на других людей и сами становятся объектами воздействия.

Примерно за последние два десятилетия под влиянием развития других областей психологии, где изучение поведения вытеснилось исследованием лежащих в его основе познавательных процессов, центральным понятием социальной психологии стало понятие "обработка информации". Изучение социального взаимодействия было заменено исследованием социального познания. В этой статье я хочу рассмотреть некоторые аспекты социального познания и его значение для общего понимания социального поведения.

В определенном смысле социальная психология всегда была по своей ориентации когнитивной. Даже в период расцвета бихевиоризма социальным психологам было очевидно, что одной из основных их задач будет исследование форм репрезентации социальных стимулов.

Однако было бы ошибкой рассматривать современную когнитивную социальную психологию как простое продолжение этой старой традиции. В то время как прежняя социальная психология была когнитивной в смысле осознания важности изучения конкретных явлений, происходящих в психике социальных агентов, современная социальная когнитивная психология переключается на разработку понятия модели и все в большей степени использует методы когнитивной психологии. Как показал У. Найссер / 9 /, сегодня понятие обработки информации все более доминирует. Индивид рассматривается как получатель поступающей из окружающей среды информации, которую он обрабатывает. Например, при зрительном восприятии обработка информации начинается с формирования образа на сетчатке. Предполагается, что определенные элементы зрительной системы, называемые детекторами, инициируют нейрональные сообщения в

ответ на определенные черты изображения. Затем информация об этих признаках поступает на более высокие уровни мозга. Там, путем серии преобразований, она сопоставляется и объединяется с уже имеющейся информацией, что в конечном счете приводит к формированию перцептивного опыта / 9, с.16 /.

Признавая, что такая точка зрения на восприятие объясняет многие феномены, Найссер указывает также на ряд возникающих при этом проблем. Одна из них заключается в том, что подобное рассмотрение восприятия может привести исследователей к постановке неправомерных вопросов. Рассмотрим, например, поведение испытуемого в типичном эксперименте по изучению восприятия: голова неподвижно закреплена, взор устремлен в тахистоскоп и прикован к точке фиксации в ожидании короткого и однообразного стимула. В какой же степени, спрашивает Найссер, поведение испытуемого похоже на естественное поведение человека, воспринимающего окружающий мир? Что еще может делать испытуемый в таком эксперименте, кроме как подвергать обработке информацию, поступающую от экспериментатора? Однако человек в процессе восприятия в значительной степени контролирует обрабатываемую им информацию. При предъявлении в перцептивном поле двусмысленного объекта человек может обогатить доступную при восприятии информацию с помощью разнообразных стратегий.

Согласно конструктивистскому взгляду, восприятие представляет собой разворачивающийся во времени процесс, результат которого более похож на гипотезу, чем на образ или перцепт. Подобно гипотезам, которые мы проверяем в наших лабораториях, гипотезы, формулируемые человеком при восприятии, представляют собой попытки объяснить или связать данные, которыми в случае зрительного восприятия являются энергетические потоки, достигающие сетчатки. Любой индивид, подобно целеустремленному ученому, ведет активный поиск данных, которые могут подтвердить или опровергнуть гипотезу, сформулированную на основе прошлого опыта. Найссер считает, что именно эта способность поиска – определяющая характеристика познавательной деятельности человека. Как раз эту способность обычно пытаются сдерживать или нивелировать в экспериментах психологи-когнитивисты.

Конструктивистская позиция, которую поддерживает Найссер, конечно, не целиком принимается в психологии познания. Однако, вне зависимости от того, является или нет эта позиция точной характеристикой когнитивной деятельности человека в целом, можно не сомневаться в ее применимости к изучению познания социального мира. Социальные объекты, в отличие от физических, способны реагировать на нас как на психологические сущности, на те наши индивидуальные качества, которые выделяют нас среди других людей. Некоторое время назад Ф.Хайдер / 2 / показал, что важное различие между социальным восприятием и восприя-

тием физических объектов заключается в том, что только в рамках первого поведение стимула может быть понято как реакция на агента восприятия.

Из этого факта возникают нетривиальные выводы. При социальном взаимодействии большая часть обрабатываемой нами информации поступает от другого (других) участника(ов) взаимодействия, а их поведение служит преимущественно ответом на наше собственное поведение. То, что говорит нам собеседник в любой момент, является ответом, предназначенным для нас. Имеется в виду реакция не только на сказанное нами в предыдущий момент или когда-то ранее, но и на знание о том, что мы есть в социальном контексте. А наше осознание этого факта, в свою очередь, является важной детерминантой собственных реакций на поведение другого человека.

Рассмотрим, например, межличностное общение. Общая модель общения, обычно используемая социальными психологами, приходит из теории информации / IO /. Общение понимается как процесс, с помощью которого закодированные источником (отправителем) сообщения передаются по каналу связи в назначенный пункт (получателю), где происходит их декодирование. В терминах этой модели разговор может рассматриваться как ситуация, в которой два или более человека противопоставлены как отправитель и получатель. Таким образом, цель или функция общения заключается в передаче чего-то, называемого информацией, от отправителя к получателю. В человеческом обществе информация передается прежде всего с помощью имеющих значение знаков. Именно для информационной точки зрения характерно признание значения как атрибута сообщения. Значение – это нечто, что "кодируется" отправителем и "декодируется" получателем. С этой точки зрения, получатель является преимущественно информационным процессором. Декодирование сообщения равнозначно обработке информации, передаваемой отправителем.

Конечно, такой взгляд на общение не единственный и, я думаю, не оптимальный для социальной психологии. Ранее я высказал положение о том, что теоретическое объяснение, в котором используется понятие обработки информации, сталкивается с большими трудностями при объяснении разнообразия коммуникативных феноменов / 4 /. Вместо того, чтобы повторять приведенные мной ранее возражения, предложим альтернативный взгляд и обсудим на его основе некоторые экспериментальные данные.

То, что я предлагаю – в действительности не намного отличается от расширенного вида конструктивистского подхода, изложенного У.Найссером, Ю.Хохбергом и др. Значения не будут рассматриваться мной как нечто выделяемое из сообщений на последовательных стадиях обработки информации. Скорее, значение будет пониматься как гипотеза, которая (подобно обсужденной выше перцептивной гипотезе) представляет попыт-



ку интеграции разнообразных видов данных. Эти данные включают в себя как устные высказывания, так и письменные синтаксические и экстралингвистические конструкции, в которые они заключены. Данные состоят также из форм поведения, традиционно рассматриваемых в качестве элементов невербального общения: жестов, мимики, пантомимики и т.д. Кроме того, данные включают в себя элементы ситуативного контекста, представление получателя о мире и об отправителе информации, мнения получателя о существующих у отправителя представлениях о нем и т.д. (см. / I /).

То, что может быть названо гипотезой значения, выражает попытку получателя сформулировать намерение, которое лежит в основе сообщения отправителя, т.е. это – попытка получателя ответить на вопрос: "Что хотел дать мне понять отправитель?" Это то, что Остин называет "силой намерения". Может ли такое представление согласоваться с информационной моделью? Возможно, могло бы, хотя оно было бы совершенно отличным от того вида коммуникативной модели, к которой мы привыкли. Однако существует еще один аспект коммуникативного процесса, который вызывает еще большие трудности при попытке его интерпретации с точки зрения информационной подхода. При обычном разговоре человек, который в определенный момент принимает роль получателя, является чем-то большим, чем пассивным реципиентом информации. Внимательный наблюдатель заметит у него изменения выражения лица, кивание и качание головой, а также возникающие время от времени короткие реплики ("да", "хм", "я вижу", "угу", "конечно" и т.д.). Такие элементы поведения, которые были названы В.Ингве "ответы по каналу обратной связи", играют чрезвычайно важную роль в процессе общения, с их помощью получатель влияет на процесс передачи информации отправителем.

Выше я сравнил процесс формулирования гипотез значения с созданием перцептивных гипотез об объектах физического мира. Такая аналогия полезна, однако может ввести в заблуждение, если ее понимать слишком буквально. В случае формулируемых нами гипотез о физическом мире, поток данных имеет однонаправленный характер. Данные при этом служат для того, чтобы быть объектами наблюдения и, если возможно, интерпретации. В том случае, когда они не доступны интерпретации, или, когда мы недовольны полученной информацией, мы имеем возможность найти новые данные. Однако и эти данные не могут помочь прийти к правильной гипотезе или наоборот – ввести в заблуждение.

Проще говоря, когда источником сообщения оказывается другой человек (как это имеет место в разговоре), и, когда цель участников разговора заключается в том, чтобы понять и быть понятым другим (что обычно имеет место в разговоре), отправитель имеет законное желание убедиться, что построенные получателем выводы соответствуют тем, которые первый ожидал. Аналогичным образом получатель хочет быть уве-

ренным в том, что сделанный им вывод соответствует тому, который имел в виду отправитель. С этой точки зрения, значение – это не то, что "декодируется" из сообщения, подобно преобразованию последовательности сигналов Морзе в последовательности букв романского алфавита, а некоторая договоренность между отправителем и получателем.

Каковы механизмы построения сообщения? Их несколько. В данной работе я смогу затронуть лишь некоторые из них. Прежде всего, общение возможно только тогда, когда его участники осведомлены об общей для обеих системы знаний – или "общей основе", как это называли Х.Кларк и К.Маршалл / 1 /. Одним из источников, используемых для получения информации об общей основе знаний, является принадлежность к определенной социальной общности, т.е. предполагается, что другому человеку доступна информация, которая представляет общее знание в той общности, к которой он принадлежит.

Откуда мы можем быть уверенными в существовании "общей основы" знаний между нами и теми, с кем общаемся? И действительно ли мы замечаем существующие различия? По определению, максимально общее знание мы содержим в себе и в связи с этим можно было бы ожидать, что сообщения, сформулированные для себя, будут отличаться от предназначенных для других. Совместно с П.С.Вивекананатаном и С.Вейнхаймером /7/ мы провели эксперимент, в котором попытались ответить на поставленные вопросы.

Студентам предлагалось обозначить 24 цветные карточки таким образом, чтобы 1) другой студент смог правильно идентифицировать их (инструкция социально-ориентированная), 2) сами испытуемые смогли их позже идентифицировать. Примерно через две недели всех испытуемых опять приглашали в лабораторию и предъявляли им набор из 72 описаний цветов, ставя перед ними задачу идентифицировать соответствующий каждому описанию цвет. Из этих 72 описаний 24 представляли собой те, которые сформулировали ранее сами испытуемые, 24 были сформулированы другим испытуемым при социально-ориентированной инструкции и остальные 24 – сформулированные другим испытуемым для себя.

При двух разных инструкциях продуцировались совершенно различные виды описаний: описания для себя содержали более богатый словарь с менее частотными словами и терминами, примененными идиосинкретическим образом. Возникает вопрос, различались ли описания по эффективности их передачи предполагаемым реципиентам? Наиболее точно, как видно из рис.1, испытуемые узнавали описания, которые они формулировали сами; достаточно хорошо – описания, которые давались при социально-ориентированной инструкции, и относительно плохо – те описания, которые формулировались другим человеком для себя. Возможно, цвета – не лучший стимульный материал для экспериментов такого рода. Подобно многим другим языкам, английский имеет богатый и очень диф-

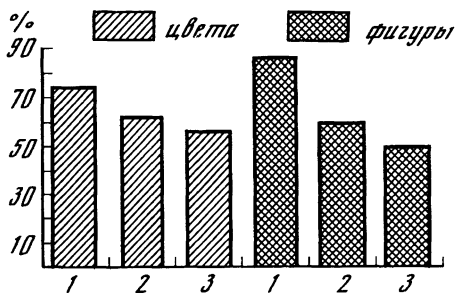


Рис. 1.

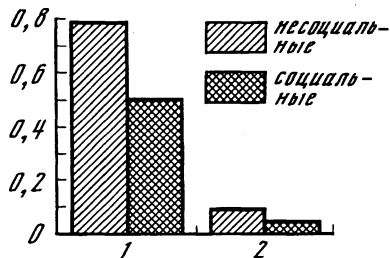


Рис. 3.

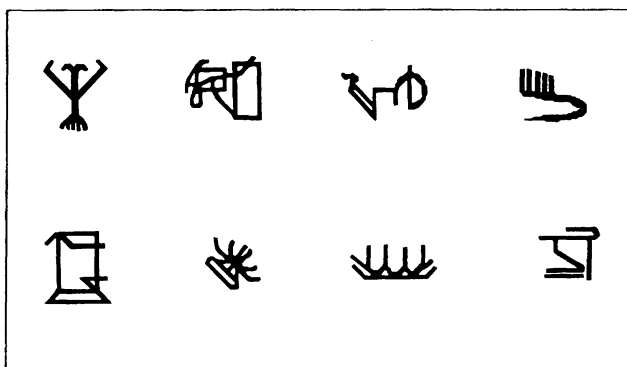


Рис. 2.

Рис. 1. Точность идентификации описаний, сделанных при трех различных инструкциях

Рис. 2. Примеры "бессмысленных" фигур, использованных в качестве стимульного материала

Рис. 3. Значения лексических показателей для социально ориентированных и несоциальных сообщений

ференцированный лексикон цветовых обозначений. С помощью сочетаний терминов и стандартных обозначений типа "светлый", "темный", "яркий" и т.д. отправитель продуцирует широкий набор конвенциональных референтных выражений. Таким образом, оказывается малой потребность создания выражений. Большая часть этого конвенционального лексикона служит общей основой знания, что является, по нашему предположению, причиной минимальных различий в выражениях, продуцируемых при разных инструкциях.

Недавно, в совместной работе с Сюэен Фусселл я получил аналогичные результаты при предъявлении испытуемым стимулов, которые представляли собой вместо цветов "бессмысленные" фигуры, подобные тем, которые показаны на рис.2. В отличие от цветowych стимулов "бессмысленные" фигуры не имели определенных конвенциональных названий, и поэтому позволяли отправителю более полно задействовать разделяемую с получателем общую основу знания. Этот факт имеет важные следствия как для формы сообщений, так и для адекватности общения. Были получены те же результаты, что и в предыдущем эксперименте: общение оказывается наиболее точным, когда отправителем и получателем выступает один и тот же человек (рис.1). Точность идентификации по созданным для себя названиям была существенно выше для "бессмысленных" фигур, чем для цветов (соответственно примерно 86% против 74%). Однако, дело не только в том, что фигуры легче закодировать, чем цвета, так как при предъявлении сообщений, сформулированных другим человеком, точность идентификации для фигур ниже, чем для цветов (примерно 50% против 47%, рис.2).

Лексический анализ сообщений, продуцированных в двух рассматриваемых условиях, позволяет несколько прояснить полученные результаты. Социально ориентированные сообщения оказались более чем в двое длиннее, по сравнению с сообщениями для себя и содержали значительно более стереотипный и менее разнообразный словарь. Для каждого испытуемого было вычислено два показателя лексического разнообразия. Один из них представляет собой показатель, выражающий отношение количества разных слов, использованных в сообщении, к общему количеству содержащихся в этом сообщении слов. Чем выше этот показатель, тем больше лексическое разнообразие сообщения говорящего. Другой использованный показатель выражал долю таких слов в сообщении испытуемого, которые не использовались никаким другим испытуемым. На рис.3 показаны результаты анализа. По обоим показателям сообщения для себя были значимо более разнообразными, чем социально ориентированные.

Предположим, что различия обуславливались разными стратегиями, принимаемыми отправителями в двух экспериментальных ситуациях. Предъявляемый стимульный материал мог описываться аналитически, т.е. в терминах его геометрических элементов, как набор линий, дуг, углов и т.д., или же посредством описания возникающих при его восприятии образов, например "Обнаженная" Пикассо или "Тощий лангуст". Первый вид описаний мы называли буквальным, второй - метафорическим. Можно считать, что составляющие буквальное описание геометрические обозначения известны фактически всем студентам и таким образом являются частью общей основы знания. Более проблематична ситуация с метафорическими описаниями. Не все испытуемые могут знать, каков образ "Обнаженной" в картине Пикассо или лангуст, или в каком смысле опреде-

ленный стимул может быть на них похож. Будучи менее избыточными, метафорические описания оказываются более эффективными и легко передаются в процессе общения в том случае, когда существует общая основа знания. Однако если нельзя с уверенностью сказать, что есть такая основа, безопаснее реализовать буквальную стратегию описания.

Большинство сообщений испытуемых состояло из комбинации буквальных и метафорических элементов. Поэтому эксперты не могли с уверенностью определить преобладающий в конкретном сообщении вид стратегии. Однако не представляло большого труда идентифицировать сообщения, полностью реализованные с помощью только буквальной или только метафорической стратегий. Согласно нашим предположениям, метафорические описания использовались наиболее часто в сообщениях, предназначенных для себя, а буквальные – в сообщениях, сформулированных для другого человека (т.е. в социально ориентированной ситуации). Как показано на рис.4, полученные результаты полностью подтвердили высказанное предположение.

Дифференциация себя от другого достаточно элементарный процесс, хотя, как отмечал Джордж Герберт Мид, она имеет фундаментальный характер, так как на ней основывается вся последующая дифференцировка социального мира. Возникает вопрос, дифференцируются ли между получателями сообщения, когда один из них не мы?

В недавно завершеном исследовании С.Фусселл и автор данной статьи обнаружили, что такая дифференцировка действительно имеет место. Мы отобрали пары испытуемых, которые считали себя друзьями. Надо было обозначить бессмысленные фигуры таким образом, чтобы друг мог узнать эти фигуры. Спустя две недели все испытуемые были еще раз приглашены в лабораторию. Каждый испытуемый должен был установить соответствие бессмысленных фигур трем типам обозначений, из сформулированных: 1) самим испытуемым (собственные обозначения); 2) его другом (обозначения друга); 3) случайно выбранным испытуемым для своего друга (обозначения незнакомого человека). Каждому типу обозначений соответствовала разная точность идентификации рисунков. Испытуемые были наиболее точны при использовании сообщений, сформулированных ими самими. Кроме того, они точнее идентифицировали фигуры по сообщениям, сформулированным специально для них (т.е. по обозначениям друзей), чем по сообщениям, предназначенным для других людей (обозначениям незнакомого человека). Хотя различие между точностью идентификаций по названиям друга и по названиям незнакомого человека составляет примерно 5%, эта величина статистически достоверна.

Выборка испытуемых была совершенно однородной со значительной общей основой знания. Все испытуемые были студентами одного и того же университета и посещали вводный курс по психологии. Мы ожидали больших различий в общей основе знания между двумя случайно выбранными испытуемыми. Кроме того, большинство наших испытуемых обзавелись

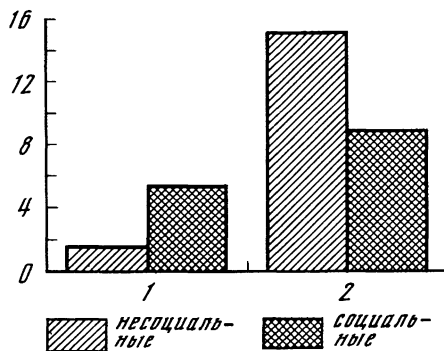


Рис.4. Соотношение буквальных и метафорических сообщений при социальной и несоциальной инструкциях

друзьями достаточно недавно; лишь немногие из них составляли пары настоящих давних товарищей. То, что был обнаружен эффект при таких обстоятельствах, свидетельствует о важности для общения общего предварительного знания.

Конечно, в процессе общения с друзьями мы обычно обладаем детальной и прямой информацией о том, какую систему знаний разделяем с нашим предполагаемым реципиентом. Однако, часто мы общаемся с людьми, которых ранее никогда не встречали, и о которых знаем лишь то, что они принадлежат определенной социальной общности. Возникает вопрос, существуют ли какие-либо доказательства того, что отправители осуществляют такую дифференцировку между получателями при наличии только знания о принадлежности последних к определенной общности? Исследование, проведенное Д.Кингсбери / 3 /, дает положительный ответ на этот вопрос. Кингсбери проводил в своей дипломной работе следующий эксперимент. Находясь в центре Бостона, он задавал случайно выбираемым прохожим мужского пола вопрос о том, как пройти к Йордан Марш (это известный универсальный магазин, расположенный примерно в шести кварталах). У третьей части испытуемых Кингсбери спрашивал: "Вы не скажите, как пройти к Йордан Марш?". Задавая этот же вопрос второй трети испытуемых, он произносил сначала фразу "Я не здешний". Оставшейся трети испытуемых он задавал без всяких предварительных фраз тот же вопрос, но произносил его с акцентом, характерным для сельских областей Миссури. Ответы испытуемых полностью записывались на магнитофон.

Кингсбери транскрибировал эти ответы и проанализировал их. Когда Кингсбери предварял свой вопрос фразой "Я не здешний", он получал более длинные ответы по сравнению с тем, когда такая фраза отсутствовала. В некотором смысле этот факт не особенно удивителен. Эксплицируя информацию о том, что он не здешний, Кингсбери имплицитно ука-

зывает на характер недостающей ему информации. Местный акцент Миссури приводит к результатам, совершенно сходным с теми, которые получены для эксплицированного высказывания. Следует предположить, что отвечающие относили спрашивающего к категории людей, которым требуются определенные виды локальной информации. Это осуществлялось на основе акцента спрашивающего. Эти результаты соотносимы с анализом количества упоминаемых или описываемых отвечающими мест.

По-видимому, чем больше мы знаем об определенной социальной категории, тем точнее можем предсказать систему знаний, которую, по всей вероятности, имеет типичный ее представитель, и таким образом оценить характер необходимой индивиду информации в процессе нашего с ним общения. Мне кажется, что для социального познания центральной проблемой является понимание того, каким образом мы извлекаем из принадлежности индивида к определенной категории или из его личностных свойств значение, которое этот человек склонен вкладывать в произнесенное кем-то сообщение, и что эти кто-то склонны понимать из того, что мы вкладываем в нашу речь. Это проблема, которую социальные психологи в большинстве своем игнорировали.

Изученные нами феномены прямо соответствуют социальному взаимодействию, но в нашем исследовании не изучалось само поведение в ситуациях взаимодействия. Тому, конечно, есть серьезная причина. Взаимодействие представляет динамический и изменчивый процесс. Когда испытуемому разрешено вступать в свободное взаимодействие, экспериментальный контроль чрезвычайно затруднен.

Разговор (и сходные с ним формы взаимодействия) позволяют коммуникантам формулировать сообщения, тесно связанные с непосредственным знанием и перспективами его отдельных участников. Частично это возможно из-за того, что разговоры носят кумулятивный характер: высказывание, произнесенное в момент  $T$ , становится составной частью общей основы знания в момент  $T + I$ , т.е. общее знание, при его изначальном отсутствии, может создаваться коммуникантами. В разговоре к каждому участнику поступает текущая информация о понимании его собеседником, о котором можно судить, в частности, по сообщениям, передаваемым по каналу обратной связи: произнесению коротких звуков, покачиваниям головой, выражению лица и т.д. Эти проявления дают возможность передавать чрезвычайно эффективные сообщения (в смысле их высокой информативности и низкой избыточности), так как отправитель формулирует их, осознавая текущее знание и понимание реципиента. Остановимся на одном исследовании, которое подтверждает эти идеи.

Что происходит в ситуации, когда люди пытаются общаться по поводу объектов, которые трудно охарактеризовать и для которых у них нет специального слова? Совместно с Сиднеем Вайнхаймером я разработал референтную коммуникативную задачу, в которой пары испытуемых должны были общаться по поводу графических конфигураций, примеры которых

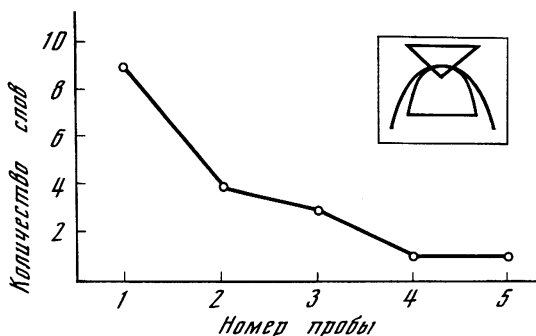


Рис.5. Иллюстрация уменьшения длины референтных выражений при последовательных ссылках

представлены ранее / 8 /. Мы наблюдали, как изменялись последовательные референтные описания этих стимулов. Результаты отражены на рис.5. Большинство наших испытуемых употребляли длинную и довольно громоздкую фразу, когда они первый раз описывали один из рисунков, однако после ряда последовательных референций эта фраза обычно укорачивалась до одного или двух слов.

Наша гипотеза состояла в том, что этот процесс компрессии существенно зависел от ответов, поступающих по каналу обратной связи от получателя информации. При отсутствии такой обратной связи отправители не могли быть уверены в правильной интерпретации их сообщения. Если наша гипотеза была справедливой, то уменьшение количества поступающей по каналу обратной связи информации должно повлиять на скорость, с которой отправитель сокращает предназначенные для обозначения бессмысленных фигур референтные выражения.

Мы разработали эксперимент, в котором можно было сравнивать поведение пар, использующих двустороннюю связь (где получатель, как и отправитель, имеет возможность передавать информацию), с парами, использующими однонаправленные каналы (где только отправитель передает информацию). При отсутствии обратной связи относимые к стимулам обозначения сокращались со значительно меньшей скоростью.

Сходный результат может быть получен просто с помощью включения в коммуникативную цепь отсроченного контура, что приводит к временному смещению ответов по каналу обратной связи. Мы использовали три временных интервала отсрочки: 0; 0,6; 1,6. Отсрочка на 1,6 с. достаточно для разрушения способности отправителя эффективно описывать незнакомый стимул, несмотря на то, что ответ получателя в конечном счете передается / 5 /.

Конечно, при повседневном общении информация по каналу обратной связи поступает через разнообразные визуальные каналы: улыбки, кивание и качание головой и т.д. П.Брикер, К.Гарлок, Л.Мак Махон и я по-



казали, что наличие визуальных каналов обратной связи может компенсировать отсутствие речевой информации / 6 /. При доступности визуальной информации эффект отсроченной передачи вербальной информации существенно уменьшается.

В начале статьи я высказал идею о том, что американские социальные психологи избрали определенную точку зрения на познание, которая предполагает ведущую роль обработки информации и, подобно другим взглядам такого рода, она имплицитно выделяет один определенный феномен как центральный или важный, а все остальные характеризует как побочные. Пока существует согласованность по этим имплицитным определениям в пределах некоторой области, феномены, рассматриваемые в качестве центральных, становятся основными объектами изучения, а их объяснение – целью теории и исследования. В то же время, феноменам, рассматриваемым как побочные, по всей видимости уделяется мало внимания, т.е. явления, которые объясняются в данной области, предопределяют и способы их концептуализации, и, наоборот, – способы концептуализации в данной области предопределяют выбор феноменов, которые объясняются.

Представленные результаты, а также те, которые не были рассмотрены в данной статье, несомненно, можно согласовать с любым вариантом информационного подхода. Но кажется маловероятным, чтобы преданный сторонник информационного подхода почувствовал сильную потребность провести подобные исследования. Метафора, описывающая получателя как отвлекающего значение из сообщения путем его декодирования, по всей видимости, отвлекает внимание в сторону от механизмов, с помощью которых получатель принимал участие в создании (или кодировании) сообщения. И маловероятно, что понимание значения только как свойства сообщений приведет к изучению того, как значение функционирует в рамках социальных отношений, устанавливаемых между отправителем и адресатом.

В данной работе я не ставил перед собой цель доказать, что обработка информации не релевантна социальному поведению. Наше понимание социального мира в значительной мере представляет собой продукт действий с данными нашего опыта. Насколько наше зрительное восприятие мира не является просто соответствующей действительности передачей энергии, которая стимулирует наши сенсорные механизмы, настолько наше понимание социального мира не может быть прямым отчетом о нашем опыте выступления в роли субъектов социального поведения. Такие феномены, как "иллюзорная связь" и обобщение на основе предрасположенных выборов, – и это только 2 примера – влияют на понимание социального мира. И важно понять их механизм. В то же время важно, чтобы направляющая наше исследование система понятий объединяла существенные детали феномена, который мы хотим понять. И, как я пытался показать выше, мне кажется, что существенные особенности взаимодействия (как оно представлено при межличностном общении) трудно охарактеризовать в терминах метафоры "обработки информации".

Почти десятилетие назад Симон предсказал, что социальная психология в конечном счете станет отраслью когнитивной психологии. Сомневаясь в том, что это произойдет, я не воспринял бы это как трагедию, если бы это имело место. Однако было бы трагично, если бы такая интеграция была достигнута путем игнорирования уникальных особенностей социальной жизни, которые сделали социальную психологию самостоятельной наукой.

#### Литература

1. Clark H. H., Marshall C. E. Definite reference and mutual knowledge // Elements of discourse understanding. Cambridge, 1981. P. 123-145.
2. Heider F. The psychology of interpersonal relations. N.Y., 1958.
3. Kingsbury D. Communicative behavior. Harvard Univ. 1968.
4. Krauss R. M. Communication models and communicative behavior // Language behavior from ape to child. N.Y., 1979. P.43-59.
5. Krauss R. M., Bricker P. D. Effects of transmission delay and access delay on the efficiency of verbal communication // J. Acoust. Soc. 1967. Vol.41, N 2. P.286-292.
6. Krauss R. M., Bricker P. D., Garlock C. M., McMahon L. E. The role of audible and visible back-channel responses in interpersonal communication // J. Person. and Soc. Psychol. 1968. Vol.9, N 2. P.295-300.
7. Krauss R. M., Vivekanathan P. S., Weinheimer S. "Inner speech" and "external speech": Characteristics and communication effectiveness of socially and nonsocially encoded messages // Ibid. 1977. Vol.35, N 7. P.523-529.
8. Krauss R. M., Weinheimer S. Changes in the length of reference phrases as a function of social interaction: A preliminary study // Psychonom. Sci. 1964. Vol.1, N 1. P.113-114.
9. Neisser U. Cognition and reality. N.Y., 1976.
10. Shannon C. E., Weaver W. The mathematical theory of communication. Illinois, 1949.

Е.С. Самойленко

## О СООТНОШЕНИИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ОБЪЕКТОВ ПРИ РЕШЕНИИ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ

Одним из важных направлений в современной психологии является изучение общения и прежде всего его основной формы – речевого общения, в процессе которого производится обмен представлениями, идеями, мнениями между людьми, другими словами, раскрывается индивидуальный мир одного человека для другого. Передача человеком своих субъективных представлений другим людям оказывается связанной в высокой степени с выделением и выражением во внешней речи значимых для него признаков воспринимаемых объектов внешнего мира, их сравнением, которое реализуется во внешней речи в виде вербализации сходства и различия.

Исследование способов сравнения при решении различных когнитивно-коммуникативных задач имеет как теоретическое, так и практическое значение. С одной стороны, оказывается возможным дать первичный анализ соотношения познания и общения, вскрыть механизмы обмена идеальными отражениями во внешней речи. С другой стороны, результаты изучения данных проблем в условиях интенсивного развития каналов массовой коммуникации, могут использоваться для повышения их эффективности, а также в сферах юридической практики, пропаганды и т.п., требующих вынесения экспертных суждений о степени действительного сходства или различия объектов, явлений, ситуаций, точек зрения по имеющимся данным сравнения их во внешней речи.

Рассмотрение современного состояния теоретических и экспериментальных исследований операции сравнения в психологии позволяет говорить о том, что в большей части они посвящены анализу этой операции при изучении познавательной деятельности человека. Лишь в последнее время операция сравнения стала рассматриваться в контексте речевого общения как особая вербально-коммуникативная способность (см., например, / 10-12 /). Наше экспериментальное исследование представляло целенаправленное изучение операции сравнения в речевом общении и являлось составной частью цикла работ, которые проводятся А.В.Беляевой с коллегами / 1-4 / по проблеме соотношения познания и общения.

Исследование состояло из двух основных этапов. Анализировались как спонтанное использование операции сравнения в свободном речевом общении, так и процесс решения испытуемым специально поставленной задачи вербализовать воспринимаемые различия объектов / 5 /.

На первом этапе исследования реализовывался вариант ситуации референтного общения. Перед двумя испытуемыми находились идентичные наборы стимульных изображений. Один из испытуемых должен был описать указанное экспериментатором изображение так, чтобы собеседник мог идентифицировать описываемое изображение.

Таким образом, в этой коммуникативной ситуации у говорящего была потенциальная возможность реализовать операцию сравнения во внешней речи, без обязательного требования вербализовать сходство и различие воспринимаемых объектов. Эта возможность обеспечивалась предъявлением предназначенного для вербализации изображения в контексте сходных с ним изображений. На первом этапе исследования была построена содержательная классификация вербально-логических приемов выражения человеком отличительных особенностей воспринимаемого объекта / 5 /. Показано, что реализуемая во внешней речи операция сравнения является существенным компонентом речевого взаимодействия людей. Осуществление этой операции оказалось важным условием передачи собеседнику адекватной информации об особенностях воспринимаемых объектов внешнего мира.

На втором этапе изучались конкретные способы и стратегии вербализации различий объектов во внешней речи. Психологический анализ этих способов и стратегий означал для нас не только построение их типологии, но и определение того, как субъективно оценивается величина различия сравниваемых объектов при использовании соответствующего способа или стратегии. Для этого применялась специальная методическая процедура, позволяющая рассматривать формы сравнения во внешней речи в качестве адекватных индикаторов величины воспринимаемого испытуемым различия объектов.

Испытуемым предлагались когнитивно-коммуникативные задачи двух типов: вербализация во внешней речи различия пар изображений и субъективная оценка величины их различия. Для обработки экспериментальных данных применяли специально разработанный метод анализа вербального материала, который предполагал выделение из речевых протоколов и анализ языковых средств выражения сходного и различного в объектах: синтаксических и лексико-грамматических конструкций.

Среди результатов исследования, полученных на втором этапе, представляет несомненный интерес факт неоднократного осуществления испытуемыми вербализации сходства объектов при заданной инструкции вербализовать только их различие. В связи с этим возникла необходимость психологической интерпретации этого факта с помощью соотнесения вербальных данных и результатов субъективного шкалирования различия объектов.

В результате анализа общей структуры 504 речевых протоколов показано, что инструкция субъективно оценить и вербализовать различия объектов выполнялась испытуемыми с разной степенью точности. Рассмотрим различные варианты расхождения между заданной в инструкции и действительно решаемой испытуемыми задачей на вербализацию. В ряде случаев испытуемыми решалась задача на описание только одного из двух предъявленных в паре изображений. Хотя описания одиночных изображений встречались всего 3 раза на выборке 504 текстов, мы считаем необходимым рассмотреть их специально и не отбрасывать как случайные. описа-

ния одиночных изображений имеют следующий вид (приведены полные протоколы, целиком состоящие из этого типа описания с выносимыми при их продуцировании субъективными оценками различия):

1. Оценка "2". Во втором случае - незаконченность. Стенка как бы недостроена. Внутри этой стенки нет дополнительных.

2. Оценка "2". Общее очертание лица и детали, они угадываются. Однако некоторая постоянная вибрация той поверхности, на которой он нарисован, внесла значительную помеху в рисунок.

3. Оценка "3". Первый рисунок производит впечатление незаконченного, поскольку в нем есть выемка.

Как видно из протоколов, решаемая испытуемым задача на вербализацию полностью расходится с заданной ему в инструкции. Последняя требовала вербализации характера воспринимаемого различия объектов; реально решаемая задача состояла из описания отдельного изображения без операции сравнения во внешней речи.

Во всех трех случаях, описывая одиночные изображения, испытуемые тем не менее выносили определенную субъективную оценку различия изображений в парах. Факт вынесения субъективной оценки, вне зависимости от ее величины, рассматривался нами в качестве индикатора решения испытуемым задачи на сравнение объектов во внутренней речи. Решая задачу на субъективную оценку величины различия объектов, испытуемые в то же время не принимали задачу на вербализацию во внешней речи особенностей этого различия.

При этом оказалось, что описания одиночных изображений во всех трех случаях сопровождалось вынесением невысокой субъективной оценки различия. Можно предположить, что такой тип вербализации обусловлен восприятием испытуемыми различия между предъявляемыми в паре объектами как небольшого. В ситуации, когда различие объектов не выступало для испытуемого на первый план, оказалось возможным так называемое "соскальзывание" с решения задачи их сравнения во внешней речи на задачу вербализации особенностей одиночных объектов. Однако это предположение нуждается в дополнительной проверке.

Факт продуцирования описаний изолированного объекта в сочетании с вынесением субъективной оценки различия объектов, необходимо принимать во внимание при рассмотрении проблемы соотношения вербализуемых и невербализуемых во внешней речи компонентов познавательной деятельности. В частности, учет этого факта заставляет более внимательно интерпретировать некоторые эмпирические результаты.

Это относится, например, к тем исследованиям по возрастной психологии и дефектологии, в которых на основе качественного анализа протоколов сравнения объектов или понятий во внешней речи, делаются выводы относительно сформированности мысленной операции сравнения у школьников разного возраста. Например, в работе / 6 /, посвященной

вопросу о развитии у школьников операции сравнения, вывод о ее несформированности в определенном возрасте основывается на том, что вербализации касаются особенностей лишь отдельных объектов и не содержат элементов сравнения. Эти результаты свидетельствуют, с нашей точки зрения, лишь об отсутствии способности сравнения объектов во внешней речи, но не о полной невозможности выполнения данной операции.

Проанализируем теперь протоколы, содержащие языковые средства выражения сходства и различия объектов. Можно выделить три вида реально решавшихся испытуемыми задач на сравнение объектов во внешней речи и, соответственно, говорить о различных соотношениях вербализации сходства и различия объектов при инструкции вербализовать различия.

Первый вид решавшихся испытуемыми задач на вербализацию заключался в выражении во внешней речи только сходных признаков объектов. Напомним, что инструкция эксперимента менее всего предполагала решение испытуемыми такого вида задачи на вербализацию. Факт осуществления испытуемыми вербализации сходства объектов при постановке перед ними экспериментальной задачи оценить величину различия и выразить его характер во внешней речи является, на наш взгляд, достаточно интересным.

Аналогичный факт относительно соскальзывания с одной операции на другую был показан в работах по дефектологии Ж.И.Шиф и В.Г.Петровой / 7-9 / при изучении способности глухих и слышащих школьников сравнивать объекты. Исследуя операцию установления сходства, авторы обнаружили, что при инструкции описать сходство между объектами, которые мало похожи друг на друга, испытуемые иногда отмечают не их сходство, а различие. Причем этот факт встречается чаще у глухих (для которых задача на сравнение труднее), чем у слышащих детей. Фактически в этих работах получен тот же эмпирический факт, что и в нашем исследовании, но в отношении операции сходства, а не различия.

Вербализация сходства объектов при инструкции вербализовать их различие хорошо демонстрирует расхождение между заданной и реально решаемой задачами на вербализацию. Испытуемые совершали во внешней речи операцию, обратную той, которая от них требовалась. Вопрос о том, почему возможна такая инверсия, оказывается достаточно сложным. Поскольку данный вид вербальных описаний зарегистрирован в чистом виде всего в 5 случаях, оказывается невозможным дать строго обоснованный ответ на этот вопрос. Можно лишь предположить, в чем заключается условие вербализации испытуемыми сходства при инструкции вербализовать различие.

В качестве одного из таких условий может выступить определенная величина различия сравниваемых объектов. Согласно нашему предположению, испытуемый, выражая во внешней речи сходство объектов, оценивает различие между ними как относительно малое. Для проверки данного

предположения был проведен анализ субъективных оценок различия при выражении во внешней речи только сходства изображений. Приведем протоколы решения задачи.

1. "Оценка "2", потому что оба эти лица ярко выражают эмоции. Причем в какой-то степени они сходны, эти эмоции" .

2. "Оценка "1". Примерно одинаковой высоты, примерно одинаковой усеченности, примерно одинаковые пересечения" .

3. "Оценка "1". Почти сходные рисунки. Наверное, в одном и том же стиле сделаны"

4. "Оценка "0". Совершенно одинаковые картинки по виду" .

5. "Оценка "1". Ну, оба лица примерно с одинаковым выражением, и оба выполнены в одинаковой манере, скажем так" .

Из протоколов видно, что во всех пяти случаях решения задачи на вербализацию сходства изображений выносились малые оценки их различия ("0", "1", "2"). Можно предполагать, что испытуемые принимали такую задачу не случайно, а именно в тех случаях, когда различие между изображениями оценивалось как незначительное.

Второй вид реально решавшихся испытуемыми задач на вербализацию представлял собой выражение во внешней речи только различия объектов (336 текстов). Приведем пример.

"Оценка "4". Различие основное в соотносности или несоотносности с рожницей. В первом случае рожца имеется, хотя она и одноглазая и вместо глаза рыбка и все прочее. Вот, по-моему, для меня значимо выражение ротика, оно такое вполне человеческое. А во втором случае слаженность всех элементов, которые расположены во второй части, якобы, лица, и слитность их друг с другом ступшевыают впечатление, которое обеспечивает возможную интерпретацию этого изображения как лица, т.е. разницу довольно большую я обозначаю как соотносность с лицом, хотя и очень грубо приближенном, и трудностью соотносности".

Решение задачи этого типа демонстрирует возможность максимального совпадения между заданной в инструкции и реально решаемой задачами на вербализацию. Решая этот вид задачи, испытуемые полностью и точно выполняли содержащиеся в инструкции требования.

Третий вид реально решавшихся задач представлял собой осуществление сравнения изображений во внешней речи. Операция сравнения во внешней речи реализовывалась в виде вербализации как различия, так и сходства изображений (160 текстов). Приведем пример.

"Оценка "3". По контрасту оба напоминают человеческий череп голубовато-синевого цвета. Однако, если на первой фотографии могут быть более или менее четко локализованы глаза, рот и вот пятна в зоне щек, хотя одно из них сливается с глазом, то на второй фотографии резко

выражены два полукруга, резко слитые от глаза к рту, с одной стороны, и, с другой, вторая фотография не вызывает такой прямой ассоциации с человеческим черепом, как первая. Скорее ее можно было отождествить с дорзальным разрезом мозга, т.е. по рисунку пятен не возникает такой прямой ассоциации с черепом, как на другой".

Решая такие задачи, испытуемые выходят за пределы требований инструкции. Задачи на сравнение решаются через вербализацию как сходства, так и различия объектов при требовании описать только их различия.

Факт решения такой когнитивно-коммуникативной задачи хорошо демонстрирует взаимосвязь операций сходства и различия объектов. Подтверждение такой взаимосвязи было получено также в работах по детской психологии и дефектологии / 7,8 и др. /. Например, одно из отличий здоровых школьников от глухих заключается в том, что у первых единство сходства и различия выступает со всей очевидностью, а второе, сравнивая объекты, отмечают либо только сходство, либо только различие / 8 /.

Данные о количественном соотношении реально решавшихся задач показывают, что наибольшую долю среди них составляют задачи, максимально соответствующие требованиям инструкции. Задача на вербализацию различия принималась в 67% случаев; на сравнение объектов во внешней речи – в 32% случаев; на вербализацию сходства – в 1% случаев.

Полученные данные свидетельствуют о значительном числе случаев вербализации испытуемыми сходства объектов. В рамках целостного речевого текста она обычно имела фрагментарный характер и составляла небольшую долю от общего объема каждого текста. Эту операцию нельзя рассматривать в качестве ведущей при передаче информации о характере воспринимаемого различия объектов. Тем не менее было высказано предположение о том, что такая вербализация осуществлялась испытуемыми не случайно и связана с воспринимаемой величиной различия объектов.

Как отмечалось выше, в ряде экспериментальных исследований по возрастной психологии и дефектологии, а также в некоторых теоретических работах выявлена взаимосвязь операций сходства и различия объектов. Однако до сих пор не дано обоснованное объяснение того, почему при необходимости выразить во внешней речи различие объектов, испытуемые, наряду с вербализацией различия производят иногда и вербализацию сходства. Другими словами, необходимо дать психологическую интерпретацию вербализации испытуемыми сходства объектов при инструкции вербализации их различия.

На этот вопрос можно дать два альтернативных ответа. Первый заключается в том, что данный факт не имеет специальной психологиче-



ской интерпретации, т.е. вербализация сходства выступает побочной операцией и сочетается с вербализацией различия случайным образом. Тогда сам факт вербализации сходства объектов в данной экспериментальной ситуации свидетельствует лишь о том, что испытуемые не точно выполняют предъявленную им инструкцию.

Второй ответ, который нам кажется более вероятным, предполагает, что вербализация сходства в данных экспериментальных условиях имеет специфическое психологическое содержание. Согласно выдвинутой нами гипотезе, говорящий, указывая на наличие сходного в сравниваемых объектах, при заданной в инструкции задаче на субъективную оценку величины и выражение во внешней речи их различия, воспринимает данное различие как малое.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы проводился сопоставительный анализ данных о характере реально решавшихся испытуемыми задач на вербализацию и о величине выносимых при этом субъективных оценок различия объектов. Рассмотрено относительное количество случаев вербализации сходства объектов при вынесении каждой величины субъективной оценки различия (от "0" до "5"). Проанализирован 501 протокол.

Наибольший процент случаев вербализации сходства соответствует минимальной субъективной оценке различия. В 58% случаев вынесения оценки "1" испытуемые вербализируют сходство. Сходное количество случаев вербализации сходства приходится на оценку "2" (47%). При оценке "3" сходство вербализируется уже значительно реже - в 35% случаев; при оценке "4" - в 16% случаев, при оценке "5" - всего в 9% случаев (рис.1).

Таким образом, можно говорить о том, что вербализация сходства объектов используется преимущественно при вынесении малой субъективной оценки различия. Чем больше величина субъективной оценки, тем реже ей сопутствует вербализация сходства. Для проверки закономерностей, отраженных на графике, использовался точный метод Фишера для четырехпольных таблиц. Результаты обрабатывались на ЭВМ по программе, написанной Д.И.Аверьяновым. Статистический анализ подтвердил представленную на графике зависимость ( $p \leq 0,01$ ).

Представляет также интерес рассмотрение самой конфигурации графика в целом и некоторых его точек. Значение крайней левой точки графика (58%) свидетельствует о примерно равной доле случаев решения задач на вербализацию только различия и задач, решение которых включало вербализацию сходства при вынесении малых субъективных оценок ("1", "2"). Поэтому факт вербализации сходства объектов нельзя считать единственным индикатором того, что человек воспринимает их различие как незначительное. Характер полученной кривой дает основание для предположения о существовании специальных вербальных способов выражения во внешней речи только различия, выступающих в качестве инди-

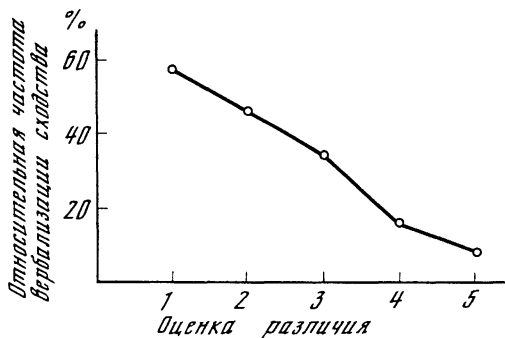


Рис.1. Зависимость частоты случаев вербализации сходства от величины субъективной оценки различия объектов

каторов восприятия малой величины различия объектов. Такая гипотеза была проверена нами / 5 / и получила подтверждение.

Значение крайней правой точки графика показывает, что в большинстве случаев вынесения высокой оценки различия испытуемые выражали во внешней речи только различия объектов и почти не говорили об их сходстве.

Итак, психологическое содержание факта выражения во внешней речи сходства объектов при инструкции вербализовать различие состоит в возможности использования его в качестве одного из индикаторов восприятия человеком различия сравниваемых объектов как малого.

Представленный в работе материал ограничен достаточно узкими рамками изучения операции сравнения, осуществляемой в определенных коммуникативных ситуациях. Но это только один вывод в интерпретации полученных данных. Перспективу исследования мы видим в дальнейшем развитии теории и практическом применении полученных результатов.

#### Литература

1. Беляева А. В., Самойленко Е. С. Проблема выделения признака в связи с коммуникативными задачами вербализации образа восприятия // Психологические исследования общения. М., 1985. С.159-178.
2. Беляева А. В., Майклз С. Монолог, диалог и полилог в ситуации общения // Там же. С.219-244.
3. Беляева А. В., Самойленко Е. С. Монолог и диалог в задачах вербализации образа // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983. С.106-121.
4. Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Носуленко В. Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М., 1986.
5. Самойленко Е. С. Операция сравнения при решении когни-

тивно-коммуникативных задач : Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

6. Сыркина Л. Е. К вопросу о развитии у школьника мыслительной операции сравнения // Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И.Герцена. 1948. Т.65. С.93-100.
7. Шиф Ж. И. Сравнение объектов и установление сходства глухонемыми школьниками // Учеб.-воспитат. работа в шк. глухонемых и в вспом. шк. 1940. № I. С.57-78.
8. Шиф Ж. И. К психологии сравнения // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1941. С.57-78.
9. Шиф Ж. И., Петрова В. Г. Сравнение // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М., 1965. С. 226-246.
10. Asher S. R. Referential communication // The functions of language and cognition. N.Y., 1979. P. 175-198.
11. Asher S. R., Parkes R. D. The influence of sampling and comparison processes on the development of communication effectiveness // J. Educ. Psychol. 1975. Vol.67, N 1. P.64-75.
12. Kahn L. D., Richards D. D. The effects of context on referential communication strategies // Child Develop. 1986. Vol.57. P.1130-1141.

Д. И. Аверьянов, А. В. Беляева,  
И. Е. Кузнецова

#### ИСКАЖЕНИЕ СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ ОБЪЕКТА ПРИ ВЕРБАЛЬНОМ ОПИСАНИИ В ДИАЛОГЕ

Для объективного анализа естественного диалога необходимо обоснованное выделение и использование значимых параметров из набора количественных показателей исследуемого дискурса. Интересен в теоретическом плане и важен в прикладном смысле вопрос о нахождении таких объективных индикаторов для ситуаций сознательного искажения истины при диалогическом общении. Одним из основных механизмов феномена лжи на уровне конкретного вербального выражения нам представляется целенаправленное искажение существенных признаков образа восприятия. В традиционных подходах к исследованию феномена сознательного искажения истины главное внимание уделялось, как правило, морально-этическим, правовым и философским аспектам вопроса [2, 4, 5, 7]. В психологических исследованиях, ориентированных на практику, основной задачей является поиск адекватных методов для выявления ложных высказываний в коммуникативных ситуациях разного типа [3, 7, 8, 9].

В рамках разрабатываемого нами когнитивно-коммуникативного подхода к исследованию вербального выражения в диалоге невербального опыта индивида, в том числе вербального описания образа зрительно-

го восприятия [11], мы поставили вопрос об особенностях вербализации образа при сознательной установке говорящего на искажение истинного содержания этого образа.

Конкретная цель исследования – на основе анализа объективно выделяемых параметров текста изучить характеристики осознанного и целенаправленного искажения содержания воспринимаемого зрительного образа при его вербальном описании в диалоге. Полученные в эксперименте данные анализировались на уровне семантических единиц текста с целью выявления параметров, дифференцирующих истинные и ложные описания.

В качестве стимульного материала в экспериментальном исследовании использовались фотографии (вырезки из журнала "Студенческий меридиан"), практически одинаковые по формату и качеству изображения. На каждой из трех предъявляемых участникам эксперимента фотографий была изображена сцена общения – диалог двух мужчин, двух женщин, мужчины и женщины. В качестве независимых переменных в данном эксперименте мы выбрали инструкции испытуемым, в которых содержались установки либо на реальное, либо на искаженное вербальное описание образа воспринимаемых изображений. Каждому испытуемому предлагалось две фотографии с первой инструкцией и одна со второй, таким образом, что инструкция № 2 (с установкой на ложное описание) всегда относилась ко второй (по порядку предъявления) фотографии. При этом каждая фотография побывала в сочетании с инструкцией № 2 одинаковое число (5) раз. Результаты эксперимента фиксировались на магнитофон с последующим переводом в лексически полный протокол фонограммы. Полный объем анализируемых текстов составили 45 протоколов: для каждой фотографии по 15 протоколов, из них 5 описаний с установкой на искажение. Испытуемыми были аспиранты НИИ первого года обучения.

Первоначальный анализ экспериментальных данных касался наиболее общих количественных показателей текста: был подсчитан объем речевого продукта (ОРП) по всем трем описаниям у каждого из 15 испытуемых. Результаты подсчетов приведены в табл. 1.

Качественный анализ употребления в описаниях семантических единиц, обозначающих детали изображения и их атрибуты, обнаружил некоторые характерные изменения говорящим этих параметров с целью искажения текста.

Мы выделили несколько способов искажения вербализованного образа восприятия. Первый – замена непосредственно наблюдаемых деталей и их атрибутов либо на детали и их признаки, относящиеся к другому роду понятий ("часы" на "браслет"), либо на изменение вида понятия внутри рода ("сумка" на "портфель"). Примеры приведены в табл. 2.

Другим способом искажения образа в вербальном описании оказалась

Таблица 1

Объем речевого продукта (ОРП)<sup>\*/</sup> каждого единичного текста

Фотография	Испытуемый														
	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Пара мужчин	78	177	193	79	21	65	77	137	440	59	176	154	32	15	77
Пара женщин	70	36	126	77	18	55	76	134	391	285	203	201	79	80	177
Мужчина и женщина	71	114	186	81	52	56	40	139	73	246	285	347	112	13	58

\* / Величина ОРП – показатель количества словоупотреблений (включая предлоги) в тексте

Таблица 2

Искажение деталей и их атрибутов в тексте

Тип замены	Реальные детали изображения	Искажение
Непосредственно наблюдаемые детали и их атрибуты	Короткие рукава На фоне зарослей Часы Платье и брюки На фоне зарослей Сумка На фоне зарослей  Ботинки Скамейка Скамейка Сумка Часы	Длинные рукава На фоне машины Браслет Великолепные платья На берегу реки Сверток В разных углах комнаты Сапоги Бревно Кресла Портфель Дорогие украшения на руках
Номинатив на синоним	Стоит в парке Мужчины Мужчина В парке	Стоят на улице Люди Господин На танцах
Ключевой признак	Повседневное платье Солнечные очки Солнечные очки Выходная одежда Белые чистые рубашки Размазанный фон, заросли	Вечернее платье Очки с диоптрией Сильные очки Рабочая одежда Неопрятные рубахи На фоне прекрасного леса

замена ключевого конкретного признака при постоянном объекте: "солнечные очки" на "очки с сильной диоптрией".

К третьему объективно наблюдаемому способу искажения параметров вербального описания изображения мы отнесли замену номинатива внутри одного семантического класса, но либо с изменением акцента значения: "мужчина" – "господин", либо с другим уровнем обобщения: "мужчина" – "люди".

Отмечены также и другие способы искажения. Так, утрата различительной силы признаков выражалась в том, что происходила замена конкретного атрибута: "кожанный", "белый", "короткий" на более общие признаки: "хороший", "красивый" и т.д. В ряде случаев выявлен перенос акцента с реальных, непосредственно зрительно воспринимаемых деталей и их атрибутов (вплоть до полного исчезновения их в описании) на описание воображаемых элементов изображения, "достраиваемых" испытуемым на базе субъективного впечатления от объекта.

Далее мы попытались выяснить, можно ли на основании текстов протоколов установить достоверную зависимость факта искажения описания стимула испытуемыми от каких-то параметров самого текста. В качестве таких параметров в данном исследовании выделяются следующие: общий речевой продукт (ОРП), т.е. количество слов в описании, признаки различных типов – мономодальные, полимодальные, образно-метафизические, а также номинативы.

Следующий этап – представление этих показателей в виде, удобном для классификации и последующей обработки. Представленные таким образом показатели будем называть исходными параметрами (ИП).

Кроме ИП, нами были введены с целью дальнейшего анализа следующие параметры:  $N$  – насыщенность текста признаками, т.е. общее количество признакоупотреблений, деленное на ОРП;  $N_{\text{гк}}$  – насыщенность текста признаками, т.е. числитель дроби есть количество признакоупотреблений 2-ой и 3-ей групп, сложенное с увеличенной в  $k$  раз аналогичной величиной для 1-ой группы ("пространственные"), а знаменатель – ОРП;  $N_{\text{ок}}$  – насыщенность текста признаками с ведущей ролью остальных (групп 2 и 3: "качественно-описательных" и "оценочных"). Показатель аналогичен предыдущему, только в  $k$  раз увеличивается количество употреблений признаков 2-ой и 3-ей групп;  $N_{\text{о}}$  – насыщенность текста "остальными" признаками, т.е. отношение количества признаков 2-ой и 3-ей групп к ОРП;  $N_{\text{п}}$  – насыщенность текста пространственными признаками, т.е. отношение количества пространственных признаков к ОРП;  $C$  – насыщенность текста номинативами, т.е. отношение числа номинативов к ОРП.

Перечисленные конкретные параметры являются материалом для конструирования вторичных параметров (ВП). Вторичный параметр текста есть функция конкретного описания, получаемая из объективно выделенных в текстах исходных параметров (ИП) этого описания путем определенных алгебраических и арифметических действий над ними.

Рассматриваются независимые друг от друга ИП: размерные (ОРП) – объем речевого продукта, т.е. количество слов в описании; безразмерные ( $N$ ,  $C$ ) – насыщенность текста описания признаками, номинативами.

Другие величины, например, число признаков общее, число признаков со значением отдельных групп признаков (пространственные, полимодальные и т.д.), число номинативов и т.п. могут быть получены из указанных двух типов параметров.

Сами ВП соответственно могут быть безразмерными, размерности 1, 2 и т.д., хотя использование величин размерности выше 2 вряд ли оправдано, поскольку при этом возникнут большие трудности с содержательной интерпретацией ВП.

Введем еще одно понятие - "критерий". Под критерием здесь понимается правило, которое позволяет выделить из ряда описаний, данных одним испытуемым, ложное. В данном случае критерий есть композиция двух операций. Первая реализует некоторую функцию  $\underline{X}$  (ВП), которая каждому описанию ставит в соответствие число: назовем его конечным параметром (КП). Вторая - выбор минимального из КП, полученных на первом шаге. В дальнейшем критерием мы часто будем называть не всю процедуру, а лишь первую ее часть и даже саму функцию  $X(\text{ВП})$ . В нашем исследовании мы использовали следующие шесть критериев:  $\underline{I} - \text{ВП}_i$ ;  $\underline{II} - \text{ВП}_i \neq \Delta_i$ ;  $\underline{III} - \frac{\text{ВП}_i}{\text{ВП}} + \frac{\Delta_i}{\Delta}$ ;  $\underline{IV} - \sqrt{\text{ВП}_i} + \sqrt{\Delta_i}$ ;  $\underline{V} - \sqrt{\frac{\text{ВП}_i}{\text{ВП}}} + \sqrt{\frac{\Delta_i}{\Delta}}$ ;  $\underline{VI} - \frac{\Delta_i - \Delta}{\text{ВП}_i}$ .

Таким образом, вторичные параметры суть функции от ИП, а КП - функции от ВП. Принципиальное различие между ними состоит в том, что ВП - функция от одного определенного описания какого-либо испытуемого, КП - функция от нескольких описаний данного испытуемого. Назначение КП - рассмотреть ВП отдельного конкретного описания на фоне остальных ВП, т.е. сравнивая описания между собой.

Дадим пояснения к способу исследования.

Ввиду многообразия ВП (их рассматривалось более 50) оказалось удобным разбить их на классы по принципам 1) размерности - классы, содержащие ОРП в степени 0, 1, 2; 2) способу входимости в ВП безразмерных величин и степени, в которой они входят [6]; определим класс  $K_{\alpha, \beta}$  как совокупность ВП, в которые ОРП входит в степени  $\alpha$ , а безразмерные параметры (в комбинации) в степени  $\beta$ . Результаты для величин каждого класса получились довольно однородными, что дало возможность перейти от рассмотрения конкретных ВП к рассмотрению классов. Рассматриваются классы  $K_{1,0}$ ;  $K_{0,1}$ ;  $K_{1,1}$ ;  $K_{1,0.5}$ ;  $K_{2,1}$ . Мы выделили следующий набор ВП в соответствии с перечисленными пятью классами: для  $K_{1,0}$  - ОРП, Н; для  $K_{0,1}$  -  $N_{\text{П2}}$ , ОРП  $\neq N_{\text{П2}}$ , ОРП  $\neq N_{\text{П2}}$ ; для  $K_{1,1}$  - ОРП  $\neq (Н + С)$ , ОРП  $\neq (С + N_{\text{П1.35}})$ , ОРП<sup>2</sup>  $\neq Н$ , ОРП<sup>2</sup>  $\neq С$ ; для  $K_{2,1}$  - ОРП<sup>2</sup>  $\neq (С + Н)$ , ОРП<sup>2</sup>  $\neq (С + N_{\text{П1.35}})$ , ОРП<sup>2</sup>  $\neq \sqrt{С + N_{\text{П1.35}}}$ , ОРП  $\neq \sqrt{N_{\text{П2}}}$ , для  $K_{1,0.5}$  - ОРП  $\neq \sqrt{С + Н}$ . Таким образом, рассматривались всего 14 вторичных параметров. Учитывалось, что три различных описания стимула в эксперименте характеризуются различными значениями вторичного параметра:  $\text{ВП}_i$ ,  $\text{ВП}_j$ ,  $\text{ВП}_k$ . Тогда  $\Delta_i \neq (\text{ВП}_j - \text{ВП}_k)$ ,  $\Delta_j \neq (\text{ВП}_k - \text{ВП}_i)$ ;  $\Delta_k \neq (\text{ВП}_i - \text{ВП}_j)$ . Кроме того,  $\text{ВП} = \text{ВП}_i + \text{ВП}_j + \text{ВП}_k$ . А также  $\Delta = \Delta_i + \Delta_j + \Delta_k$ . Воздействие каждого из шести

критериев на каждый из 14 ВП дает значение функции этого воздействия - конкретный показатель, содержащий 4 числа в двух строках, два в нижней и два в верхней. Смысл этих чисел станет ясен на конкретном примере. В качестве ВП возьмем ОРП; в качестве критерия будем использовать простейший:  $X(ВП) = ВП$ . Содержательно это означает, что критерий ставит в соответствие каждому описанию его ОРП. Функция воздействия этого критерия на ОРП выражается по данным анализа текстов показателем 14 1

8 1 .

Из двух чисел верхней строки первое показывает число случаев, в которых критерий выделяет действительно ложное описание, а второе - количество случаев ошибочного выделения (т.е. выделения истинного описания как ложного). В нашем конкретном случае число 14 в верхней строке соответствующей клетки означает, что в 14 случаях из 15 минимум ОРП пришелся на ложные описания, и соответственно, число 1 в верхней строке говорит о том, что в одном случае минимален ОРП описания, сделанного без искажения.

Появление в показателе второй строки объясняется следующими соображениями: так как из трех описаний одно является ложным, то естественно допустить, что разница между величинами, соответствующими "истинным" описаниям, должна быть меньше, чем разница между величиной, соответствующей ложному описанию, и величиной, соответствующей любому из 2-х "истинных". Поставим в соответствие ложному описанию разность "истинных": в нашем случае  $\Delta_{ложн.} = (ОРП_{ист.1} - ОРП_{ист.2})$ , аналогично  $\Delta_{ист.1} = (ОРП_{ложн.} - ОРП_{ист.2})$  и  $\Delta_{ист.2} = (ОРП_{ложн.} - ОРП_{ист.1})$ .

Число 8 в нижней строке равно количеству случаев, в которых, во-первых, минимален ОРП (таким образом, это число не может превосходить первого числа верхней строки); во-вторых, минимально  $\Delta_{ложн.}$ , т.е.  $\Delta_{ложн.} < \Delta_{ист.1}$  и  $\Delta_{ложн.} < \Delta_{ист.2}$ . Число 1 в нижней строке показывает, что в одном случае минимум ОРП и минимум  $\Delta$  достигаются на одном и том же описании, не являющимся ложным.

К результатам, представленным в рассмотренном конкретном показателе, мы еще вернемся, а пока ответим на вопрос: когда мы сможем считать статистически достоверным факт достижения минимума значения КП на описаниях с искажениями? Если бы такого факта не наблюдалось, минимумы значений КП распределялись бы между "истинными" и "ложными" описаниями приблизительно в таком же соотношении, как и число самих КП. Однако, если минимум значения КП достигается на ложных описаниях не менее, чем в 11 случаях из 15, связь между минимальностью значения КП и "ложностью" описаний статистически значима; причем, чем больше таких случаев, тем выше уровень значимости этой связи.

Сравнивая разные показатели функций воздействия критериев на па-



параметры между собой, мы будем считать лучшими те ВП, на которых уровень – наивысший, независимо от того, каким критерием они преобразуются. Вопрос о том, как критерии преобразуют ВП, здесь рассматриваться не будет, поскольку требует подробного изложения математического аппарата исследования. Отметим лишь, что различные критерии по-разному учитывают вклад ВП и  $\Delta$ , преобразуя ВП в КП. Ставя во главу те же условия, будем сравнивать ВП и по показателю надежности. Лучшими будем признавать те ВП, для которых первое число второй строки – наибольшее, а второе – 0 (отсутствуют случаи надежного выделения "истинных" описаний в качестве "ложных"). Т.е. соотношение 15 0 или 14 0 во второй строке показателя с точки зрения надежности лучше, чем 9 0 или 8 0.

Исходную задачу переформулируем так: определить ВП, для которых лучше всего прослеживается их связь с "ложностью" описаний, причем эта связь является надежной (в вышеуказанном смысле) на статистически высоком уровне значимости, а также дать содержательное объяснение этому факту.

Сделаем некоторые замечания. 1) Данная часть исследования не направлена на поиск параметров, определяющих для каждого конкретного описания, является ли оно ложным или истинным. 2) Для каждого конкретного испытуемого нельзя сделать вывод на высоком уровне достоверности о "ложности" одного из его описаний. 3) Метод исследования жестко связан со структурой исходного материала. Структура предполагает наличие ровно трех описаний, одно из которых "ложное". Математический аппарат позволяет распространить метод и на ситуацию с большим количеством описаний, но наличие одного "ложного" и, по крайней мере, двух "истинных" обязательно.

Займемся теперь непосредственно описанием ВП и изложением основных результатов.

Для класса  $K_{T,0}$ , состоящего из одного элемента (ВП = ОРП), общие показатели (верхняя строка) не по всякому критерию позволяют подтвердить желаемую закономерность. Кроме того, класс  $K_{0,1}$  слаб по надежности независимо от критерия. По этому показателю остальные размерные классы заметно превосходят  $K_{T,0}$ .

Класс  $K_{C,1}$ . ВП этого класса абсолютно непригодны для выделения ложных описаний. Здесь в половине случаев получаются неверные результаты. Содержательно это означает, что нет связи между насыщенностью текстов описаний атрибутами любого (из рассмотренных) типов и "истинностью" – "ложностью".

Класс  $K_{T,1}$ . Можно выделить два подкласса  $K'_{T,1}$  в соответствии с характером использования безразмерных показателей в ВП. К подклассу  $K'_{T,1}$  отнесем ВП, в которые входят или Н (с модификациями), или С, а к подклассу  $K''_{T,1}$  те, в которые эти безразмерные параметры входят одновременно. Для каждого критерия  $K''_{T,1}$  превосходит по качеству  $K'_{T,1}$

как по общим показателям, так и по надежности. По общим показателям это особенно ярко проявляется на критерии  $\overline{IV}$  всех ВП подкласса  $K_{1,1}''$ , ложные описания выделяются абсолютно правильно, т.е. полностью отсутствуют случаи отнесения истинных описаний в категорию ложных и наоборот. Ценным представляется и то, что для  $K_{1,1}''$  отсутствуют случаи надежного выделения истинных описаний как ложных. Исключение составляет лишь несколько ВП по  $\overline{VI}$  критерию. А для ВП ОРП ж (С + Н), т.е. "количество признаков и номинативов",  $\overline{VI}$  критерий дает абсолютный результат и по надежности: для всех испытуемых минимум соответствующего КП достигается на ложных описаниях и разница по этому показателю между истинными описаниями в каждом случае была меньше, чем между ложным и любым из истинных. Таким образом отметим, что ВП подкласса  $K_{1,1}$  есть основания выделить как хорошие и надежные с тем, чтобы впоследствии сделать попытку дать этому феномену содержательную интерпретацию.

Класс  $K_{2,1}$  разобьем на подклассы  $K_{2,1}''$  и  $K_{2,1}'$  аналогично предыдущему. Сказанное выше о  $K_{1,1}''$  в полной мере можно отнести и к  $K_{2,1}''$ , причем абсолютная надежность достигается на ВП ОРП<sup>2</sup> ж (С+Н<sub>П.35</sub>) и ОРП<sup>2</sup> (С х Н<sub>П.35</sub>) по  $\overline{IV}$  критерию, и на ОРП<sup>2</sup> ж (С + Н) по  $\overline{VI}$  критерию. Результаты для  $K_{2,1}'$  лучше, чем для  $K_{1,1}'$ ; особенно это заметно на ВП ОРП<sup>2</sup> ж (С + Н)<sub>ПК</sub> (К ~ 1.5-2). По надежности результаты немного уступают аналогичным для  $K_{2,1}''$ . Для таких ВП по критериям  $\overline{IV}$ ,  $\overline{V}$  отсутствуют случаи неверного отнесения истинных описаний к категории ложных.

Класс  $K_{1,0.5}$ . Качественная характеристика этого класса будет близка аналогичной для  $K_{2,1}$ . При разбивке  $K_{1,0.5}$  на два подкласса (по аналогии с предыдущими) общие закономерности, выделенные для подклассов, останутся в силе.  $K_{1,0.5}'$  ближе к  $K_{2,1}'$ , чем к  $K_{1,1}'$  по общим показателям и по надежности.  $K_{1,0.5}''$ , напротив, имеет больше сходств с  $K_{1,1}''$ , особенно по надежности. Абсолютная надежность достигается на ВП ОРП ж  $\sqrt{C + H}$ ; ОРП ж  $\sqrt{C + H_{П.35}}$ , на  $\overline{VI}$  критерии. Для  $K_{1,0.5}''$  вообще отсутствуют случаи неверного ненадежного отнесения описаний.

Общий вывод: по причине выявленного сходства трех рассмотренных классов целесообразно дальнейшее исследование проводить на одном из них. Из соображений адекватности интерпретации для этой цели лучше подойдет  $K_{1,1}$ .

Дополнительное исследование ставило целью выяснить, все ли безразмерные величины, а значит и соответствующие им параметры, значимы для конструирования ВП, дающих лучший результат. ВП, содержащие Н и С одновременно, превосходят по качеству ВП, содержащие Н и С по отдельности. Интересно посмотреть, какая из компонент Н (атрибуты какого типа), какое влияние оказывает на качество ВП. Заметим, что Н есть сумма величин  $H_{П}$  и  $H_{0}$ . Вопрос сводится к такому: какие компо-

ненты и в какой пропорции следует включить в ВП для получения лучшего результата. Для его решения рассмотрим все возможные комбинации показателей  $H_{\Pi}$ ,  $H_O$  и  $C$ . Взятые по отдельности, они по своему действию не являются хорошими ни "в общем", ни по надежности. Лучшее положение наблюдаем в случае попарного объединения показателей:  $H = H_{\Pi} + H_O$ ,  $C + H_{\Pi}$ ,  $C + H_O$ , но и такие ВП уступают ОРП ж ( $H + C$ ). Таким образом, для успешного выделения ложного описания наиболее значимым безразмерным параметром является тип признако-номинативной насыщенности текста, а в качестве показателя, связанного с "ложностью" описаний, — общее количество номинативов и признаков в конкретном описании.

Необходимо заметить, что мы выделили значимую при сопоставлении "истинных" и "ложных" описаний составную часть ОРП.

Главный вывод проведенного исследования: если имеются текстовые материалы, такие, что каждому субъекту принадлежит несколько описаний, причем одно из них получено при задании описать стимул с искажением, то существуют такие объективные показатели (параметры текста), из которых могут быть получены величины, поставленные в соответствие описаниям так, что минимум значений этих величин в статистическом смысле соответствует ложным описаниям.

Результаты проведенного исследования, в частности, метод и процедуры выделения критериев, могут быть использованы для решения прикладных проблем юридической практики.

#### Литература

1. Б е л я е в а А. В., С а м о й л е н к о Е. С. Монолог и диалог в задачах вербализации образа // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983. С. 106-121.
2. Д ю п р а Ж. Ложь. Саратов, 1905.
3. Л е о н т ь е в А. А., Б а т о в Б. И. и др. Речь в криминалистике в судебной психологии. М., 1977.
4. Л и п м а н н О. Ложь. Харьков, 1924.
5. Л е в и Л. Лъдата. С., 1975.
6. П е т р о п а в л о в с к и й С. К философии лжи. СПб., 1906.
7. Р а т и н о в А. Р. Советская судебная психология. М., 1987.
8. Ф и л о н о в Л. Б. Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. М., 1979.
9. Ш т е р н В. Изучение свидетельских показаний // Проблемы психологии: Ложь и свидетельские показания. М., 1905.

Г. У. С о л д а т о в а

МЕЖЭТНИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ: КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

На XIX Всесоюзной конференции КПСС М.С.Горбачев отметил: "Развитие нашего многонационального государства, естественно, сопровождается ростом национального самосознания. Явление это позитивное, но поскольку возникающим в связи с ним новым потребностям не всегда уделялось должное внимание, некоторые вопросы начали осложняться, приобретать в ряде случаев националистическую окраску" / I /. В связи с этим особенно важно исследовать те закономерности развития межэтнических отношений, которые связаны с потребностями активизации человеческого фактора в жизни нашей страны. Как показали события последних лет, имевшие место, например, в Казахстане и Нагорном Карабахе, недооценка этих закономерностей нередко приводит к негативным проявлениям в сфере национальных отношений, причинами которых помимо исторических и социально-экономических, могут оказаться и психологические факторы. Это настоятельно требует разработки этнопсихологического подхода к исследованию социально-психологических проблем развития процессов межнациональных отношений в нашей стране и психологических закономерностей их отражения в этническом самосознании.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен определенный опыт по теоретическому и экспериментальному исследованию особенностей восприятия и познания людьми друг друга в условиях межэтнического общения / 3,4,5,6,8,12,14 /. Процесс такого общения на межличностном уровне можно представить как интерсубъектное взаимодействие, в котором отдельные личности выступают как носители самосознания и культуры больших социальных групп - этнических общностей.

В контексте межэтнических (межгрупповых) отношений в качестве центрального социально-перцептивного процесса, привлекающего наибольшее внимание исследователей, выступает процесс стереотипизации. Его результат - этнические стереотипы - обобщенные, устойчивые, эмоционально-насыщенные, сложившиеся в исторической практике межэтнических отношений, образы этнических групп, регулирующие восприятие и поведение их представителей в процессе межэтнического общения.

Необходимость учета гносеологического аспекта стереотипизации приводит к его рассмотрению как одного из механизмов формирования этнического самосознания. Рефлексивный уровень репрезентации стереотипов в этническом самосознании предполагает формализацию и вербализацию данных образований в системе значений личности и включение их в целостную систему психологических знаний о мире. Детерминируя процессы восприятия и интерпретации, этнические стереотипы обретают самостоятельное социально-психологическое существование в ситуациях

межэтнического общения и занимают определенное место в коммуникативно-познавательной деятельности личности. Такой статус этнические стереотипы приобретают за счет как их предметного и смыслового содержания, так и эмоционально-оценочного характера, силу особого качества отражать определенное отношение к этническим объектам. Ранее нами была сделана попытка исследовать эмоционально-оценочный аспект этнического стереотипа / 7 /, в данной работе изучался когнитивный аспект процесса стереотипизации.

Процесс стереотипизации как познавательная операция предполагает установление причинно-следственных связей между воспринимаемыми объектами и их характеристиками, что указывает на релевантность данной проблематики теории каузальной атрибуции / 9,11,13,15 /. Действительно, возникновение и функционирование этнических стереотипов во многом связано с определенным типом причинной интерпретации поведения представителей различных этнических групп. Изучение межгрупповых атрибуций, образование которых в конечном итоге является результатом межгруппового сравнения (противопоставления и сопоставления), можно рассматривать как перспективный подход к исследованию перцептивных механизмов межэтнического общения, открывающий средства прогнозирования межгрупповых установок и разрушения негативных стереотипов. Причинная интерпретация наблюдаемого или прогнозируемого поведения представителей собственной и иноэтнической группы находится в зависимости от социально-экономических, идеологических и культурных факторов, которые определяют характер межэтнического общения и формируют различную степень субъективной близости и отдаленности этнических групп друг от друга. Это находит свое отражение в этноинтегрирующих (автостереотипы) и этнодифференцирующих (гетеростереотипы) признаках-атрибуциях – содержательных компонентах этнического самосознания.

Общественная практика выдвигает на первый план ранее слабо изучавшиеся стороны и феномены социальной действительности. К таким феноменам, в частности, можно отнести этнокультурные образования, выступающие в качестве специальных регуляторов поведения и несущие определенные социальные функции. В настоящее время распространение современной индустриальной технологии и унификация многих сторон жизнедеятельности людей способствуют выявлению новых граней этнического самосознания, находившихся ранее на втором плане. В частности, высокую значимость приобретают исследования в условиях межэтнического диалога и полилога этноинтегрирующих и этнодифференцирующих компонентов культур. Перемещение центра тяжести в этнической специфике с материальной в сферу духовной культуры этнических общностей определяет концентрацию межэтнических различий, главным образом, в области этнокультурных и детерминируемых ими этнопсихологических особенностей. В связи с этим центральной сферой социальной перцепции, на наш взгляд, являются те характеристики этнических групп, которые отража-

ют межкультурные различия. Мы предполагаем, что основными составляющими когнитивной структуры этнического самосознания выступают устойчивые атрибутивные этноинтегрирующие и этнодифференцирующие симптомокомплексы, характеризующие как членов собственной этнической группы, так и представителей иноэтнических сред по линии традиционных этнокультурных систем. Под атрибутивным симптомокомплексом мы понимаем систему характеристик, приписываемых своей или чужой группе, отражающей содержание этнического стереотипа. В этой связи этноинтегрирующие и этнодифференцирующие атрибутивные симптомокомплексы рассматриваются нами как операционально определяемые образования.

Определенные методологические и теоретические особенности теории каузальной атрибуции, в частности ограниченность ее исследований межличностным восприятием, абстрагирование от влияния социально-психологических факторов, понимание внешних и внутренних факторов как строго альтернативных, обусловили рассмотрение этнических стереотипов на основе асимметрии в объяснении поведения представителей различных этнических групп – как больший негативизм межгрупповой диспозиционной атрибуции по сравнению с внутригрупповой. Практически, некоторые исследователи / I2, I4, I6 / свели межэтническую атрибуцию к этноцентристской, основанной на изначальном позитивно-ценностном значении своей этнической общности и негативном отношении к иноэтническим группам.

Но, как известно, этнические стереотипы далеко не всегда несут в себе негативное отношение к членам иноэтнических групп, хотя они, как правило, возникают на основе субъективного восприятия представителей данной общности / 2 /. Прежде всего субъективизм восприятия основан на феномене противопоставления. Его реализация осуществляется на базе общего психологического принципа "всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет", который, по мнению Б.Ф.Поршнева, может быть представлен как одна из основных проблем этнопсихологии. Закономерно, что в социальных условиях противопоставления этнических групп их восприятие и познание требует, в первую очередь, осознания различий между ними, которое предполагает, по Л.С.Выготскому, более низкую степень развития способности к обобщению и концептуализации, чем, например, осознание сходства, и поэтому скорее вероятно на уровне обыденного сознания.

Сближение экономического и социального уровней развития наций и народностей Советского Союза на современном этапе при их добровольном сотрудничестве во всех сферах общественной жизни способствовало преодолению национально-культурной замкнутости, обусловленной особенностями исторических судеб тех или иных народов и различиями религиозных предписаний. Мы предполагаем, что на психологическом уровне это выразилось в том, что тенденция противопоставления этнических групп в процессе межэтнического восприятия утратила ведущее

значение – процесс межэтнического восприятия и познания осуществляется, главным образом, на основе сопоставления особенностей представителей различных этнических групп.

Объектом нашего исследования явился многонациональный студенческий строительный отряд, состоящий из четырех производственных бригад, включающих представительниц 6 этнических групп, проживающих на Северном Кавказе (русские (37 чел.), чеченки (26 чел.), ингушки (14 чел.), осетинки (29 чел.), армянки (3 чел.), грузинки (2 чел.)). Студентки не только вместе работали, но и проживали в одном общежитии в течение двух месяцев.

Методикой, которая, на наш взгляд, позволяет вскрыть латентные переменные когнитивной структуры этнического самосознания, "имплицитных теорий" не только отдельной личности, но и целой группы, является классификационная методика Дж.Келли (тест личностных конструктов) / IO /. Основная идея теста заключается в том, что восприятие и интерпретация человеком явлений внешнего мира происходит на основе имеющейся у него системы конструктов-параметров для сравнения людей и событий между собой (каждый конструкт представляет биполярную оценочную шкалу – "добрый-злой", "веселый-мрачный" и т.д.).

В соответствии с целями исследования методика была модифицирована. В частности, традиционный ролевой список был заменен списком реальных членов групп, составленном на основе результатов предварительных социометрических выборов (лично-значимое общение). В итоге в него включались как "положительные", так и "отрицательные" для данного испытуемого представители группы по критерию максимального охвата членов разных этнических общностей, представляющих подгруппы бригады.

Помимо карточек с фамилиями и именами конкретных лиц, готовились карточки с надписями "типичный русский", "типичный осетин" и т.д. Они включались в "индивидуальный" набор с учетом национальной принадлежности конкретных лиц в предъявляемом списке и национальности самого респондента. В общий набор (как и в традиционном ролевом списке Келли) включалась также и карточка, предполагающего самого респондента с надписью – "я".

Карточки предъявлялись триадами. Порядок последовательности триад в зависимости от индивидуальных списков, варьировал от респондента к респонденту, но незначительно, так как кроме первых трех предъявлений (межличностные отношения), дальнейшие предъявления необходимо включали национальный фактор (карточки с надписями "типичный русский" и т.д.).

Это определило переход на уровень межэтнических (межгрупповых) отношений. В этом случае подбор триад был стандартизирован на основе следующих моментов. Предполагалось, что наиболее информативными окажутся бригады, состоящие из: а) самого испытуемого ("Я"), абстрактного собирательного представителя этнической группы, самого респондента

и конкретного лица этой же национальности, получившего отрицательный или положительный выбор по социометрическим данным, б) абстрактных представителей других этнических групп (например, "типичный русский") и отрицательный и положительный социометрический выбор лиц представителей этой же национальности, в) абстрактных представителей тех этнических групп, члены которых включены в предъявляемый список. Триады предъявлялись по принципу бинарной оппозиции, на уровне мышления представляющего собой элементарную классификационную функцию, основанную на дуальном делении и двоичном противопоставлении.

Выделенные общие качества, в зависимости от условий проведения эксперимента, вносились на специальные бланки в графу "сходства" классификационной решетки или самим испытуемым или экспериментатором. Противоположные качества – в графу "контраст". Пара характеристик, представляющая решение каждой триады, рассматривалась нами не как целая биполярная конструкция – "личностный конструкт", а как отдельные самостоятельные оценочные суждения о членах бригады и собирательных абстрактных представителях определенных этнических групп. В связи с этим заключительным этапом методики явилось оценивание респондентом выделенных им самим качеств для всех лиц предъявляемого списка, включая и "типичных" представителей актуальных этнических групп. Оценка проводилась по 7-бальной шкале (от +3 до -3).

Проводимый ниже анализ всей совокупности атрибуций, полученных нами при использовании модифицированного теста Келли – именно той методики, с помощью которой возможно выявление субъективных отношений к явлениям, личностных интерпретаций этих явлений, – показывает, что и позитивные и негативные признаки, составляющие автостереотипы и гетеростереотипы, имели высокую степень субъективности, обусловленную как особой "пристрастностью" данных этнопсихологических феноменов, так и возрастными и социальными характеристиками нашей выборки (студентки в возрасте от 18 до 23 лет).

Необходимо также отметить, что в связи с относительно небольшими выборками представителей различных этнических общностей в нашем исследовании, мы не ставили перед собой задачу выявления статистически достоверных стереотипов, генерируемых большинством членов этнической группы. Выявление распространенности тех или иных стереотипов – это задача специального этносоциологического исследования. Нашей целью явилась попытка изучения когнитивной структуры этнического самосознания определенной возрастной и социальной группы, поэтому мы считаем допустимым рассматривать с определенной долей условности выявленные признаки-атрибуции как возможные этнические стереотипы.

Исходное "признаковое пространство" выбиралось таким образом, чтобы попадающие в него признаки имели непосредственное содержательное отношение к изучаемой нами проблеме и обладали близкими значениями. Основной принцип построения модифицированной методики Дж.Келли –



принцип бинарной оппозиции – в условиях взаимосвязи межличностного и межэтнического уровней сравнения, позволил решать эту задачу посредством качественного анализа выявленных характеристик.

В пространство исходных признаков включались атрибуции, полученные на основе тех сравнительных ситуаций, в которых непременно и явно присутствовал этнический элемент. Атрибуции, оказавшиеся результатом только межличностных сравнений, в пространстве исходных признаков не учитывались.

На основе учета содержания, целей и задач классификации в исходный первичный набор вошло 830 характеристик-атрибуций, в число которых были включены многочисленные повторы, так как этнический стереотип как групповое образование должен характеризоваться согласованностью мнений членов группы. Общее число признаков распределилось по этническим группам следующим образом: русские – 310 признаков, осетины – 213 признаков, чеченки – 193 признака, ингушки – 61 признак, армянки и грузинки – 53 признака. Последняя составная этническая группа в связи с малочисленностью была исключена из дальнейшего анализа.

Большой массив выделенных признаков и сложность их строгой формализации определил следующую последовательность анализа содержательных аспектов этнического самосознания. Первоначально из исходного "признакового пространства" были отобраны 40 характеристик, которые имели наибольшее количество повторов и наибольшие статистические веса. Их анализ позволил выделить следующие кластеры, приобретающие важное значение в процессе межэтнического сравнения: "Этнокультурные особенности" (34%), "Черты характера" (28%), "Качества, определяющие отношение к людям" (18%), "Оценка поведения и динамических характеристик" (15%).

Содержательный анализ исходного пространства признаков на основе выделенных кластеров позволил выявить общую картину по всей совокупности. Самой представленной группой характеристик оказалась группа "Черты характера" (31,3%). Вторым по весу кластером определилась группа признаков, получившая название "Этнокультурные особенности" (29,5%), третьим – "Отношение к людям" (18,1%), четвертым – "Оценка поведения и динамических характеристик" (10,3%). Такие группы характеристик как оценка умственных качеств, оценка умений и др. по всей совокупности характеристик и отдельно по этническим подгруппам оказались статистически незначимыми и в общем анализе не учитывались.

Дальнейшая сортировка признаков осуществлялась отдельно по каждой этнической группе по следующим критериям ("подпространствами"):

а) признаки-атрибуции, характеризующие собственную этническую группу (автостереотипы); б) признаки-атрибуции, характеризующие основные этнические группы (гетеростереотипы); в) объединенные признаки-атрибуции, совпадающие при характеристике собственной этнической группы и

определенной иноэтнической группы (совпадение автостереотипов с гетеростереотипами); г) объединенные признаки-атрибуции, совпадающие при характеристике различных иноэтнических групп (совпадение гетеростереотипов). Анализ "подпространств" проводился на основе рассмотрения выделенных групп-кластеров как основных компонентов когнитивной структуры этнического самосознания.

**Автостереотипы.** Автостереотипы всех четырех групп характеризует высокая позитивная направленность.

Нами выявлено, что основное различие между автостереотипами базируется на этнокультурных особенностях. В этот кластер входят атрибуции, полученные на основе описания обычаев, традиций, обрядов и обусловленных ими традиционных форм поведения. Помимо этого, в данную группу характеристик включены и некоторые, еще сохранившиеся, религиозные (мусульманские) обычаи и такие этнокультурные определители, как язык, фольклор, а также традиционные характеристики внешнего облика.

Наибольший вес группа признаков "Этнокультурные особенности" занимает в автостереотипе чеченок (45,6%). У ингушек эти характеристики составляют 40% от числа всех атрибуций автостереотипа, у осетинков - 30%. Представители этих трех групп с высокой внутригрупповой согласованностью<sup>1</sup> выделяют характеристику "традиционность", отражающую высокую степень приверженности национальным обычаям и традициям, а также такие комплексы обычаев, как "отношение к старшим", "гостеприимство", "взаимопомощь".

Большое сходство этнокультурные атрибуции приобретают в автостереотипах чеченок и ингушек. Представительницы этих этнических групп выделяют следующие основные комплексы этнокультурных особенностей: определенное отношение к мужчинам, заключающееся в их почитании и возвышении, и соответствующие комплексы обычаев и традиций, выражающие такое отношение; комплексы брачных обычаев, отрицательное отношение к браку с представителями иноэтнических групп; традиционные особенности внешнего облика.

В автостереотипах осетинков можно отметить существование таких этнокультурных комплексов, как традиции взаимопомощи, значимость родственных связей и этнокультурные особенности семейно-бытовой сферы.

В автостереотипе русских в нашем исследовании акцентуации на этнокультурных особенностях не отмечается.

Полученные данные свидетельствуют о том, что значимость группы признаков "этнокультурные особенности" безусловна на уровне самовосприятия для таких этнических групп, как чеченцы, ингуши и осетины. Этнокультурные атрибуции формируются в устойчивые и оригинальные

<sup>1</sup> Под высокой внутригрупповой согласованностью в нашем исследовании понимается выделение определенной характеристики более чем половиной членов этнической группы.

комплексы, представляющие основу различий автостереотипов этнических групп, включенных в наше исследование.

Высоким весом в автостереотипах обладает группа признаков "Черты характера". Этот кластер наиболее представлен в автостереотипе русских. Оригинальные автоатрибуции русских, не включенные в автостереотипы других этнических групп и имеющие высокую внутригрупповую согласованность, можно объединить в комплекс "твердость характера - мягкость" ("твердость характера", "прямолинейность", "искренность", "незлопамятность", "жизнерадостность", "душевность", "мягкость").

У всех этнических групп в автостереотипах (с высокой внутригрупповой согласованностью) отмечается совпадение таких атрибуций, как "доброта", "простота", "смелость", "щедрость". У чеченок, осетинок и ингушек (с высокой внутригрупповой согласованностью) совпадают атрибуции "скромность", "гордость" и "чувство национального достоинства".

Но большая часть атрибуций "Черты характера" представляет достаточно разрозненную картину и не образует устойчивых и оригинальных комплексов, описывающих характер этнической общности. Трудность выделения таких комплексов обусловлена также и множеством разрозненных и единичных совпадений этих атрибуций в различных автостереотипах. На основании этого можно сделать вывод, что представления о чертах характера собственной этнической группы достаточно расплывчаты и включают общечеловеческие характеристики, присущие представителям различных этносов.

Кластером с большим весом является также и группа признаков, названная нами "Отношение к людям". Атрибуции этой группы можно разделить на два вида: обусловленные этнокультурными особенностями и общечеловеческими качествами.

Атрибуции первого вида с высокой внутригрупповой согласованностью выражены в группах чеченок и ингушек. Отмечалось "отрицательное отношение к браку с представителями других национальностей", "особое отношение к мужчинам".

Русские и осетинки (с высокой внутригрупповой согласованностью) отметили "доброжелательное отношение ко всем нациям", "внимание и уважение к окружающим", "отзывчивость". Групповая согласованность проявлена у русских, осетинок и ингушек при выделении качеств "доброжелательность" и "тактичность", у осетинок - при выделении качества "благородство", у чеченок - "высокомерия"<sup>2</sup>.

Группу характеристик "Отношение к людям" можно рассматривать как отражение национальной или интернациональной ориентации в общении, которая, на наш взгляд, в существенной степени детерминирована осо-

<sup>2</sup> Результаты пост-интервью показали, что данное качество в группе чеченок и ингушек не рассматривается как отрицательное и на этом основании включается в автостереотип.

знанием этнокультурных различий. Члены тех групп, которые продемонстрировали более высокую склонность к этнокультурным элементам, соответственно, проявляют большую избирательность и предпочитаемость в общении представителей собственной этнической среды.

Анализ кластера "Оценка поведения и динамических характеристик" не выявил существования на его основе устойчивых комплексов в автостереотипах данных этнических групп.

Итак, в автостереотипах как этноинтегрирующих компонентах когнитивной структуры этнического самосознания исследуемых нами этнических групп определяющее значение имеют такие группы признаков, как "Этнокультурные особенности", "Черты характера" и "Отношение к людям".

Кроме того, эмпирически выявлено, что основной "точкой отсчета" в формировании автостереотипов служит осознание этнокультурных особенностей собственной этнической группы.

Гетеростереотипы. Анализ гетеростереотипов, помимо их исследований как этнодифференцирующих компонентов когнитивной структуры этнического самосознания, позволяет нам проверить так называемую этноцентристскую гипотезу, суть которой заключается в предположении более негативного характера гетеростереотипов по сравнению с автостереотипами: а) автостереотип "ингруппы" более позитивен, чем гетеростереотип "аутгруппы" ("Мы лучше, чем они"); б) гетеростереотип "аутгруппы" более негативен, чем автостереотип "аутгруппы" ("Они хуже, чем они думают"); в) автостереотип "ингруппы" более положителен, чем гетеростереотип "ингруппы" ("Мы лучше, чем они думают о нас") / 9 /. Осуществив анализ гетеростереотипов по всем группам признаков мы получим основания для сравнения их с автостереотипами.

Основной единицей анализа гетеростереотипов, как и автостереотипов, выступили этнокультурные особенности, которые оказались, как покажет дальнейший анализ, опорными характеристиками для всех остальных групп признаков. В связи с этим хотелось бы отметить следующее. Этнокультурные феномены, среди которых важное место занимают этнические представления, обычаи, традиции и нравы, выступают в качестве средств стабилизации утвердившихся общественных отношений в этносе. На внутригрупповом и межгрупповом уровнях этнокультурные феномены становятся нормами поведения и восприятия. Оценочно-нормативный компонент социокультурной системы этноса – ценности, нормы, убеждения, выступающие и как внешние регулятивные элементы, и как интериоризованные факторы личности, – определяют формирование содержания этнических стереотипов. Это нередко служит предпосылкой того, что "точка отсчета" восприятия особенностей характера или поведения представителя иноэтнической среды находится в пределах системы традиционной этнокультуры собственной группы. Восприятие через призму собственных этнокультурных ценностей не может не оказывать влияния на снижение адекватности и повышение субъективности образа представителя другого

этноса. Это нашло свое отражение как в негативных, так и позитивных характеристиках гетеростереотипов, выявленных в нашем исследовании.

В группе признаков "Этнокультурные особенности" большое внимание уделяется языку, обычаям, традициям, наличию пережитков. У чеченцев отмечается такой признак, как религиозность. Совпадение атрибуций в гетеростереотипах осетин и чеченцев по данной группе качеств составляет 60,7%. В совместном гетеростереотипе осетин и ингушей такие признаки составляют половину от общего числа. В совместном гетеростереотипе чеченцев и ингушей на этнокультурные особенности приходится 29,3% (сюда включены и такие признаки, как религиозность, традиционные особенности внешнего облика, типичность судебных, традиционные формы поведения и др.). Атрибуции, главным образом, носят нейтральный характер.

Осетинки в гетеростереотипах по этнокультурным особенностям сближают чеченцев и ингушей – в их совместном стереотипе такие признаки составляют 33,3%. В гетеростереотипе русских зафиксировано отделение этой группы по этнокультурным особенностям от чеченцев и ингушей, в частности, отмечается отсутствие "традиционной символики", "признание только близкого круга родственников" и др.

Чеченки объединяют в гетеростереотипе русских и ингушей на основе "изживания обычаев" и отдалают от себя ингушей, считая, что им свойственна "меньшая строгость обычаев". У осетин подчеркивается "специфичность традиций".

Ингушки, в свою очередь, отмечают, что им, по сравнению с их этнической группой, свойственна "меньшая строгость обычаев". В гетеростереотипе русских этнокультурные особенности не выделяются. Гетеростереотип осетин в данном случае не выявлен.

В гетеростереотипах всех этнических групп присутствуют атрибуции, свидетельствующие об осознании этнокультурных различий и этнокультурного сходства. Ни одна из групп по данным характеристикам не отождествляет себя полностью с другими группами. Общий анализ гетеростереотипов показывает, что наиболее близкими по этнокультурным особенностям всеми этническими группами воспринимаются чеченцы и ингуши.

Анализ совпадений автостереотипов с гетеростереотипами по этнокультурным характеристикам выявил следующую картину. По этнокультурным особенностям русские сближают себя с осетинами, отмечая возможность "принятия осетинских обычаев" (30%). С чеченцами и ингушами осознание сходства обычаев не обнаружено. Осетинки наиболее близкими по традиционной культуре считают чеченцев и ингушей, подчеркивая сходство и близость таких этнокультурных комплексов, как традиции взаимопомощи, поведение в кругу семьи, отношение к старшим и т.д. (67,4%). Чеченки сближают себя по этнокультурным особенностям с ингушами (60%), указывая на схожесть языков, фольклор, общность многих традиций и др. И с осетинами – подчеркивается близость некоторых обы-

чаев, особенности положения женщины. Ингушки находят много общего между культурами своей этнической общности и чеченцами (68,4%) – схожесть семейно-бытовых традиций, остатки некоторых религиозных обычаев и др. И у чеченок, и у ингушек не представлены общие атрибуции по традиционным этнокультурным признакам с русскими.

Заканчивая анализ атрибуций по группе признаков "Этнокультурные особенности", подчеркнем общую позитивную направленность как автостереотипов, так и гетеростереотипов. Кроме того, выявлено осознание не только определенного сходства и близости различных традиционных культур на уровне этнического самосознания отдельных общностей, но и осознание из взаимоприятия и взаимоприемлемости. Такие данные не свидетельствуют в пользу абсолютизации более негативного характера гетеростереотипов по сравнению с автостереотипами. Особенно это касается частных предположений б) и в) этноцентристской гипотезы.

Гетеростереотипы по группе признаков "Черты характера" отличаются от автостереотипов появлением негативного полюса приписывания, т.е. абсолютный вес отрицательных характеристик по данному кластеру в гетеростереотипах возрастает.

В группе русских по данной группе признаков отмечаются негативные качества в гетеростереотипах чеченцев, ингушей и осетин (31,7% негативных качеств от общего количества атрибуций по данной группе признаков). Гетеростереотипы осетин и чеченцев совпадают по атрибуциям "настойчивость", "рассудительность", "скромность".

В группе осетинок гетеростереотип русских характеризуется общей позитивной направленностью. Кроме двух качеств ("гордость", "простота"), остальные атрибуции не совпадают с автостереотипом осетин. Это такие качества как "жизнерадостность", "добродушие", "экономность", "веселость", "беззаботность", "мягкость", "терпеливость", "бесхитрость", "осторожность", русский задор" и характеристики, имеющие негативный оттенок – "скупость", "своеволие"<sup>3</sup>. В совместном гетеросте-

<sup>3</sup> Необходимо помнить о том, что данные отрицательные характеристики (как и другие, встречающиеся дальше) сформированы на основе восприятия стиля поведения представителей иноэтнической среды в процессе межэтнического общения с позиций традиционных ценностей собственной культуры. Так, качество "скупость" у русских возникло как противопоставление традиционному понятию широкого "кавказского гостеприимства", хотя "русское гостеприимство" известно как одно из устойчивых качеств, приписываемых русскому народу. "Своеволие" русских возникло как противопоставление более строгой традиционной системы воспитания девочек и девушек кавказских национальностей, предполагающей функционирование определенной (иногда жесткой) системы условностей и запретов. Кроме того, следует отметить, что данные качества, например, скупость, своеволие, высокомерие и др. представляют собой стереотипы – "оборотни", обладающие способностью мгновенно находить "оправдательные" положительные эквиваленты в случаях смены знака эмоционального отношения к объекту (7) – экономность, смелость, гордость.

реотипе чеченцев и ингушей, кроме совпадения с присутствующими в автостереотипе осетин качествами "скромность", "доброта", выделяются (с высокой групповой согласованностью) также и следующие признаки: "держат свое слово", "преданность", "чувство собственного достоинства". В гетеростереотип чеченцев включена и такая характеристика, как "безрассудство".

У чеченок гетеростереотип русских по данной группе признаков полностью позитивен. Совпадениями с автостереотипом являются качества: "простота", "веселость". Качества, присущие только гетеростереотипу русских, следующие: "самостоятельность", "прямолинейность", "любопытность", "осторожность", "правдивость", "мягкость", "героизм". В гетеростереотипе осетин, как и у осетинок в гетеростереотипе чеченцев, выявлено совпадение с автостереотипом по качествам "доброта", "скромность", отмечается одно негативное качество - "хвастливость".

В группе ингушек гетеростереотип русских позитивен и почти целиком носит проективный характер, так как кроме одного качества ("веселость") полностью совпадает с автостереотипом ингушей. Гетеростереотип чеченцев за исключением некоторых качеств позитивен. Он с высокой внутригрупповой согласованностью характеризуется такими атрибутами, как "веселость", "жизнерадостность", "экономность". В нем обнаружены и негативные качества, например, "скрытность".

Следует обратить внимание на общую закономерность приписывания в гетеростереотипах атрибуций кластера "Черты характера", состоящую в том, что позитивный полюс приписывания имеет большое число совпадений с атрибутами автостереотипов, в то время как негативные атрибуты в автостереотипах практически отсутствуют. Эта тенденция, на первый взгляд, подтверждает гипотезу о негативном характере гетеростереотипов по сравнению с автостереотипами. Но в нашем исследовании выявлены и полностью позитивные гетеростереотипы, в которых помимо совпадений с автостереотипами обнаружено большое количество атрибуций, в автостереотипах не присутствующих.

Кроме того, анализ групп признаков, представляющих общие характеристики своей и "чужой" этнических общностей (совпадение автостереотипов с гетеростереотипами) по кластеру "Черты характера" (последующий анализ покажет, что это справедливо и для кластера "Отношение к людям"), демонстрирует в некоторых случаях не только значительное совпадение позитивных характеристик, но и выделение совпадающих негативных характеристик.

Так, чеченки и ингушки сближают свои этнические группы не только по позитивным качествам: "скромность", "нравственность", "внутренняя строгость", "решительность", "щедрость", "уверенность", "чувство меры", "гордость", "смелость", но и по такому качеству как "безрассудство". Ингушки также обнаруживают с чеченками как позитивное сходство - "доброта", "гордость", так и негативное - "накопительство",

"скрытность". Русские сближают себя с различными этническими группами по следующим позитивным характеристикам: с чеченцами: "простога", с ингушами - "добродушие", "чистоплотность", "честность", "прямолинейность", с осетинами - "простота", "мягкость", "доброта", "жизнерадостность". Осетинки по чертам характера ставят себя ближе с русскими (60%), причем сходство обнаруживается по позитивным характеристикам. Сходные позитивные характеристики выявлены также с чеченцами и ингушами - "скромность", "совестливость", "щедрость".

Результаты сравнения автостереотипов с гетеростереотипами по группе признаков "Черты характера" отражают распределение в стереотипах осознанных этнокультурных особенностей. В результате этого, например, чеченки и ингушки считают свои группы наиболее близкими не только по этнокультурным признакам, но и по чертам характера.

Анализ следующего кластера, обозначенного нами как "Отношение к людям", также как и в автостереотипах, приводит к разделению признаков данной группы на два вида.

В группе русских выявлено значительное совпадение гетеростереотипов ингушей и чеченцев по таким характеристикам, как "замкнутость" и "чувство превосходства". В гетеростереотипе осетин позитивные характеристики "отзывчивость" и "доброжелательность" совпадают с автостереотипом как русских, так и осетин. Совместный гетеростереотип чеченцев и осетин характеризует "большая дистанция в общении".

В группе осетинок гетеростереотип русских включает как позитивные характеристики - "доброжелательность" (совпадение с автостереотипом), так и негативные ("изолированность от окружающих", "замкнутость").

Чеченки в гетеростереотипе русских выделяют интернациональные качества - "легко сближаются с представителями других национальностей", а также отмечают и "более простые отношения с другим полом". В гетеростереотипах осетин, ингушей и русских (с высокой внутригрупповой согласованностью) выделяется также такая характеристика, как "высокомерия". И вместе с тем совместный стереотип русских и ингушей характеризуется такими качествами, как "простота в общении".

Ингушки приписывают русским "отзывчивость" и "радушие" в отношении к людям. Гетеростереотип чеченцев характеризуется "любовью к своему народу" и негативным качеством - "эгоистичность".

Анализ данной группы характеристик выявляет ту же закономерность, что и при анализе группы признаков "Черты характера" - идентификация, главным образом, происходит на основе позитивных характеристик, составляющих автостереотипы, а этническая дифференциация - и на основе негативных атрибуций, носящих диффузный характер и значительно уступающих количественно позитивным признакам.

Такую тенденцию подтверждает и анализ совпадений признаков собственной этнической группы с иноэтническими общностями (совпадение автостереотипов с гетеростереотипами). Так, русские сближают себя с



ингушами по следующим характеристикам: "бескорыстие", "благородство", "тактичность", "справедливость", с чеченцами и осетинами – по качествам "доброжелательность" и "отзывчивость". Осетинки сходство с чеченцами обнаруживают по качествам "уважение к старшим", "доброжелательность", "благородство", с русскими – по атрибуции "доброжелательность". Чеченки сходство с ингушами демонстрируют на основе таких характеристик, как "требовательность к себе и окружающим", "внимание друг к другу", а также находят сходство друг с другом в таком качестве, как "высокомерие". Общей характеристикой с осетинами считается "уважение и любовь внутри нации", с русскими – "интернациональная направленность в общении".

Анализ кластера "Оценка поведения и динамических характеристик" выявил следующую картину. Осетинки и русские в гетеростереотипах чеченцев и ингушей (с высокой внутригрупповой согласованностью) выделили такие особенности поведения, как "закрепощенность" и "покорность". В свою очередь, чеченки, ингушки и осетинки приписывают русским "большую свободу в действиях", "раскованность", "непринужденность в общении", "раскрепощенность", "свободу в поведении". На наш взгляд, такое восприятие определяется существованием более строгих традиционных форм поведения, принятых в своем этносе.

Обобщая результаты анализа когнитивной структуры этнодифференцирующих и этноинтегрирующих компонентов этнического самосознания, можно сделать следующие выводы.

Выявлена когнитивная структура этноинтегрирующих и этнодифференцирующих компонентов этнического самосознания, которая включает следующие основные группы признаков: "Этнокультурные особенности", "Черты характера", "Отношение к людям", "Оценка поведения и динамических характеристик". Атрибутивные этноинтегрирующие (автостереотипы) и этнодифференцирующие (гетеростереотипы) симптомокомплексы по таким группам признаков, как "Черты характера", "Отношение к людям" и "Оценка поведения и динамических характеристик" не представляют устойчивых и оригинальных комбинаций признаков, а включают общечеловеческие качества, присущие представителям всех этнических групп.

В исследовании нашло эмпирическое подтверждение наше предположение о том, что образование атрибутивных симптомокомплексов в этническом самосознании происходит на основе этнокультурного компонента его когнитивной структуры. Осознание этнокультурных различий и сходства – основной определитель дифференциации этнических автостереотипов и гетеростереотипов по остальным группам признаков.

Отражение процессов взаимодействия и тенденций конвергенции этнических культур советского общества на социально-психологическом уровне выражается в осознании этнокультурного сходства между собственной этнической группой и иноэтническими средами. Это приводит к возрастанию удельного веса позитивных атрибуций в гетеростереотипах, к

росту позитивных совпадений в автостереотипах и гетеростереотипах. Такая тенденция не свидетельствует в пользу этноцентристской гипотезы – абсолютизации смещения полюса предпочтения в сторону собственной этнической группы. Процесс межэтнического восприятия осуществляется, главным образом, на основе сопоставления этнических групп. Это определяет смещение центра тяжести от фиксации межэтнических различий к фиксации сходства между представителями различных этносов в процессе межэтнического общения.

#### Литература

1. Горбачев М. С. О ходе реализации решений XXVII съезда КПСС и задачах по углублению перестройки: Докл. на XIX Всесоюз. конф. КПСС, 28 июня 1988 // Правда. 1988. 29 июня.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1980. 413 с.
3. Бахарева Н. В. Социально-психологическое изучение национальных особенностей // Социальная психология. Л., 1973. С.219-226.
4. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса, М.: Наука, 1984.
5. Дробизева Л. М. Духовная общность народов СССР. Историко-социологический очерк межнациональных отношений. М., 1981.
6. Кон И. С. Национальные особенности психологии людей // Социальная психология. М., 1975. С.141-153.
7. Цоева Г. У. Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов // Психол. журн. 1986, Т.7, № 2. С.41-51
8. Campbell B. T. Stereotypes and the perception of group differences // Amer. Psychol. 1967. Vol.22, N 4. P.817-829.
9. Newstone M., Jaspars J. Cross-cultural interaction, social attribution and inter-group relations // Cultures in Contact. Studies in cross cultural interaction. N.Y., 1982. P. 127-157.
10. Kelley G. A. The psychology of personal constructs. N.Y., 1955.
11. Pettigrew T. F. The ultimate attribution error: Extending Allports cognitive analysis of Prejudice // Person. and Soc. Psychol. Bull. 1979. Vol. 5, N 4. P.461-476.
12. Psychology and race: Penguin education, 1973.
13. Stephan W. Q. Stereotyping: the roul of ingroup differences in causal attribution for behavior // J. Soc. Psychol. 1977. Vol.101, N 2. P.255-265.
14. Tajfel H. Social Stereotypes and Social Groups // Inter-group behavior. Oxford, 1981. P.144-168.
15. Taylor D. M., Jaggi V. Ethnocentrism and causal attribution in a South Indian context // J. Cross-Cultur. Psychol. 1974. Vol.5, N 1. P.162-171.

В эпоху научно-технического прогресса резко возрастает роль звуковой информации в организации многих сторон человеческой деятельности. Акустическая среда, представляющая собой совокупность звуковых источников различного происхождения, как натуральных, так и искусственных, — неотъемлемая часть окружающей человека среды. В результате воздействия акустической среды формируется общая слуховая (в частности, музыкальная) культура человека как одна из характеристик его психических качеств. Особая роль акустической среды в обеспечении нормальной жизнедеятельности человека определяется тем, что она оказывается также и средой коммуникации.

Важные практические и социально значимые задачи изучения проблем "человек-среда" определяются возникновением качественно новой акустической среды, связанной с техническим развитием общества. Фундаментальная направленность решения этих задач требует комплексного теоретико-экспериментального исследования процессов слухового восприятия, т.е. тех психических процессов, которыми определяется характер взаимодействия человека с акустической средой.

В основе предложенного нами подхода к изучению слухового восприятия / 9, 10 / лежат представления о взаимодействии трех подсистем психического: когнитивной, коммуникативной и регулятивной. В соответствии с этим ставится задача исследования функций слухового восприятия, обеспечивающих данное взаимодействие. В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы анализа коммуникативной функции как наиболее специфической в формировании слухового образа.

Основанием для выделения особой роли коммуникативных компонентов в организации слухового восприятия служит положение о том, что слуховая система человека развивалась прежде всего как средство обеспечения общения между людьми, что определяет зависимость слухового восприятия от характера общения между людьми. Для исследования слуха важно, что в процессе общения люди обмениваются своими образами и представлениями, в том числе и слуховыми / 3 /, а значит, мы получаем возможность выявить через анализ общения содержание самих образов восприятия. Предлагаемый исследовательский подход основан на такой возможности / 4, 8-10 /.

Среди звуков, являющихся объектами слухового восприятия, те из них, которые выступают средством коммуникации, составляют часть наиболее значимых для человека. Именно этим Г.В.Гершуни / 1 / обосновывает необходимость изучения слуха как части сложнейшей системы биоакустической коммуникации, адаптированной в процессе эволюции к восприятию биологически значимой информации, а не как некоторого изолированного процесса.

К звукам, имеющим коммуникативную функцию, относится большинство биоакустических сигналов, продуцируемых человеком, а также практически все звучания, сформированные в результате целенаправленной деятельности людей. Речь, музыка, синтез звуков, их преобразование, запись и воспроизведение, прием и передача звука необходимы только для того, чтобы обмениваться информацией в человеческом обществе / 6 /.

Однако речь, как и музыка, содержит и определенный когнитивный компонент. Воспринимая речь, человек получает информацию не только о содержании сообщения, но и определенные сведения об источнике звука. Эти сведения заключены прежде всего в воспринимаемых тембре и интонациях голоса. Интонационные свойства речи дают слуху представление о личности говорящего, о его эмоциональном состоянии, характере, темпераменте, возрасте и т.п. качествах. То же самое можно сказать и о любых других коммуникативных звуках.

Кроме информации об источнике звука, человек при его восприятии получает представление об условиях, в которых звучание продуцируется. Это представление, дополняющее сведения о среде, формируется на основании анализа особенностей трансформации тембра звука, из реверберационных характеристик и т.п. Здесь также наиболее четко проявляется когнитивный компонент слухового восприятия, даже если продуцируемое звучание предназначено для передачи только коммуникативной информации.

Возможна и обратная ситуация, когда чисто акустические характеристики звучания имеют выраженную коммуникативную функцию. Показателен в этом смысле пример, описанный в рассказе К. Чапека "История дирижера Калины". Герой этого рассказа музыкант, заблудившийся в незнакомом городе чужой страны, становится невольным свидетелем разговора двух человек. Не понимая языка, он тем не менее четко представляет себе суть разговора. Речь мужчины у музыканта ассоциируется с партией контрабаса, женщины с кларнетом. "Слушая этот ночной разговор, — рассказывает музыкант, — я был совершенно убежден, что контрабас склонял кларнет к чему-то преступному. Я знал, что кларнет вернется домой и безвольно сделает все, что велел бас. Я все это слышал, а слышать — это больше, чем понимать слова. Я знал, что готовится преступление, и даже знал какое. Это было понятно из того, что слышалось в обоих голосах, это было в их тембре, в ритме, в паузах, в цезурах... Музыка точная вещь — точнее речи!" / II, с.518 /.

Рассмотренные примеры показывают сложное соотношение когнитивных и коммуникативных компонентов слухового восприятия. Чисто коммуникативная функция может проявляться только в ограниченных условиях восприятия. Звуки же с когнитивной направленностью (без коммуникативной составляющей) встречаются в окружении человека значительно чаще. Примером таких чисто "когнитивных" звуков можно назвать природные шумы. Особое внимание соотношению когнитивной и коммуникативной функций

слухового восприятия следует уделять при изучении восприятия искусственных звуков (основания разделения звуков на искусственные и натуральные даны в / 9,10 /). В наибольшей степени это относится к разного рода синтезированным звукам и звукам, полученным вследствие преобразования речи или других коммуникативных сигналов техническими средствами приема-передачи звука. При синтезе звука появление незнакомых для человека акустических компонентов может существенно исказить или замаскировать передаваемое сообщение. То же самое можно сказать и о передаче речи по каналам связи. Искажения сигнала посредством этих каналов, приводящее к "размыванию" предметности слухового образа, затрудняют выделение коммуникативной части воспринимаемого звука. Здесь мы обращаемся к проблеме предметного содержания образа восприятия: более четкое "опредмечивание" слухового образа способствует более ясному выделению когнитивной и коммуникативной функций в структуре восприятия.

При изучении коммуникативной функции слухового восприятия и ее соотношения с другими функциями можно выделить два направления анализа.

Первое связано с изучением роли общения в формировании слухового образа. При этом понятия предметности и целостности слухового образа наиболее существенны в предлагаемом подходе. Правда, традиционная психоакустика практически не выделяла их в качестве основных объяснительных понятий.

Второе направление анализа касается изучения собственно коммуникативных процессов при слуховом восприятии. Здесь также специально выделяется роль предметности восприятия, поскольку конструктивное общение между людьми возможно только, если основной объект общения - образ восприятия - будет иметь определенное предметное содержание.

Рассмотрим в основном результаты исследований, проведенных в рамках первого из этих двух направлений. Для проверки влияния общения на особенности слухового восприятия был организован специальный цикл экспериментов. Нас интересовало сначала, как такое влияние будет проявляться при восприятии звуков, для которых коммуникативный характер выражен в наименьшей степени, т.е. мы стремились обнаружить воздействие коммуникативной сферы на когнитивную при восприятии акустических сигналов. Для этого на первом этапе исследования применялись искусственные звуки - традиционные для психоакустики тональные звуковые послышки. Предметное содержание таких звучаний практически не выражено, а вместе с этим и неопределенным предполагался коммуникативный компонент стимульного воздействия. Результаты этих исследований подробно обсуждались в / 2,7 /.

Другая группа экспериментов проведена с использованием сложных сигналов, представляющих звучания музыкальных отрывков. Однако и здесь, в структуре психофизического эксперимента, предполагалось

возможным при анализе данных отделить характеристики, связанные с содержательной стороной музыкальных звуков, от характеристик, определяющих когнитивные процессы. Анализ данных, полученных в экспериментах по восприятию сложного звука, представлен в / 4 /.

Эксперименты показали, что в условиях общения возможны существенные изменения характеристик восприятия по сравнению с ситуацией индивидуального восприятия звука. Эти изменения, которые могут выражаться как в качественных, так и в количественных показателях, проявлялись даже на тональных звуках. Количественные изменения отражаются в смещениях эталонов, выбираемых испытуемыми для формирования оценочных шкал громкости. Эти сдвиги приводили к смене относительных значений разных точек шкалы и тем самым к изменению диапазона используемых оценок. Качественные изменения характеризовались сменой типа шкалы, используемой для оценки громкости. Наибольшая эффективность влияния общения на характеристики восприятия обнаруживается при переходе взаимодействующих испытуемых на шкалы более высокого порядка (например, со шкалы категорий на шкалу отношений). При этом в совместной оценочной деятельности испытуемые могли обучаться необходимой стратегии анализа звука. Наиболее стабильными, неизменными в течение длительного периода шкалами оказались шкалы отношений, выработанные в совместном эксперименте.

Эксперименты с предъявлением сложного звука для восприятия в условиях общения в целом подтвердили полученные на тональных звуках выводы о влиянии общения на сенсорно-перцептивные процессы: наблюдалась смена критериев выбора предпочтений и движение оценок различия под воздействием партнера в группе. Более того, проведенный А.В.Беляевой / 4 / анализ материалов вербализаций выявил непосредственные характеристики звучаний, определяющие содержание формирующихся критериев предпочтения и величину оценок.

Коммуникативная ситуация показала особую значимость пространственных признаков для передачи информации о содержании образа восприятия. Можно говорить, что вербальные описания отражают предметность образа, характеризуя пространственную обособленность различных звуковых объектов, составляющих звуковую картину. При описании звучания испытуемые часто использовали референты с конкретным предметным содержанием, причем определенная группа этих референтов была стабильной для всех испытуемых. К таким референтам могли относиться как обозначения конкретных музыкальных инструментов или голосов, указания на помещение, в котором как бы звучат эти инструменты или голоса, так и более сложные (образные) референты, отражающие некоторую комплексную структуру звучания.

Использование пространственных признаков наряду с другими типами признаков, применительно к описанию обозначенных референтов, позволяло достаточно четко передавать партнеру (или экспериментатору) пред-

метное содержание слухового образа, относящееся к решению поставленной в эксперименте задачи. Именно такое "опредмечивание" обеспечивало в процессе общения выработку единых критериев для оценок и предпочтений, или достижение более полного взаимопонимания в отношении критериев, используемых каждым испытуемым / 4 /. Рассмотренная группа признаков характеризует в основном когнитивную функцию слухового восприятия, и в целом, работу когнитивной подсистемы психики, а сами признаки – отражательную функцию звука. Общение здесь воздействует именно на когнитивные аспекты восприятия.

Полученные данные о влиянии общения на характеристики слухового образа сложного звука мы рассматриваем в качестве подтверждения фундаментального положения о том, что сложность и многомерность образа определяется сложностью и многоуровневостью процессов, организующих восприятие / 3 /.

Анализ коммуникативной функции слухового восприятия будет не полным, если не рассмотреть особенности изучаемых процессов при восприятии звуков, опосредствованных техническими каналами их передачи. Ведь значительная часть звучаний акустической среды, имеющих коммуникативную направленность, представляют собой звучания, полученные или преобразованные с использованием технических устройств. В то же время, технические каналы приема-передачи звука все чаще используются непосредственно как каналы коммуникации, т.е. для формирования акустической среды. Все возрастающая роль использования таких каналов для взаимодействия в человеческом обществе также объясняет необходимость специального рассмотрения особенностей коммуникативной функции слухового восприятия, опосредствованного техникой. При этом важно выявить те изменения в характеристиках звука, прошедшего через технические каналы, которые могут быть ответственны за реализацию собственно коммуникативной функции звучания, воспринимаемого на выходе канала. Рассмотрим такие опосредствующие каналы в качестве источников коммуникативной информации.

В современных условиях сложные технические устройства становятся неотъемлемой частью нашего мира, и человек начинает зависеть от них повсюду: и в профессиональной деятельности и в быту. При этом среди сигналов, поступающих на органы чувств человека, резко возрастает доля информации, связанной с функционированием техники. Эта информация разделяется на два существенно различающихся вида: сигналы, являющиеся побочным продуктом действия технических устройств, и сигналы, возникающие в результате работы техники, назначение которой прямо связано с их продуцированием. В этом плане звуковое воздействие следует выделить особо.

За последние полвека в человеческом окружении появилось огромное количество новых звучаний, отличающихся от тех, с которыми сталкивались наши предки, и настолько расширился диапазон изменения характе-

ристик звука, что правомерно говорить о качественно новой акустической среде человека. Можно было бы предположить, что слуховой опыт современного человека должен стать при этом богаче по сравнению с опытом живущих, скажем, в прошлом веке: ведь звуковое окружение человека теперь гораздо обширнее. Однако имеются полные основания говорить как раз об обратной тенденции, направленной на обеднение слуховых эталонов у живущего в современном мире человека. Связано это с "монополизацией" акустической среды человека – звучаниями, сопутствующими техническому прогрессу.

Действительно, значительная часть звуков даже природной среды в настоящее время поступает к человеку в виде сигналов, продуцируемых различными системами звукопередачи. Музыкальные же звуки в подавляющем большинстве (более 90%) прослушиваются через такие системы. Формирование сигналов для звукопередачи сейчас представляет собой мощную индустрию, действующую по своим особым законам (см., например, / 5/). Именно в рамках этой индустрии вырабатываются критерии того, каким должно быть звучание, поступающее к потребителю.

Важнейшими факторами, влияющими на эти критерии, являются разработчик самой техники (всех элементов канала звукопередачи) и звукорежиссер или специалист, выполняющий аналогичные функции (непосредственного формирования звуковой картины), т.е. разработчик и звукорежиссер оказываются вполне конкретными коммуникантами со слушателем в системе их активного воздействия на канал звукопередачи. Потребителю в этой системе отводится весьма пассивная роль. Таким образом, именно эти два основных звена ответственны за формирование той предметной акустической среды, которая определяет особенности слухового восприятия, обеспечивающие его предметность и целостность.

Рассмотрим звено разработчика звуковой техники. Участие разработчика и изготовителя в формировании конечного продукта использования акустических устройств – слухового образа у слушателя, – сводится к установлению ряда норм и ограничений на характеристики продуцированных этими устройствами звучаний. Нормы определяются двумя группами факторов. Первая связана с техническими и технологическими возможностями современного производства звуковой аппаратуры. Другая группа факторов отражает существующие у разработчика представления о том, как физические характеристики звука (и определяющие их параметры акустического тракта) соотносятся с особенностями восприятия звука человеком.

Что касается возможностей производства техники, то они непрерывно возрастают, и в настоящее время, если абстрагироваться от затрат на производство, можно добиться удовлетворения практически любых заданных требований (учитывая возможности контроля их выполнения современными измерительными процедурами). Представления же разработчика об особенностях слухового восприятия, как правило, определяются знания-



ми, почерпнутыми им из традиционных психоакустических исследований. В результате разработчик вносит в звучание, поступающее к слушателю, свои представления о том, какие характеристики должен иметь звук.

Рассмотрим другой элемент воздействия на формирование слухового опыта человека в современных условиях – деятельность звукорежиссера. Именно звукорежиссер создает конечный звуковой продукт на основании имеющихся у него звуковых материалов и при помощи предоставленных ему технических возможностей. Другими словами, через звукорежиссера "овеществляются" представления разработчика о значимых для человека признаках звука. Потребителю "доставляется" тот образ звучания, который звукорежиссер мог сформировать, исходя из собственного слухового опыта. Это означает, что в эпоху научно-технического прогресса слуховые эталоны массы слушателей унифицируются и зависят от небольшой группы специалистов, создающих звуковой продукт.

Становится понятной огромная ответственность людей, занятых в индустрии формирования звуков, перед потребителем – смещение их собственных эталонов ведет к смещению эталонов у массового слушателя, что в конечном итоге приводит к неадекватным представлениям людей о внешней среде.

Таким образом, при обсуждении коммуникативной функции слухового восприятия, опосредствованном современными техническими звеньями передачи звука, принципиально важно проявить внимание не столько к искажениям коммуникативной информации в передаваемом звучании, сколько к осознанию того факта, что к ней добавляется некоторая принципиально новая информация. Это, во-первых, фиксированная информация, заключенная разработчиком в технических ограничениях на используемые устройства опосредствования, т.е. информация о том, как он понимал допустимые для слушателя пределы искажений звука. Во-вторых, возникает новая информация, отражающая представление звукорежиссера о характере звучания. Этот вид коммуникативной информации наиболее существен, поскольку звукорежиссер оказывается не пассивным, как разработчик, элементом канала звукопередачи, а активно включается часто непрогнозируемым образом в структуру звукопроизводства. В этом смысле любые технические устройства преобразования и передачи звука следует рассматривать как каналы коммуникации с внутренними источниками дополнительной информации. Соответственно, анализ процессов слухового восприятия звуков, преобразованных опосредствующим каналом, должен осуществляться с учетом роли этой дополнительной коммуникативной информации в формировании слухового образа у слушателя.

Мы рассмотрели лишь некоторые стороны анализа коммуникативной функции слухового восприятия, касающиеся особой роли коммуникативной информации в формировании слухового образа и специфики коммуникативного воздействия искусственной акустической среды. Существенное внимание в анализе уделяется значению коммуникативных компонентов вос-

приятия для сохранения адекватного предметного содержания образа воспринимаемого звука. Это означает, в частности, что задача формирования звука в индустрии звукопроизводства тесно связана с задачей сохранения предметного содержания, передаваемого через опосредствующие каналы звучания. Ситуации слухового восприятия в среде искусственных звуков, созданных современной техникой, и ситуации восприятия в естественной акустической среде качественно отличаются. Это отличие, связанное с разным предметным содержанием продуцируемых звуков, в значительной степени зависит от изменений коммуникативной составляющей воспринимаемых звучаний.

#### Литература

1. Гершунни Г. В. Слух и биологическое звукоизлучение // Вестн. АН СССР. 1968. № 7. С. 69-77.
2. Забродин Ю. М., Иванова С. А., Носуленко В. Н. Психофизическое шкалирование в условиях общения между испытуемыми // Психофизические исследования восприятия и памяти. М., 1981. С. 140-161.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
4. Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Носуленко В. Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М., 1986.
5. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973.
6. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
7. Носуленко В. Н. Динамика процесса совместной оценки сигналов // Психол. журн. 1980. № 6. С. 71-79.
8. Носуленко В. Н. Психофизика сложного сигнала: проблемы и перспективы // Там же. 1985. № 2. С. 73-85.
9. Носуленко В. Н. Системный подход в исследовании слухового восприятия // Там же. 1986. № 5. С. 26-36.
10. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М., 1988.
11. Чалек К. История дирижера Калины // Соч. М., 1974. Т. I. С. 514-519.

Д ж . Т а д ж

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Исследователи, принадлежащие как к школе Пиаже, так и к школе Выготского, доказывают, что социальное взаимодействие служит эффективным средством улучшения познавательного развития при наличии между участниками такого взаимодействия некоторых первоначальных различий в точках зрения. Вследствие этих различий возникает конфликт, который может быть разрешен в процессе общения и тем самым достигается общее определение ситуации. Если партнеры первоначально имеют одинаковые точки зрения, возможность возникновения такого творческого конфликта отсутствует и таким образом минимизируется потенциал познавательного развития. (Первоначальные различия между сверстниками в отношении решаемой проблемы, конечно, не гарантируют познавательного развития.)

Мое исследование выходило за рамки изучения взаимодействия "эксперт-новичок", опираясь на разработанную в советской психологии теоретическую концепцию и работы Б.Ф.Ломова / 2 /, В.А.Кольцова / 1 / и В.В.Рубцова / 4 /, анализировавших взаимодействие между сверстниками.

Мы использовали задачу, с помощью которой можно было легко дифференцировать уровень осуществляемой при ее решении мыслительной деятельности - задачу с коромыслом, разработанную Зиглером. Этот исследователь установил, что для предсказания работы математического коромысла, имеющего разные числовые показатели грузов, расположенных на разных расстояниях от центральной точки опоры, дети используют ряд определенных "правил" / 5,6 /. Эти правила последовательно отражают этапы развития мыслительного решения задачи. Например, дети, использующие правило низкого уровня, учитывают только переменную веса, а владеющие правилом более высокого уровня, принимают во внимание также и расстояние.

Цель предлагаемого исследования заключалась в определении условий, при которых соединение детей в пары и постановка перед ними задачи

согласования их предположений относительно работы коромысла приводят к использованию правила более высокого уровня.

Методика. Испытуемыми были 51 ребенок из 4-х классов детского сада (26 мальчиков, 25 девочек) начальной школы Нью-Йорка (12 детей было исключено, как не использовавшие никакое правило или не проявившие заинтересованности в выполнении предлагаемого задания).

В качестве стимульного материала использовалось математическое коромысло, сходное с тем, которое разработал Р.С.Зиглер / II /. Это коромысло имело 8 подвижных палочек, равноотстоящих от центральной оси. Коромысло находилось в равновесии благодаря имеющимся на его концах деревянным блокам. Блоки были подвижными, чтобы дать возможность детям наблюдать свободное движение коромысла в начале эксперимента. Расположенные на палочках металлические гайки использовались в качестве грузов в предварительном и двух постэкспериментальных тестах. В эксперименте с парами детей палочки были заменены прозрачными пластмассовыми стаканами, а грузы - одинаковыми пластмассовыми фигурками, помещенными в стаканы.

Процедура эксперимента. Предварительное тестирование. Детей по одному сажали к аппаратуре. Объяснялась и демонстрировалась работа коромысла, после чего предъявлялись 14 вариантов расположения объектов (разное количество грузов на разных расстояниях от центра). Ответы на 14 вариантов расположения объектов позволяли оценить характер использованного ребенком "правила предсказания" о том, будет ли коромысло находиться в состоянии равновесия или наклоняться в какую-либо сторону).

Основной эксперимент. Были сформулированы 4 экспериментальные группы:

- а) контрольная, в которой дети еще раз тестировались индивидуально;
- б) "правило"-группа, в которой каждый ребенок попадал в пару с ребенком (того же пола и одного с ним класса), использовавшим в предварительном тестировании то же правило;
- в) "+I правило"-группа, в которой каждый ребенок "работал" с другим (того же пола и того же класса), который при предварительном тестировании оперировал правилом на один уровень выше;
- г) "-I правило"-группа, в которой каждый ребенок соединялся в паре с ребенком (того же возраста и класса), оперировавшим при предварительном тестировании правилом на один уровень ниже.

Структура эксперимента предполагала изучение влияния сознательного взаимодействия между сверстниками на их познавательное развитие в ситуации, когда не применялось разделение на "эксперта" и "новичка". В трех группах диад были возможны разные типы взаимодействия; в группе индивидуальных испытуемых не было возможно взаимодействие между сверстниками.

Распределение по экспериментальным группам производилось не случайным образом из-за ограниченного количества в каждом классе детей требуемого пола и использовавших определенное правило. В рамках этих необходимых требований отнесение было не систематическим. Основной эксперимент проводился не менее чем через 2 дня после предварительного тестирования (в среднем через 4,78 дня).

Во всех ситуациях кроме той, в которой находилась контрольная группа (в этом случае дети сидели напротив экспериментатора), дети каждой пары сидели друг против друга, а между ними помещалось коромысло. Дети высказывали предположения по очереди, а когда возникало несогласие по поводу предсказываемых движений коромысла в зависимости от формы грузов, испытуемых просили привести свои аргументы друг другу и достигнуть договоренности. В этот момент экспериментатор уходил и возвращался только после того, как дети достигали согласия.

Постэкспериментальные тестирования. Не менее чем через 2 дня после проведения основного эксперимента (в среднем через 2,74 дня) детей еще раз тестировали индивидуально с целью определения того, изменили ли они употребляемые в предварительном тестировании правила. Наконец, не менее чем через месяц после первого постэкспериментального тестирования (в среднем через 35,43 дня) все дети проходили второе посттестирование для определения стабильности изменений.

Выявление использованных правил. Зиглер выделил 4 правила, используемые детьми для предсказания движений коромысла в зависимости от числа и расположения грузов. Однако в процессе пилотажного тестирования оказалось, что возможны более тонкие градации использования правил. Поэтому были выделены 7 правил, от полностью основанных на догадке (не использовалось никакое идентифицирующее правило) до дававших возможность точно предсказать, что произойдет при установлении на коромысле любого сочетания грузов. (Правильные предсказания всегда возникали при одновременном учете количества грузов и их расстояния от оси – сторона коромысла, на которой большее количество грузов, опустится). Из анализа были исключены дети, которые не использовали никакого правила на стадии предварительного тестирования. Кроме того, ни один ребенок не смог дать точное предсказание. В остальных 5 правилах можно выделить 2 стабильных и 3 транзитивных. 2 стабильных соответствуют правилам 1 и 2 у Зиглера. Правило 1 означает, что, если на одной стороне коромысла расположено больше грузов, то она пойдет вниз; если же на обеих сторонах – одинаковое количество грузов, то коромысло будет находиться в равновесии. Правило 2 сходно с правилом 1, за исключением того, что при одинаковом количестве грузов на обеих сторонах коромысла их расстояние от оси позволяет предсказать, какая сторона опустится. Транзитивные правила характеризуются определенной степенью присутствия догадок. Правило 0-1, например, позволяет делать предсказания в случае наличия на одной из сторон коромыс-

ла большего количества грузов, однако, при равном числе грузов на обеих сторонах преобладает чистое угадывание, так как ребенок, употребляющий правило 0-I, еще не понимает, что такое "баланс". Дети, использующие правило 0-I, употребляют его, однако, еще не достигнув понимания, требуемого для использования правила I. Те же, кто использует правило I-2, достигли очевидного прогресса по сравнению с употребляющими правило I, однако они до сих пор не уверены в важности расстояния как ключевой переменной в случае одинакового количества грузов на каждой стороне коромысла. Такие дети могут, например, учитывать расстояние в случае, когда один набор грузов находится на конце палки, а другой - около середины, и при этом считают, что если наборы будут находиться ближе друг к другу, то они по-прежнему будут обеспечивать равновесие. Дети, использующие правило 2-3, осознают, что расстояние представляет собой важную переменную, даже когда количество грузов, находящихся на разных сторонах коромысла, разное. Однако такие дети не могут с уверенностью определить, когда учет расстояния преобладает над учетом количества грузов.

Каждая серия эксперимента записывалась на видеомаягнитофон. Выявление используемого ребенком правила осуществлялось экспериментатором и вторым наблюдателем. Достоверность приписывания правила составляла 91%.

#### Результаты.

Подбор испытуемых в пары не всегда удовлетворял критерию независимости (каждая пара детей вела разговоры и взаимодействовала способом характерным именно для нее, но не для других. Далее все результаты будут представлены в двух группах независимых наблюдений. К первой группе (анализ А) отнесены все дети, тестированные индивидуально, один член каждой пары, в которой партнеры оперировали равными правилами; и все дети из группы, в которой использовалось "+I правило" (все те, которые были соединены в пары с детьми группы, использовавшей "-I правило").

К второй группе (анализ Б) были отнесены все индивидуально тестированные дети; второй член каждой пары, в которой партнеры оперировали равными правилами; и все дети из группы, в которой использовалось "-I правило" (все те, которые были соединены в пары с детьми группы, использовавшей "+I правило").

На основе данных анализов А и Б проводился факторный дисперсионный анализ. Зависимыми переменными были изменение используемого правила от предварительного теста к первому посттесту и от предварительного теста ко второму посттесту.

Рассмотрим сначала анализ А. Основной эффект экспериментальной серии был значимым ( $F(2,28) = 3,53$ ,  $p 0,05$ ), когда зависимой переменной были изменения, произошедшие от предварительного тестирования к первому посттестированию. Когда зависимой переменной

оказывались изменения от предварительного тестирования ко второму посттестированию, основной эффект экспериментальной серии не был значимым ( $(2,28) = 0.94$ ,  $p = 0.40$ ).

В отношении изменения правил от предварительного тестирования к первому и второму посттестированию дети, тестированные индивидуально, значимо не отличались от детей группы, в которой использовались одинаковые правила. Таким образом, гипотеза I не подтвердилась. Дети, относящиеся к группе "+I правило", во время первого посттеста выполняли задание значимо лучше, чем индивидуально тестированные дети ( $p < 0.05$ ) и чем дети, относящиеся к группе "правило" ( $p < 0.05$ ). Таким образом, подтвердилась гипотеза З. Некоторые из этих различий сохранились при втором посттесте, но тем не менее не были достоверны ( $p = 0.37$ ).

Обратимся теперь к анализу В. При рассмотрении индивидуально тестированных детей, вторых членов каждой "-правило" пары и группы, использовавшей "-I правило" (все те дети, которые были соединены в пары со сверстниками, использовавшими правила менее высокого, чем они, уровня) не было обнаружено значимого эффекта основного эксперимента ни в том случае, когда зависимой переменной была смена правила от предварительного тестирования к первому посттестированию ни от предварительного тестирования ко второму посттестированию.

Не было ни одного значимого различия между этими значениями. Таким образом, гипотеза 2 не подтвердилась.

Обсуждение результатов. Мы не ожидали, что значительная доля детей станет использовать правило более низкого, а не более высокого, уровня. Подробный анализ результатов позволяет частично разрешить данный парадокс. Как отмечалось, были выделены дети, использовавшие при предварительном тестировании "постоянные" правила, и дети, употреблявшие "транзитивные" правила. Дети, использовавшие транзитивное правило, намного чаще переходили к правилам как более низкого, так и более высокого уровня, чем их сверстники, использовавшие постоянное правило:  $X(1) = 9.59$ ,  $p = 0.05$ .

Использование транзитивных правил отражает некоторую неуверенность детей. Опираясь на правило I-2, дети начинают понимать, что расстояние до центральной оси - важная переменная при равном количестве грузов, однако они не знают, всегда ли это имеет место или только тогда, когда один набор грузов расположен на конце коромысла, а другой - около середины. Если такого ребенка соединяют в паре с другим, который оперирует постоянным правилом 2, первый уверен в универсальной применимости критерия расстояния. Вместе с тем при выполнении задания в паре, использующим правило I, ребенок, употребляющий правило 2, с готовностью меняет его на правило более низкого уровня. Если ребенка, использующего транзитивное правило, не соединяют ни с кем в пару, наиболее легким способом разрешения неопределенности, за-

ключенной в этом правиле, оказывается для него переход к стабильному правилу более низкого уровня. Ребенок, использующий правило I-2, при предъявлении I2 или I3 из I4 комбинаций грузов, считает возможным использовать правило I (т.е. упадет та сторона коромысла, на которой большее количество грузов). Легче применить то же правило к оставшимся одной или двум комбинациям, чем принять во внимание расстояние грузов от центральной оси.

Ясно, что возникающее в парах социальное взаимодействие само по себе не приводит к познавательному развитию, даже если в ситуации возникает конфликт, как это было при соединении в пары детей, использовавших разные правила. Если взять поведение не соединенных в пары детей за точку отсчета, с которой сравнивать поведение других, выполнявших задание в паре, то можно говорить о том, что значимого улучшения добились только те дети, которые оказались в паре с теми, кто использовал по сравнению с ними правило более высокого уровня. Во время первого посттеста дети этой группы, действительно, выполняли задание лучше, чем дети других групп. Месяц спустя, при втором посттестировании, средние различия между этой и другими группами было незначимым, хотя в этой группе дети в среднем по-прежнему выполняли это задание лучше, чем дети в других группах.

Соединение в пары детей, использующих одинаковые правила, не более эффективно, чем индивидуальное тестирование, так как эти пары редко имеют разногласия. Более удивительно то, что, несмотря на явные различия в точке зрения и большой возможности возникновения творческого конфликта, дети, находившиеся в паре со сверстниками, оперировавшими правилами менее высокого уровня, чем они, не только не перешли к использованию правила более высокого уровня, но даже ухудшили свои результаты. Для них конфликт не выступил как собственно творческий, особенно в том случае, когда находящийся на более высоком уровне развития ребенок использовал транзитивное правило, а его партнер - постоянное. В такого рода ситуации ребенок, использующий правило более высокого уровня, чаще всего возвращался к постоянному правилу более низкого уровня.

Видимо, как это предлагает А.Н.Перре-Клермон / 3 /, необходимо исследовать не только сущность социального взаимодействия, возникающего у детей, но и характер самой стадии развития. То, что ребенок находится на стадии овладения транзитивностью, имеет и преимущества и недостатки, или, говоря словами Выготского, зону ближайшего развития, вероятно, следует рассматривать как распространяющуюся и назад и вперед по отношению к данному познавательному уровню ребенка.



## Литература

1. K o l' t s o v a V. A. Experimental study of cognitive activity in communication (with specific reference to concept formation) // Sov. Psychol. 1978. Vol.17, N 1. P.23-28.
2. L o m o v B. F. Psychological processes and communication // Ibid. P.3-22.
3. P e r r e t-C l e r m o n t A.-N. Social interaction and cognitive development in children. L., 1980.
4. R u b t s o v V. V. The role of cooperation in the development of intelligence // Sov. Psychol. 1981. Vol.19, N 4. P.41-62.
5. S i e g l e r R. S. Three aspects of cognitive development // Cogn. Psychol. 1976. Vol.8, N 4. P.481-520.
6. S i e g l e r R. S. Developmental sequences within and between concepts // Monogr. SRCD. 1981. Vol.46, N 2. P.1-74.

Л. М а р т и н, В. В. Р у б ц о в

### ДИНАМИКА КОЛЛЕКТИВНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ

Положение Л.С.Выготского о том, что психическое развитие ребенка определяется социальными формами общения / I,2 /, имеет важное значение для изучения детского мышления. Коллективное действие обнаруживает существенно иные возможности, нежели возможности отдельных его участников, имеет свое содержание и особую форму. Каким же образом кооперация как целостно организованное групповое действие формирует высшие психические функции ребенка? В своем исследовании, направленном на изучение динамики коллективных взаимодействий и их роли в развитии представлений ребенка о содержании мультипликативных отношений, мы руководствовались положением о том, что в основе развития понимания лежит кооперация действий ребенка с партнером по совместной работе.

В работе использована оригинальная методика Л.Мартин, позволяющая установить факторы, которыми руководствуется ребенок при решении задач, требующих выделения мультипликативных отношений для понимания взаимосвязи противоположных моментов сил. В зависимости от факторов, на которые ориентируется ребенок, можно выделить несколько типов понимания детьми содержания мультипликативных отношений. При специальном анализе полученных Л.Мартин данных возник вопрос о своеобразии механизмов, определяющих уровень понимания. Является ли это понимание результатом объединения уже имеющихся у детей представлений о мультипликации, или же сама кооперация становится основой для происхождения новых представлений ребенка. Этот вопрос и стал основным в совместном экспериментальном исследовании авторов.

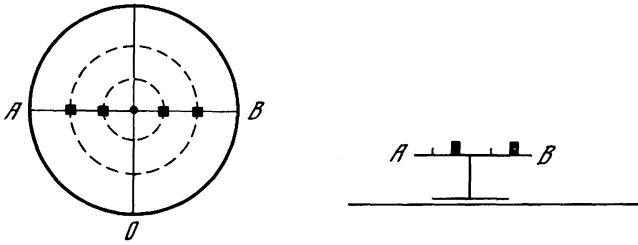


Рис.1. Схема экспериментальной установки

Последовательность конкретных задач работы такова: установить факторы, по которым могут быть выделены уровни развития этого способа у детей; провести экспериментальное исследование уровней понимания детьми содержания мультипликативных отношений; изучить динамику изменения этих уровней в зависимости от возраста детей (в нашем исследовании участвовали школьники 7, 8, 9 лет); составить диады с различными индивидуальными уровнями развития и выяснить связь группового действия с пониманием детьми содержания мультипликативных отношений; при анализе этой связи специально рассмотреть следующие два фактора: а) разделение деятельности между участниками группы; б) разделение деятельности участников между собой и со взрослым.

Методика экспериментального исследования ("Весы"). В эксперименте использовалась специальная установка "Весы", которая представляла собой металлический круг, закрепленный в центре на штативе (при этом центр круга являлся одновременно и центром равновесия весов, см. рис.1). По диаметру была нанесена шкала с несколькими равными делениями (6 или 8). Для решения задач на диске устанавливались грузы-магниты. Мы использовали задачи на поиск мультипликативного отношения, предложенные Л.Мартин. При оценке способа решения также использовались предложенные ею критерии.

Сначала детям предлагалось ответить, будут ли в равновесии весы при данном расположении грузов, и почему? Затем они должны были уравновесить весы, прибавляя или убавляя количество грузов-магнитов и перемещая их по шкале.

Эксперимент состоял из двух этапов. Первый этап проводился с каждым ребенком индивидуально: предъявлялись однотипные задачи, решение которых требовало учета отношения действий пары моментов силы. Для правильного решения ребенок должен был учитывать три фактора - веса, расстояния и центра - и видеть их взаимосвязь или отношение между ними. Характер взаимосвязи этих факторов определяет уровень понимания мультипликации.

Экспериментатор размещал на шкале весов грузы - в соответствии с условиями задачи, и просил испытуемого ответить, будут ли, на его

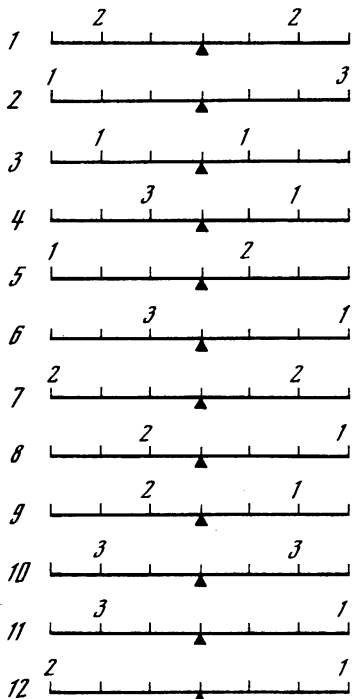


Рис.2. Задачи первого этапа эксперимента

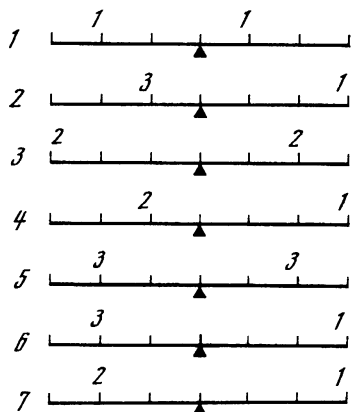


Рис.3. Задачи второго этапа эксперимента. Серия А

взгляд, весы находиться в равновесии, если нет, то какой груз перевесит и почему. Ответы ребенка заносились в протокол экспериментов (кроме того, в протоколе фиксировались имя и фамилия испытуемого, его возраст, дата эксперимента; номер школы и название класса, в котором учится испытуемый). Задачи первого этапа (12) представлены на рис.2.

Второй этап эксперимента состоял из четырех серий: двух кооперативных (А и С) и двух индивидуальных (В и Д). Каждая индивидуальная серия проводилась после кооперативной, что позволило судить о влиянии кооперации на понимание содержания мультипликации. В первой кооперативной серии (А) участвовали группы, составленные из двух участников. Они располагались по двум противоположным сторонам весов, и каждый работал только на ближайшей к нему половине шкалы. Причем операции разделялись между участниками таким образом, что один из них мог перемещать грузы по шкале, но не мог изменять количество магнитов; другой, наоборот, мог увеличивать и уменьшать количество грузов, но не мог передвигать их. При таком разделении операций решение каж-

дой задачи предполагало объединение и координацию действий участников. Это позволило выделять особенности возникающего группового действия и изучать его влияние на понимание участниками содержания мультипликативных отношений. В данной серии использовались те же задачи, что и на первом этапе эксперимента. В протоколе экспериментатор фиксировал предложенные испытуемыми варианты решения задачи, пробы, выполняемые участниками при ответе на вопрос: "А как можно еще решить?", характер взаимных отношений.

После первой кооперативной серии (А) проводилась первая индивидуальная (В), в которой проверялось, как повлияло совместное решение задачи на понимание детьми принципа мультипликации. Каждому ребенку предлагалось решить 7 задач (рис.3).

Во второй кооперативной серии (С) оба ребенка работали на одной половине шкалы. При этом один из них мог передвигать грузы, изменять расстояние груза до центра, а другой - увеличивать или уменьшать вес, прибавляя или убавляя количество магнитов. Причем тот ребенок, который в кооперативной серии А отвечал за изменение веса, во второй должен был изменить расстояние и наоборот. На второй половине шкалы работал экспериментатор, который устанавливал здесь определенный груз. Трогать грузы на половине экспериментатора не разрешалось. В этой серии участники решали 5 задач (рис.4).

После второй кооперативной серии (С) с каждым ее участником отдельно проводилась вторая индивидуальная диагностическая серия (Д). Ребенку предлагалось решить 7 задач, однако все они были рассчитаны на расширенную шкалу весов: на ней было 8, а не 6, как во всех предыдущих задачах, делений (рис.5). Грузов соответственно тоже было 8. Инструкция испытуемому была той же, что и на первом этапе исследования, и в первой индивидуальной серии второго этапа. В этой серии выяснялось, как повлияла вторая кооперативная серия на понимание детьми мультипликативных отношений.

Второй этап эксперимента проводился на основе результатов первого этапа. Так, подбор участников в группу для кооперативного решения зависел от того, на какой фактор ориентируется каждый ребенок. Исходя из данных об уровнях индивидуального развития были составлены различные по составу группы: с одинаковым типом ориентации, с так называемым смешанным типом ориентации (когда ребенок выделяет оба существенных признака - фактор веса и фактор расстояния, но еще не приходит к установлению мультипликативных отношений между ними) и группы, в которые вошли дети с ориентацией на различное сочетание существенных факторов.

В эксперименте принимали участие учащиеся 1-х, 2-х, 3-х классов школы № 91 г.Москвы. На первом этапе в эксперименте участвовало 85 человек (по 25 человек из 1-х и 3-х классов и 35 человек из 2-х классов). На втором этапе в эксперименте участвовало 40 человек (10 -

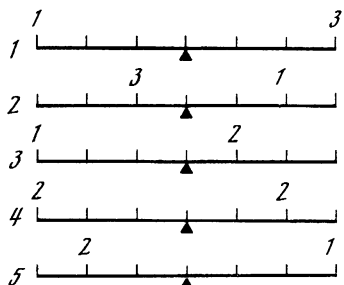


Рис.4. Задачи второго этапа эксперимента. Серия С

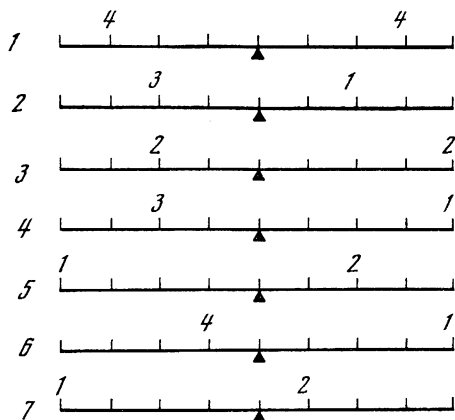


Рис.5. Задачи диагностической серии Д

из 1-го класса, 16 из 2-го и 14 из 3-го класса), отобранные из участников на предыдущем этапе по типичным стратегиям решения и отличающиеся типом ориентации при решении задачи на поиск содержания мультипликативных отношений. В соответствии с теми факторами, на которые ориентировались дети, было выделено 5 типов ориентации.

Тип I. Дети, обладающие этим типом понимания, ориентировались только на фактор веса и при решении задачи учитывали исключительно этот единственный признак: "Здесь тяжелее, потому что грузов больше". Фактор расстояния ими полностью игнорировался. Большинство задач решалось этими детьми неправильно.

Тип II. К этому типу были отнесены дети, учитывающие преимущественно фактор веса при решении задач, но правильно выделяющие роль расстояния при решении задач с одинаковыми весами (рис. 6). Эти дети ориентируются на оба существенных признака задач - и на фактор веса, и на фактор расстояния, но не могут еще установить отношений между ними.

Тип III. К этому типу были отнесены дети, которые ориентировались при решении задач преимущественно на фактор расстояния: "Здесь тяжелее, потому что груз расположен на краю шкалы". Только в тех задачах, где грузы были расположены на одинаковом расстоянии от центра и соответственно от края шкалы, но были различными по весу, эти дети говорили, что перевесит больший груз.

Тип IV. Для этих детей специфической были ориентация и на фактор веса, и на фактор расстояния. При решении задач они учитывали оба эти фактора и верно понимали значение центра шкалы для равновесия.

Ими фактически выделялись отношения между весом и расстоянием, но зафиксировать это отношение, т.е. сформулировать его содержание в правиле равенства действий моментов силы они не могли. При объяснении дети либо ссылались на оба фактора одновременно: "Эта сторона перевешивает, потому что здесь и груз больше, и находится он ближе к краю, чем на той стороне", либо же упускают какой-нибудь один фактор: "Здесь груз больше" или "Здесь груз стоит на краю, или ближе к краю".

Тип У. Обнаружен у тех детей, которые ориентируются на все три фактора и пытаются найти общий способ решения такого рода задач. Они могут сформулировать приемлемое для их понимания "правило сложения",



Рис.6. Пример задачи с одинаковыми весами

в соответствии с которым складывают вес и расстояние, приравнивая одно деление шкалы к одному магниту.

Во втором этапе эксперимента участвовали следующие 7 групп, в которых объединялись участники кооперативного решения, имеющие различный или одинаковый тип ориентации: а) П - I, б) П - П, в) Ш - П, г) П - IV, д) I - I, е) Ш - Ш, ж) IV - IV. Действия каждой пары детей фиксировались в протоколе, который затем подвергался тщательному анализу.

Анализ результатов. На первом этапе эксперимента была выявлена зависимость типа ориентации детей от возраста (табл. I).

Наиболее резкое изменение типа ориентации проявляют участники, которым свойственны типы I и Ш ориентации. Относительная доля типа ориентации I последовательно уменьшается от I-го к 3-му классу (49% и 6%), в то время как доля типа Ш последовательно возрастает (3% и 21%). Тип П ориентации представлен одинаково в I-ом и во 2-ом классах (31% и 30%), в 3-ем классе он представлен в чуть большей степени (40%). Тип ориентации IV в наибольшей мере представлен во 2-ом классе (43%), в то время как в 3-ем классе число детей, имеющих этот тип, по сравнению со 2-м классом уменьшается.

Анализ распределения типов ориентации по классам показал, что в I-ом классе наиболее представлен тип I (49%) и наименее - тип Ш (3%). Во 2-ом классе наибольшее представительство имеют тип П (30%) и тип IV (43%), в то время как представленность типов I (12%) и Ш (15%) по сравнению с П и IV невысока. В 3-ем классе в наименьшей степени представлен тип I (6%), в большей степени представлены типы П (40%) и IV (33%). При этом выяснилось, что 6% детей с ориентацией типа IV владеют общим способом действия (мультипликативным отношением) (тип У).

Существует динамика изменения типа ориентации в зависимости от возраста детей (условно мы обозначили возраст как год обучения ребенка в школе). С возрастом (от I-го к 3-му классу) происходит переориентация детей при решении задач с фактора веса на фактор расстояния. По-видимому, это может объясняться тем, что дети в процессе обучения приобретают соответствующие знания о существовании и значимости расстояния вообще и овладевают общим умением выделять существенные отношения различных параметров.

Качественный анализ результатов эксперимента показал, что дети младшего школьного возраста не понимают принцип мультипликации. Это проявилось в отсутствии адекватного способа решения данных задач: дети либо ориентировались на два признака (вес и расстояние), но не имели общего способа решения, либо находили такой способ, заменяя правило мультипликации правилом сложения признаков.

Способ решения задачи, основанный на мультипликативном отношении, требует умножения существенных признаков или факторов, составляющих момент силы. Для момента силы существенными являются факторы веса и расстояния. Наличие мультипликации этих факторов и выясняется в экспериментальных сериях. При этом важно учитывать, что сама мультипликация обнаруживается при уравнении пары действий моментов сил, и тогда критерием понимания содержания отношения мультипликации выступает поиск решающим равновесного расположения пары. Действие, связывающее взаимно противоположные влияния пары моментов силы, специфическое для используемого класса задач, мы рассматриваем как общий способ их решения. Компоненты этого действия и влияющие на него факторы становятся средством для коллективной формы его выполнения. Разделение факторов и необходимость их объединения становятся основой моделирования содержания мультипликативного отношения в составе взаимодействия и взаимоотношений самих участников совместной работы. Последнее использовалось нами при оценке результатов исследования роли кооперации в понимании ребенком содержания мультипликации.

Анализ результатов кооперативных серий А и С второго этапа эксперимента позволил выявить особые способы решений, которые мы называем формальными. Их особенность заключается в сведении решения к реализации "принципа тождества". Решение в данном случае опирается на уравнение расстояния от центра и количества грузов на обеих половинах шкалы: дети устанавливали на одинаковом расстоянии от центра одинаковое число грузов-магнитов.

Наряду с формальным способом решения выявлены другие способы решения. Эти способы можно условно назвать "содержательными". Ребенок пытался решать задачу с учетом принципа момента силы, ориентируясь на то, что большему расстоянию от центра с одной стороны шкалы соответствует большее число грузов с другой стороны шкалы. Такой способ

Таблица 1

Зависимость типа ориентации от возраста (в % случаев от общего числа участников эксперимента)

Тип ориентации	I-й	Класс 2-й	3-й
I	49	12	6
II	31	30	40
III	3	15	21
IV	17	43	27
У	-	-	6

Таблица 2

Изменение типа ориентации в серии В после второй индивидуальной серии, %

Тип ориентации во второй индивидуальной серии	Тип ориентации в серии В		
	Повышенный	Не изменившийся	Пониженный
Повышенный	31	21	20
Не изменившийся	56	74	80
Пониженный	13	5	0

решения можно рассматривать как показатель понимания мультипликативной функции.

Содержательные способы решения можно разделить на два основных вида, один из которых опирается на учет отношения между весом и расстоянием до центра (тип ориентации IV), а другой - на попытку сформулировать общий принцип мультипликативного сложения веса и расстояния от центра (тип ориентации У). Было обнаружено, что в серии С в некоторых случаях произошло увеличение числа формальных решений (по принципу тождества) по сравнению с серией А. Для выяснения причин этого требуется дальнейшее рассмотрение.

После серии А у 40% (16 человек) участников эксперимента произошло повышение уровня ориентации, у 47% (19 человек) изменения типа ориентации по сравнению с данными первого этапа исследования не обнаружено, у 13% (5 человек) участников произошло понижение типа ориентации. После серии С участников эксперимента можно условно разбить на 3 группы - повысившие, понизившие и сохранившие свой уровень ориентации (табл.2).

Из числа детей, которые повысили тип ориентации после серии А 31% (5 человек) повысили тип ориентации и после серии С, 56% (9 человек) остались на прежнем (по сравнению с серией В) уровне, 13% (2 человека) понизили уровень ориентации.



Из числа детей, которые в первой индивидуальной серии (В) по сравнению с первым этапом эксперимента не изменили типа, т.е. остались на своем первоначальном уровне, 21% повысил уровень ориентации в серии Д, 74% остались на прежнем уровне, 5% понизили свой тип ориентации.

И, наконец, из числа детей, которые по сравнению с данными первого этапа исследования понизили свой уровень в серии В, в серии Д 20% повысили тип, 80% не изменили его, и никто не понизил далее свой уровень.

Наглядное представление о характере изменения типа ориентации детей в ходе эксперимента дают графики, отражающие характер изменения типа ориентации детей после кооперативных серий А и С (см. рис.7,8).

Сравнительный анализ изменения типа ориентации после кооперативных серий А и С показал, что в основном такой тип остается неизменным. В ряде случаев после кооперативной серии С происходило изменение типа ориентации по сравнению с серией А: у 10 человек (25%) уровень ориентации повысился и у 3 (7%) детей произошло его понижение. Так, из 10 человек имели первоначально II тип ориентации, один ребенок представлял IV тип ориентации, один - III и один - I тип.

Снижение уровня произошло у представителя II типа ориентации (который в кооперативных сериях А и С работал совместно с ребенком типа ориентации III), у представителя типа III работал с представителем типа II) и у представителя типа IV (работал с представителем II типа).

В одном случае снижение уровня ориентации после серии С, по-видимому, связано с влиянием партнера, который в кооперативных сериях "сбивал" его и навязывал свой способ решения - тождество. В других случаях дети оказались не в состоянии правильно определять отношения на расширенной шкале и формально использовали выявленные при решении предыдущих задач закономерности, решая задачи во второй индивидуальной серии соответственно неправильно.

В ряде случаев дети проявляли формализм другого рода при решении задач: они формулировали правило, где умножение заменялось сложением двух факторов - веса и расстояния от центра. Так, исп. Слава Л., решая одну из задач, говорил: "С каждым кругом как бы прибавляется один магнит. Значит там, где три груза, будет четыре, а там, где один груз, будет три. Три меньше четырех, значит, три груза перевесят один груз". Правило сложения здесь как бы лежит на поверхности: дети приходят к нему, не проводя качественного анализа предложенных им задач. Формулируя правило сложения, ребенок применяет его как общее правило для решения новых задач.

К недостаткам данной методики следует отнести то, что она не предусматривает ограничения возможности применения правила сложения для решения задач. Так, с помощью этого правила можно правильно решить все задачи методики и получить требуемый результат. При анализе спо-

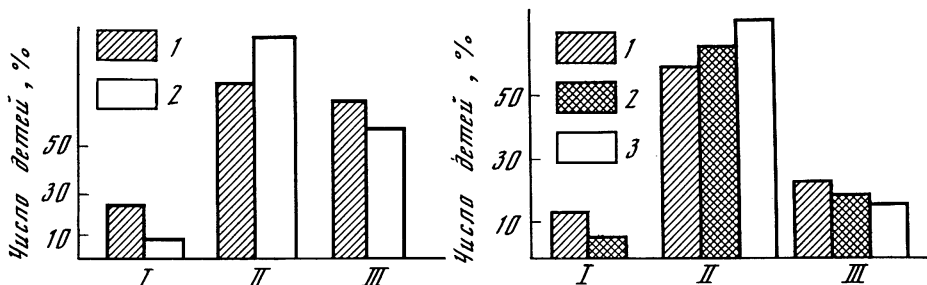


Рис.7. Изменение типа ориентации детей по данным индивидуальных серий I, 2<sup>а</sup>

I - после серии А; 2 - после серии С. I - понижение; II - сохранение; III - повышение типа ориентации

Рис.8. Изменение типа ориентации детей в серии Д:

I - понижение; II - сохранение; III - повышение уровня. I - от 100% детей, поднявших свой уровень; 2 - не поднявших; 3 - понизивших

способ решения это могло выступить как свидетельство понимания ребенком содержания мультипликативных отношений, хотя в данном случае имеет место замещение подлинного понимания формальным. При дальнейшей разработке методики необходимо учесть возможность использования детьми при решении правила сложения и дополнить ее такими задачами, которые могли бы быть решены только на основе мультипликации.

В отличие от детей, которые при решении задач формулируют правило сложения, некоторые дети с самого начала совместной работы используют при решении метод "момента сил" (со второй или третьей задачи), что может свидетельствовать, как мы уже говорили, об их понимании принципа мультипликации и, следовательно, их переход к типу ориентации IV. Любопытно, что за всеми этими детьми первоначально была закреплена процедура изменения расстояния грузов от центра. Можно предположить, что переход этих детей к типу IV действительно связан с влиянием разделения процедур при групповом решении задач: за счет разделения процедур при их объединении малоучитываемый прежде фактор расстояния выдвигается на первый план, и ребенок оказывается способным в равной мере учитывать оба фактора и устанавливать отношения между ними. Изменение типа ориентации, видимо, связано с взаимным контролем за действиями партнера или с навязыванием партнером своего способа решения и соответственно своего типа ориентации.

Анализируя данные эксперимента, можно заключить, что наиболее благоприятными для перехода на более высокий уровень ориентации является объединение участников второго уровня ориентации. В пяти парах из

шести девять детей этого уровня понимания перешли к типу IV (по данным и коллективных, и индивидуальных диагностических серий). А три ребенка из этих пяти пар решающих в кооперативной серии С действовали как обладающие типом ориентации IV, т.е. решали все задачи с использованием правила момента сил, а в индивидуальной серии проявляли тип II. Таким образом, на большую часть детей (75%) кооперативное взаимодействие оказало устойчивое влияние: изменение типа, которое произошло в кооперативной серии, проявлялось затем и в индивидуальной работе. И только 25% детей в индивидуальной серии Д снизили свой уровень ориентации (тип II), т.е. оказались не способными действовать самостоятельно в соответствии с типом ориентации IV.

Качественный анализ протоколов эксперимента группового действия детей с типом ориентации II показал, что решение задач представителями этого типа имеет характерные особенности. В процессе решения у детей с необходимостью обнаруживается большое число самых разнообразных и неадекватных с точки зрения правильного решения задачи проб. Эти дети осуществляют как бы исследовательское поведение, когда основной поисковой задачей становится само совместное действие. Так, например, Андрей К. и Олег Д. делали "абсурдные" ходы, провоцируя оценку экспериментатора. В основе такого поведения лежит своеобразный конфликт участников, который состоит в том, что один ребенок не соглашается с решением другого и предлагает собственный вариант.

Детей, проявляющих в совместной работе указанные особенности, мы объединили в отдельную группу, назвав ее группой В в отличие от группы А, для которой специфическим является действие, не обладающее приведенными характеристиками. Любопытно, что действия, характерные для группы В, имеют место не только при объединении детей с типом ориентации II, но также и с типом ориентации IV. Причем в результате такого группового действия в 83% случаев дети от типа ориентации II переходят к типу IV. Обладающие типом ориентации IV (в группах типа IV-IV) переходят на уровень, соответствующий типу V, в 75% случаев.

Из табл.3 видно, что 83% детей обладающих типом ориентации II в условиях совместной работы осуществляют действие, позволяющее отнести их к группе В. Это действие имеет свою особую форму и содержание, за счет чего его участники меняют тип ориентации со II на IV. В процессе группового решения у детей обнаруживается определенное исследовательское отношение к возможностям своего действия по решению задач данного класса.

17% представителей типа ориентации II проявляли аналогичные особенности в своей совместной работе, но оставались на прежнем уровне. Таких детей мы отнесли к группе Б. В данном случае кооперация участников оказывает влияние на поиск способа в процессе решения, но не влияет на уровень понимания. В группу А входили участники, представляющие все остальные типы ориентации, кроме сочетания типов IV-IV.

Таблица 3

## Типы ориентации по группам А, Б, В

Тип ориентации в паре	Группа, %		
	А	Б	В
П-И	100		
П-П		17	83
П-Ш	100		-
П-IV	100		-
И-И	100		-
Ш-Ш	100		-
IV-IV	25		75

75% представителей таких групп повысили в результате свой уровень до типа ориентации У.

Анализируя действие участников, один из которых имел тип П, а другой иной тип, можно заключить, что в большинстве случаев происходит либо переход типов ориентации I и Ш на более высокий уровень, либо эти уровни остаются неизменными. Тип ориентации П при этом оставался неизменным, либо становился аналогичным более низкому типу ориентации партнера, который сохранялся до конца эксперимента, либо поднимался до типа IV - в тех случаях, когда у партнера по совместному решению происходило повышение типа.

Сочетания типов ориентации I-I и Ш-Ш, т.е. партнеров с одинаковой ориентацией, не способствует повышению уровня участников эксперимента.

По-видимому, типы ориентации I-I, поскольку они не выделяли при решении задач факторов расстояния и фиксировали свое внимание только на факторе веса, не могли оказывать влияния друг на друга. Это предположение требует проверки на выборке испытуемых разного возраста - в нашем эксперименте принимали участие дети только младшего школьного возраста.

При сочетании типов ориентации Ш-Ш дети не только не повысили своего уровня ориентации, работая совместно, но даже не пытались найти содержательного решения задачи (за редким исключением) и почти везде использовали формальное решение. По-видимому, это связано с тем, что такие дети являются своего рода "формалистами"; они, узнав правило - "то, что с краю, перевешивает", формально применяют его ко всем задачам данного класса. Характерен пример с исп. Светой П., которая в индивидуальной серии, решая задачу с разными весами, но одинаковыми расстояниями от центра (рис.9) говорила о наличии равновесия. Очевидно, совместное действие детей с таким типом ориентации не обеспечивает повышения их ориентации в коллективной серии.

### Основные выводы.

1. Можно выделить пять типов ориентации детей на те или иные факторы при поиске способа решения задач, требующих учета мультипликативных отношений; характер ориентации отражает уровень понимания содержания мультипликативных отношений.

2. Установлено, что характер ориентации зависит от возраста детей: в I-ом классе преобладает тип ориентации I, во 2-ом - II и IV, в 3-ем классе - II и IV, а также III.



Рис.9. Пример задачи с разными весами, но одинаковым расстоянием от центра

3. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что кооперация детей в совместном решении задачи влияет на понимание ребенком содержания мультипликативных отношений. Эта кооперация при определенных видах взаимодействий ведет к изменению уровней понимания соответствующего содержания. Такое влияние выражено прежде всего в возникновении нового действия детей, предметом этого действия становится сам способ совместной работы. Предпосылкой происхождения нового действия, как показал анализ, служит объединение участников, обнаруживших сходные уровни представлений о мультипликации. При кооперации участников типов II-II и IV-IV в большинстве случаев обнаружено возникновение этого специфического действия.

4. В основе происхождения группового действия, обеспечивающего изменение уровня понимания детьми содержания мультипликации, действительно лежит разделение между участниками возможностей преобразования факторов, учет которых необходим в решении задач соответствующего класса. Существенным моментом для преодоления такого разделения выступает координация совместных действий, приводящая к взаимодействию детей друг с другом и со взрослым и общение по поводу вариантов решений задач, стоящих перед участниками. Наличие взаимодействия и коммуникации отличает собственно коллективное действие от различного рода комбинаций индивидуальных операций. Наиболее явно она обнаруживается при объединении испытуемых с типом ориентации II: в результате такого объединения участники не только изменяли представление о содержании мультипликативных отношений, но и в большинстве случаев опирались на это понимание в индивидуальном решении задач.

Возникновение коллективного действия с данным типом кооперации зависит от характера разделения деятельности, на организацию этого действия влияет участие взрослого (во второй экспериментальной серии). Ограничением к возникновению коллективного действия в процессе реше-

ния задач является автономизация собственного способа решения и навязывание его партнеру в качестве основания для решения задачи. Такая автономизация характерна для кооперации участников с низкими уровнями развития понимания мультипликации (типы I-I, I-II) или же для кооперации с редуцированными формами мультипликации факторов к сложности (тип III-III и даже сочетание типа III с IV).

#### Литература

1. В ы г о т с к и й Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
2. В ы г о т с к и й Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.

С. М а й к л з, К. К э з д е н

#### УЧИТЕЛЬ И РЕБЕНОК В СИТУАЦИИ УСТНОГО РАССКАЗА

В городских школах США постоянно увеличивается число детей из национальных меньшинств. Среди таких учащихся непропорционально высока доля постоянно неудовлетворяющих требованиям стандартных методик проверки грамотности - даже среди тех, которые посещают школы с общепризнанной высокой репутацией. Мы предположили, что, хотя в классе эти дети находятся как будто в одинаковых условиях с другими, они не имеют равных с другими возможностей принимать участие в учебной деятельности того типа, в котором усваиваются и отрабатываются навыки грамотности. В наших исследованиях, которые мы начали в Беркли и продолжили в районе Бостона, обнаружилось, что типичные для некоторых этнических групп модели устного рассказа влияют на качество сотрудничества учителя и ученика. Учение опосредствовано сложными интеракционными и интерпретационными процессами, оно является функцией способа организации деятельности, объема и качества общения, обучения, практики.

В исследованиях последних десяти лет накоплено много фактов, свидетельствующих о том, что, когда усвоенный ребенком дома стиль общения отличается от стиля и ожиданий учителя, взаимодействие между учителем и учеником часто бывает дисгармоничным: оно не позволяет учителю оказывать эффективную помощь обучаемому / 1,2,16 /.

Исследование, о котором речь идет ниже, выполнено в этой же традиции. В нашем исследовании особое внимание уделено сотрудничеству учителя и ребенка при усвоении чтения и письма в классе. Под "сотрудничеством" мы понимаем цепочки беседы, в ходе которой учитель и ребенок совместно развивают какой-либо круг идей по конкретной теме: обсуждение плана пересказа, описание объекта, подбор доказательств и т.п. Этот тип общения в классе характерен для чтения в малой группе, пись-

менного изложения текста, устной речи типа "покажи и расскажи" (общение в ситуации устного рассказа).

Модель, которая представляет интерес для нас, характеризуется следующими чертами: ребенок говорит нечто (часто в ответ на вопрос учителя), затем учитель задает ему вопрос, затем ученик сообщает новую информацию в развитие прежней. Ниже приведено обсуждение рассказа об одном из первых запусков ракет с двумя обезьянами на борту во 2-м классе. Урок происходил в день запуска корабля Шаттл.

#### Пример 1

Учитель: Так, Янина. Расскажи нам о полете той ракеты. Сегодня на ней полетят астронавты? На такой же ракете? (Янина отрицательно качает головой). А чем та отличается?

Янина: На ней обезьяны.

Учитель: На ней обезьяны. А кто полетит на ракете сегодня? На Шаттле?

Янина: Астронавты.

Учитель: Сегодня полетят астронавты, а не обезьяны. Хорошо. (Интервал в 45 с., в течение которых учитель призывает к порядку 3 детей, работающих на местах, и помогает найти книгу еще одному). Итак, все смотрят на страницу I29?

Дети: Да...

Учитель: А Янина только что сказала нам, что сегодняшней полет Шаттла отличается от того полета ракеты – чем, Янина? (Пауза 4 с.). Кто летит сегодня и кто летал в том рассказе?

Янина: Астронавты.

Учитель: Ну, давай, расскажи.

Янина: Астронавты полетели сегодня.

Учитель: А в том рассказе...зе... (говорит как бы за Янину, подсказывая ей, как продолжать); (отточие указывает на растягиваемые гласные)

Янина: В том рассказе полетели обезьяны.

Учитель: Очень хорошо. Тогда летали обезьяны.

#### Пример 2

Учитель: Хорошо. А как они возвратились на землю? Кто расскажет про эту часть полета? Как они вернулись? (Пауза 3 с.). Они далеко в космосе. Летят с очень большой скоростью. Пол, как они возвратились назад?

Пол: Они вернулись на парашюте. Они сели на воду.

Учитель: Ну-ка, поподробнее. Ты имеешь в виду, что на обезьянах были надеты парашюты?

Пол: На... на ракете был парашют, и она... она села на воду.

Учитель: Очень хорошо.

Здесь интересны две черты диалогов. Во-первых, ребенок развивает идею в результате взаимодействия с партнером (учителем), который задает направление развития общения и тематический фокус для проясня-

ющей или уточняющей информации. Таким образом, посредством обмена вопросами и ответами учитель и ученик совместно конструируют единое развернутое сообщение. Во-вторых, этот тип общения дает ребенку возможность на практике обучиться лексической ясности и способам последовательного объединения новой информации в одну синтаксическую конструкцию (сравните исходные два предложения Пола: "Они вернулись на парашюте. Они сели на воду" – с его развернутым и синтаксически более сложным высказыванием: "На ракете был парашют, и она села на воду"). Супруги Р и С .Сколлон, называя эти эпизоды вербального сотрудничества "вертикальными конструкциями", предполагают, что "в деконтекстуализованном и постоянном подталкивании детей к более высокому уровню подачи новой информации в высказывании воспитатели подготавливают детей к усвоению типов беседы, характерных для грамотного человека" / 17 /.

Дж.Коллинз / 6 / изучал подобные типы вербального взаимодействия на уроках чтения в группах хорошо успевающих и неуспевающих школьников. Он обнаружил, что качество сотрудничества учителя и ученика тесно связано с успехами школьников в чтении. Для анализа Коллинз использовал формальные единицы измерения синтаксических, семантических и прагматических отношений в ответ-вопросных парах высказываний ученика и учителя (которые он называет "входной канал учителя"). Это позволило ему показать, что учителя в своих ответных репликах-вопросах значительно чаще используют идеи, высказываемые школьниками успевающей группы, чем неуспевающими. Во взаимодействии с детьми из неуспевающей группы значительно возрастает число "прагматических осечек", разорванных или ошибочных анафорических цепочек, или вообще отсутствие какого-либо использования учителем в вопросе идеи предыдущего высказывания ребенка.

Устный рассказ в полевом исследовании сотрудничества учителя и ребенка. В исследовании по Этнографии семьи и школы, выполненном в Беркли в 1979-1981 гг., ситуация устного рассказа (СУР) впервые была отмечена как "ключевая ситуация", в которой дети имеют неравный доступ к опыту, связанному с грамотностью. Учителя в Беркли активно проводили занятия в СУР, задавая вопросы и комментируя ответы учащихся, чтобы помочь им сделать свой рассказ более четким, структурированным и развернутым. Модель "хорошего" рассказа, выявлявшаяся в вопросах учителя, оказалась основанной на представлениях взрослого человека о том, что такое грамотная речь / 4,5,18 /. Своими вопросами учитель скорее побуждает ребенка говорить ясно и точно и выражать в речи всю необходимую (по мнению учителя) для аудитории информацию, чем полагается на общую с учащимися базу знаний или контекстуальные подсказки для передачи какой-либо части речевого намерения / 16 /. Таким образом, данный тип внутриклассной работы может быть квалифицирован как "устная подготовка к грамотности".



Однако не всем детям оказывается доступной такого рода помощь учителя. В СУР учителя сотрудничали с одними детьми более успешно, чем с другими – в зависимости от того, насколько учитель и ученик с самого начала разделяли условности беседы и интерпретативные стратегии. В результате одни дети получали больше практических и неформальных навыков в порождении развернутых рассказов в стиле повествования, чем другие / II /.

Таким образом, работа в СУР – это такой тип взаимодействия, в котором ребенок либо получает, либо не получает помощь учителя, ориентирующую на грамотность. Она оказалась также хорошей ситуацией для полевых исследований не только различных вариантов устной диалогической речи детей, но и сотрудничества учителя и ученика. Исследование деятельности этого типа – обычного для внутриклассной работы в школах США, стало своеобразным окном в более широкую проблему – равенства в образовании. Несмотря на всю важность исследований внутриклассной работы этого типа как для собственно научных целей, так и для педагогической практики, публикаций на эту тему весьма мало / 7,9,10,19 /. Обобщим результаты исследований ситуации устного рассказа, полученные в Беркли и в Бостоне, уделяя особое внимание влиянию этнических различий в стилях устной речи на сотрудничество учителя и ученика.

Исследование в Беркли. Исследование в Беркли проводилось в I-м классе начальной школы, ученики которой представляли этнически разные группы населения.

Ситуация устного рассказа для этих детей была обычной ежедневной работой в классе. Учительница предлагала детям описать какой-либо объект, либо рассказать о важном для класса событии. Дети использовали в этой ситуации особый и резко маркированный интонационный контур, а также специальные формулы вступления, например: "Вчера..." – и это означало, что их устная речь – это речь для СУР. Повествования в СУР отличались от повествований в ходе обычных диалогов по следующим показателям: учитель всегда был "ведущим"; рассказывающий не должен был обязательно связывать свое повествование с предыдущими темами беседы; учитель сотрудничал с учениками, вставляя вопросы, комментируя повествование и ответы, и именно он решал, что может быть подходящей темой для работы в СУР. Реплики в этих текстах имели как монологическую (структурированную ребенком), так и диалогическую составляющую, в которой учитель помогал ребенку сосредоточиться, выявить и развить основную тему. Анализ магнитофонных записей текстов, полученных в Беркли, показывает большие различия между детьми как в монологической части их реплик, так и в отношении успешности сотрудничества учителя и ученика в диалоге / II-13 /.

В целом, рассказ белого ребенка имел тенденцию к плотной организации вокруг одной темы с лексически выраженными референциальными,

темпоральными и пространственными отношениями. Этот стиль, обозначенный нами как "темоцентрический", в общем, соответствовал стилю и ожиданиям учительницы. С этими детьми она весьма успешно сотрудничала, подхватывая тему и способствуя ее развитию своими вопросами и комментариями. Имея общее представление о теме, учительница и ученик строили более сложное и лексически выразительное описание объекта или события.

Напротив, негритянские дети были склонны строить повествование по типу серии неявно ассоциируемых простых эпизодов из своего собственного опыта, не выражая в явном виде общей темы или единого смысла. Этот стиль, обозначенный нами как "темоассоциирующий", часто представляет особую трудность для такого слушающего, который, как наша учительница, ожидает, что повествование должно концентрироваться на одном событии или предмете. Учительница часто воспринимала эти рассказы как не имеющие начала, продолжения или конца, и следовательно, никакого смысла. Детальный лингвистический анализ магнитофонных записей показал, что смены тем в повествовании просодически маркированы. Однако учительница оказалась не в состоянии "на ходу" разобраться в структуре рассказа и распознать его центральную тему; она просто полагала, что ребенок говорит бессвязно. Ее попытки помочь ребенку часто оказывались несвоевременными, прерывали повествование "на полуслове". Более того, ее вопросы оказывались тематически неадекватными, и скорее перебивали ход мысли ребенка, чем помогали его развитию. Учительница иногда даже использовала своего рода стратегию конфронтации (а не сотрудничества) с такими детьми, прерывая их и принуждая говорить о "действительно важных вещах" или "только об одной вещи". Примером этого является следующая запись беседы учительницы и школьницы Дины<sup>1</sup>.

### Пример 3

Дина: В воскресенье я была на пляже (и у Макдональда) и в парке (а это мне подарили на день рождения) (показывает кошелек) его мне мама купила / и мне подарили два доллара на день рождения / и я их положила сюда / и я пошла где меня подруга / ее зовут ГИГИ / я пошла к бабушкиному дому с ней / и я везла ее на спине / и я / и мы обошли вокруг моего дома / а она ТЯЖЕ...ЛАЯ // Она в шестом или седьмом классе //

<sup>1</sup> Из-за различий русского и английского языков в переводе убрана часть интонационной разметки текста. Оставлены следующие знаки: / - конец синтагмы; // - конец предложения; ... в середине слова - удлинение гласной; прописными буквами обозначена повышенная громкость; ... между словами - короткая пауза. Другие пояснения даны в тексте.

Учительница: Хорошо, подожди немного // Ты должна говорить о вещах, которые на самом деле очень-очень важны // Вот это все важно только для тебя, а можешь ты рассказывать о всем других вещах? // Попробуй, расскажи! //

Обсуждение. Дина начинает рассказ с явно выраженной предметной и временной привязки, но затем она вроде бы беспорядочно продвигается от темы к теме: от воскресных событий к подарку на день рождения и дальше к игре с подругой. Отсутствие каких-либо лексических маркеров, кроме "и", на стыках тем затрудняет восприятие тематической структуры рассказа слушающим, который ожидает "темоцентрического" рассказа. Кажется, что Дина просто перескакивает от одного события к другому, и ее рассказ звучит как цепь свободных ассоциаций.

В действительности же оказывается, что смена тем маркирована просодически: акцентом на ключевых словах ("воскресенье", "день рождения", "подруга"), вводящих новую тему, и удлинением гласных. Более того, Дина использует свержакцент и сверхудлинение в слове "тяжелая", что указывает на попытку передать основное "смысловое содержание" рассказа. Однако, как раз в этот момент учительница ее прерывает, предлагая рассказать о чем-нибудь "на самом деле очень-очень важным". Таким образом, основной смысл рассказа Дины (упущенный учительницей) сводится к факту, что девочка оказалась в состоянии поднять и нести на спине подругу (вдвое старше ее!), что, конечно, весьма примечательно, поскольку Дина – самая худенькая из всех первоклассниц.

Интересно, что спустя год и четыре месяца после записи этого диалога, отвечая на вопрос о своей работе в СУР, Дина (теперь уже второклассница) заметила: "Я всегда очень волновалась. Она меня всегда останавливала и говорила: "Это совсем не важно!" А я только начала говорить!".

Взяты вместе оба этих текста косвенно указывают на 1) значение навыков устной речи для внутриклассной работы и 2) влияние этнических различий на взаимодействие учителя и ученика в классе. Из замечания Дины можно заключить, что представления учителя о том, "что важно и что нет", могут сильно отличаться от соответствующих представлений ребенка. В случае, когда учитель и ученик имеют различный этнический и коммуникативный опыт, проявляются тонкие, но систематические различия в способах интерпретации и оценки рассказа. В таких случаях учитель может непоправимо разрушить или просто упустить смысл слов ребенка. Со временем это приводит к образованию специфических устойчивых стереотипов дифференцированного отношения к детям или негативным оценкам способностей ребенка.

Проведенное в Беркли исследование в рамках одного школьного класса позволило сформировать ряд общих гипотез, послуживших основой для расширенного исследования общения в ситуации устного рассказа в пригородах Бостона.

Эти гипотезы формулировались следующим образом.

1. Общение в СУР может содействовать преодолению разрыва между "домашними" навыками устной речи и теми, которые требуются в школе. Однако это происходит лишь в той степени, в которой речевая практика ребенка в выявлении, развитии и конкретизации смысла устного рассказа соответствует имплицитным представлениям учителя о структурной и лексической организации "грамотного" рассказа.

2. Вероятность успешного сотрудничества учителя с ребенком более высока, если оба разделяют представления о стратегиях повествования, о теме, что соответствует взаимным ожиданиям. Когда же стратегии различны, учитель, несмотря на самые благие педагогические намерения, может оказаться не в состоянии опираться на знания ребенка или вообще неправильно оценивать его навыки и потребности.

3. Различия в повествовательных стратегиях детей, равно как и успех сотрудничества учителя с ребенком, коррелируют с этнической принадлежностью детей. По крайней мере, в данном учебном классе негритянские дети получали сравнительно меньшую помощь от учителя и, следовательно, меньшую практику в построении грамотно звучащего устного рассказа, лишаясь тем самым возможности усвоить важные для общей грамотности навыки.

Бостонское исследование. С целью проверки полученных в Беркли результатов были проведены аналогичные исследования в четырех классах начальных школ двух районов, прилежащих к Бостону (один 1-й класс, один 2-й и два смешанных со школьниками первого и второго года обучения). Учителя этих классов отвечали следующим критериям:

- пользовались блестящей репутацией в своих школах и в районах;
- выразили интерес к проводимой работе и добровольно согласились в ней участвовать;
- высоко ценили устную внутриклассную работу;
- вели занятия в этнически смешанных группах школьников;
- сами также представляли этнически смешанную группу.

Работа в СУР была обычной для выбранных нами классов. Производились магнитофонные записи этой работы с частотой один раз в неделю в течение всего учебного года (с перерывами на каникулы и обработку и анализ материала). Помимо записей и наблюдений производились также опросы учителей и школьников с целью выявления взглядов на задачи работы в СУР и их представлений о "хорошем" ответе ученика в этой ситуации. В каждом из четырех классов СУР была организована по-своему. При работе без помощи (или в отсутствие) учителя легко выявляются разные предпочтения определенного повествовательного стиля у белых и негритянских детей, подтверждая справедливость выделения темоцентрического и темоассоциирующего типов стратегий. Однако оказалось, что дети в этом классе хорошо относятся к различным стилям рассказа. Об этом можно было судить и по их вниманию к рассказам сверстников и

по их суждениям, высказанным в ходе опросов. В то же время суждения детей были весьма критичны, они выделяли лучших "ведущих" из своих одноклассников независимо от предпочитаемого ими стиля изложения (см. / I4 /).

В классах, где занятия в СУР вели учителя, превалировали учительские ожидания и оценки в отношении того, что следует считать "хорошим" рассказом. Поэтому и способность ученика построить такое повествование определялась достаточно узко. В этих классах были выявлены все те закономерности, что и в Беркли. Это подтвердило правильность наших выводов как в отношении этнических различий в стиле повествования, так и особенностей в характере взаимодействия учителя с учеником. Эти закономерности далее описываются на примере классов А и В, где ученикам предлагалось говорить на свободно выбранную тему без ограничения времени.

Класс А. Ситуация устного рассказа в этом классе – это обычный тип ежедневной внутриклассной работы. Ученик-ведущий вызывает одного из своих одноклассников, который должен рассказать о любом прошлом или будущем событии, или о принесенном из дома предмете. Учительница играла ключевую роль в качестве слушателя, задающего вопросы и отвечающего на вопросы ребенка, пытаясь помочь ему сделать свой рассказ более ясным и распространенным или найти связь его темы с более общими для класса темами или общим опытом. При этом вопросы и комментарии учительница адресовала как рассказчику, так и всему классу.

Речь всех учеников была особым образом интонационно маркирована, причем характерный интонационный рисунок устного рассказа (далее обозначаемый как ИСУР) не проявлялся в других видах устной работы в классе. В своей наиболее выраженной форме этот интонационный "контур" имел вид высокого восходящего тона с удлинением гласных, появляющийся в последнем или двух последних словах тоновой группы (непрерывной интонационной группы), завершающейся резкой модуляцией громкости и замедлением ритма. Высказывание носит, как правило, характер синтаксически независимого предложения, в котором взрослый обычно использует падающую интонацию. Мелодический контур ИСУР может быть проиллюстрирован следующим примером.

Пример № 4

1. Сэнди: Ну ... завтра /
- 1а. моя сестра собирает друзей на день рожде...ния/
2. это будет в Арлингтонском клубе для мальчиков /
3. потому что там есть бассе...йн /
4. и мы хотим снять его /
5. и ... мы там сможем поплавать /
6. и ... и ... там будет много ... народу /
7. и моя сестра /
8. мы хотим ... чтобы можно было поиграть в игровой ко...мнате /

9. и ... мама сказала ... / она забыла все свои купальники  
10. на Кейпе / поэтому ей придется пойти купить /  
11. и ... мама сказала / ну... ну... этот бассейн отапливается  
12. и она в нем просидит це...лый / це...лый день //

Синтагмы I-4, 6, 8-10 отличаются характерным подъемом тона - контуром ИСУР. Как видно на данном примере, ИСУР сопровождает не каждую тоновую группу. Однако, эта интонация делит текст на серии информативных единиц разного состава: от одного слова в одной тоновой группе (I-завтра) до больших синтаксически сложных информативных комплексов с включением нескольких тоновых групп, каждая из которых завершается восходящим тоном (9. и... мама сказала .../ она забыла все свои купальники / 10. на Кейпе / поэтому ей придется пойти купить/ ).

И белые, и негритянские дети в этом классе использовали с СУР одну и ту же специфическую интонацию с восходящим тоном. Однако, в том, насколько широко использовался этот интонационный рисунок и в каких местах рассказа он появлялся, наблюдались различия. Свыше 60% интонационных контуров в рассказах белых детей строились по типу ИСУР, а некоторые дети использовали ИСУР более чем в 80% тоновых групп, часто в специфически утрированной форме. Этот характерный восходящий тон обычно маркирует разделы между информативными единицами на протяжении всего повествования, а падение тона не наблюдается вплоть до самого окончания рассказа (как в приведенном выше примере). В то же время, в рассказах негритянских детей контуры ИСУР составляли лишь 37% тонов и промежутки между их появлениями доходили до полуминуты и более. Эти дети чаще всего использовали такой рисунок в начале повествования, затем он замещался падением тона, затем периодически вновь возникал в разных местах повествования.

Эти интонационные различия оказались связанными с различиями в предпочитаемых стратегиях структурирования повествования. Приведенный выше пример характерен для "темоцентрического" стиля, который преимущественно используется белыми детьми (до 98% повествований). Такой рассказ плотно структурирован вокруг единственной темы с лексически выраженными референтными, временными и пространственными отношениями. На этом примере, в частности, высокая степень лексической когезии выражена в номинативных и анафорических цепочках ("бассейн", "снять его", "бассейн отапливается"). Кроме того, можно отметить и высокую степень тематической когезии: ключевые номинации относятся к хорошо знакомым аудитории культурным учреждениям и деятельности ("Арлингтонский клуб", "бассейн", "игровая комната", "купальники"). Рассказ также внутренне сегментирован, что интонационно выражено контурами ИСУР в течение всего повествования до самой концовки, которая маркирована снижением громкости и падающими тонами.

Для этого класса оказалось характерным, что "темоцентрические" повествования начинались с указания на временную отнесенность ("завт-

ра"), на центральную тему повествования ("день рождения моей сестры"), на пространственную отнесенность ("Арлингтонский клуб для мальчиков"). Эта информация выделялась тонами и паузами, просодически подчеркивалась маркированной ИСУР и обычно появлялась в пределах четырех первых тоновых групп. Такая модель начала дискурса оказалась характерной примерно для 92% всех "темоцентрических" повествований.

За ориентирующей фразой обычно следовало некоторое развитие темы (усложнение действия или добавочная информация описательного характера) без заметных сдвигов во временной или тематической ориентации. Интонация СУР маркировала продолжение повествования, как бы сигнализируя: "буду говорить еще" (и, в большинстве случаев, предупреждая комментарии со стороны учителя), и энергично переходила в завершающую фазу, которая была маркирована понижением громкости и падающими тонами.

Эти дети использовали ИСУР для выделения ключевой ориентирующей информации и просодического маркирования продолжения темы. Этот стилизованный тональный рисунок служил для ребенка мелодической структурой, организующей повествование. В то же время, для слушающего он давал надежную интерпретативную опору – конечно, в том случае, если ожидания слушающего соответствовали некоторой условной схеме ИСУР в повествовании (например, ориентирующая информация в начале, краткое развитие темы, быстро переходящая в концовку). Как оказалось, эта условная формула соответствовала ожиданиям учительницы, что подтвердилось как ею самой, так и при анализе тех ее вопросов ученикам, которые были направлены на уточнение временных и пространственных отношений, слабо выраженных в рассказе. Подхватывая тему, она помогала развить ее своими комментариями и вопросами. Таким образом, учительница содействовала развитию повествовательных намерений ребенка, лексическому выражению неясных референтов ("Ты сказал, что папа появился в зеленом. А что это такое?"), прояснению временной упорядоченности событий и разного рода неоднозначностей.

В то же время, всего 34% повествований негритянских детей могут быть отнесены к "темоцентрическим" (для девочек этот процент еще ниже – 27%). Эти дети более склонны использовать "темоассоциирующий" стиль / II /, который мы назовем "эпизодным" / 3 /. Их дискурс в СУР часто состоял из серии неявным образом связанных фрагментов или эпизодов. Временная ориентация, центр повествования и пространственные отношения часто оказывались смещенными от эпизода к эпизоду, но сами эпизоды были привязаны к одному из событий или теме. Анализ повествований показал, что такие смещения были выражены просодически – изменениями рисунка громкости и темпа речи, часто сопровождавшимися формальными маркерами времени. Слова типа "вчера", "вчера вечером", "завтра" могли появляться по несколько раз в течение одного повествования, каждый раз сопровождаясь стилизованной ИСУР.

### Пример Б.

1. Леона: На день рождения Джорджа Вашингтона /
2. я собираюсь / погостить / к бабушке /
3. мы никогда ну / ни виделись с ней уже давно /
4. а /... а она живет как раз рядом с нами /
5. и /... и она / и она собирается /
6. я собираюсь провести у нее этот вечер /
7. и ... на выходные она всегда забирает меня /
8. на субботу и воскресенье забирает из дому /
9. и я ночую у нее /
10. и один раз я опрокинула весь ужин /
11. ... ну и мы ели ну ... мы ели ... ну /
12. она заплатила десять долларов /
13. и мне принесли яичницу / ... и овощи /
14. а я даже ничего и не съела //

Леона начинает с временного индекса и ориентации на будущее время, при этом используется темп и характерный рисунок ИСУР. Конец этого фрагмента маркирован увеличением темпа в строке 6. Второй фрагмент начинается со смещения временной перспективы. Темп ИСУР и характерные интонационные рисунки возобновляются. Этот фрагмент заканчивается в ускоренном темпе (строка 9), и само окончание является лексическим и просодическим повтором строки 6. В магнитофонной записи различить оба высказывания невозможно. Это имплицитно свидетельствует о наличии ассоциативной связи между фрагментами (и на праздники, и на выходные Леона ночует у бабушки).

В третьем фрагменте происходит смещение к особенному случаю, центр повествования переносится на эпизод с ужином. Повествование подходит к завершению, отношения с бабушкой вновь подчеркиваются высвечиванием эпизода, когда в них образовалась натянутость. Завершающая часть маркирована отрывочным ритмом – стаккато, и падающими тонами.

Одноклассники считают Сэнди и Леону лучшими по работе в СУР. И тем не менее учительница испытывает значительные трудности в работе с Леоной. Ее диалоги с ней отличались несвоевременностью вступлений, частыми выяснениями, кто, что и когда делал, что обычно разрушало повествование ученицы.

Класс В. В этом классе "утренняя беседа" проводилась каждый день. Один раз в неделю дети должны были принести в класс какой-либо предмет и рассказать о нем. В остальные дни учитель (Дж.) сам предлагал тему для обсуждения, либо просто давал детям возможность рассказать о чем-нибудь интересном. Когда дети приносили предметы, Дж. начинал работу вопросом: "Кто сегодня нам будет рассказывать?" Желавшие говорить поднимали руку и Дж. вызывал для начала одного из детей. С этого момента он просто вызывал всех поднимавших руку по очереди, время



от времени начиная рассказывать и сам. Он реагировал на рассказ ученика во время или после его монолога вопросами, комментариями или пояснениями. По завершении вопросов и комментариев учителя ученики могли задать два вопроса говорившему товарищу. Рассказчик сам выбирал двух задающих вопросы. Процедура других "утренних бесед" немного отличалась, но во всех случаях ребенок должен был достаточно развернуто говорить на какую-либо тему, а Дж. сопровождал рассказ комментариями и задавал вопросы.

В этом классе было только двое негритянских детей (из 26). Один из них рассказывал редко. Другой, по имени Кенан, часто. Повествования Кенана были относительно краткими (в сравнении с обычно более длинными повествованиями негритянских девочек из других классов). Тем не менее этот ребенок тоже использовал эпизодный стиль, в котором конкретные подробности из его жизни соединялись друг с другом для раскрытия какой-либо темы или события. Повествования этого ребенка сильно отличались от рассказов белых учеников из этого класса, которые старались сосредоточиться на одном событии, даже в сложных описаниях путешествия или автомобильной аварии. Далее приводятся два рассказа на одну тему, записанные на одном и том же уроке и иллюстрирующие различие в стилях

Пример № 6 (Холодное утро. I)

1. Джо: Ну ... я шел в школу / и я очень замерз //
2. ветер все время дул мне в лицо //
3. и я замерз и /
4. я ... здесь еще было нормально и на мне был ну ... в свитере и все такое /
5. но мои ноги и мои ну ... руки очень замерзли //
6. вот ... я шел в школу с окоченевшими руками //
7. Учитель: что у тебя больше всего замерзло, когда шел сегодня в школу? //
8. Джо: Руки //
9. Учитель: Руки? // Что у тебя больше всего замерзло? // (неразборчиво)
10. Джо: (хихикает)
11. Учитель: Что у тебя больше всего замерзло? //
12. Джо: Лицо //
13. Учитель: Лицо? // Почему, как ты думаешь? //
14. Джо: Потому что лицо было открыто //

Это рассказ белого ребенка. Он представляет простое описание ощущения холода по пути в школу в одно морозное январское утро. Развитие темы достигается через структуры тезис-антитезис-синтез. Текст включает сложное введение в тему (строки 1-3), объяснение (строка 4), заключение с темой и ее развитием (строки 5-6). Просодический акцент выражен падением тона на ключевых значимых словах и свидетельствует

о развитии темы "замерзания" ("замерз" – трижды, "ноги", "руки", "холодные руки"). Конец повествования отмечен падением тона. В этом месте учитель задал несколько вопросов, добавивших информацию по той же теме.

Второй рассказ – это рассказ того самого негритянского мальчика Кенана. Этот рассказ был посвящен тому же холодному утру, но тема развивалась в нем совсем по-другому.

Пример № 7 (Холодное утро. 2)

1. Кенан: Ну, ... когда мама вошла / в мою комнату / она говорит /
2. пора в школу / и .../когда мы пришли на остановку автобуса / и/
3. (Учитель: Даниэл, прекрати // Даниэл, выйди из класса//)
4. Кенан: Вот / было так холодно, что у меня заболела голова
5. и она заме...рзла насмерть / и там было холодно /
6. и у меня стало болеть лицо / подбородок / и все лицо замерзло /
7. у меня ру...ки замерзли / перчатки были... мм ... мм /
8. были не те...плые / и пальто было не теплое / брю...ки /
9. и боти...нки / ничего / ни-НИЧЕГО (не было теплого //)
10. потом ... когда мы пришли в школу / я и Менака /
11. мы не вошли в школу / потом... мм / мы с ним /
12. мы собирались прикинуться, что мы ... околели / и ... ну /  
(пауза 3 с)
14. Учитель: Вы ждали звонка на улице? //
15. Кенан: Угу //
16. Учитель: Вместо того, чтобы подождать в столовой? //
17. Кенан: Мы собирались войти в столовую /
18. но ...
19. Учитель: Ах вы вошли туда / как раз когда звонил звонок? //
20. Кенан: Угу /
21. Учитель: Хорошо //

В этом рассказе выделяются несколько отдельных эпизодов, причем в каждом смещается место действия и ключевые персонажи и каждый выделен лексическими и просодическими маркерами (словами "ну", "вот", "потом", произносимыми на ровном тоне – строки 1, 4 и 10). Повествование начинается с короткого эпизода на домашнюю тему с участием мамы ребенка, говорящей "пора в школу". Такое начало – эпизод, включающий ближайшего родственника – характерная черта большинства рассказов негритянских детей.

В следующем фрагменте место действия смещается ("автобусная остановка"). Здесь тема "холодно" развивается через чередование просодически и лексически выраженных номинаций замерзших и болевших частей тела ("голова", "лицо", "подбородок", "руки") и различных элементов одежды, оказавшихся недостаточно теплыми ("перчатки", "пальто", "брюки", "ботинки"). Просодически каждая номинация части тела и референция к холоду маркирована эмфатическим падением интонации. При упоми-

нании предметов одежды следует замедление темпа, понижение громкости и более ровный тон. Появляется своеобразный ритм "перечисления" (выраженный эмфатическим ударением и удлинением гласных).

В третьем фрагменте место действия перемещается в школьный двор и ребенок передает тему "холодно" в неявной форме, через эпизод, в котором дети решили притвориться, что "окоченели".

В строке 12 ребенок говорит "ну" – сигнал к тому, что сейчас должен последовать еще один эпизод. Но после его трехсекундного молчания учитель Дж. начинает задавать вопросы. Цепочка его вопросов относится только к последнему эпизоду повествования и лишь косвенно – к общей теме. Более того, на основе характерного использования "ну" этим ребенком для обозначения, что последует еще фрагмент, можно предположить, что он хотел еще что-то сказать в тот момент, когда учитель начал задавать вопросы. Кроме того, вопрос учителя (строка 19) прерывает начатое было высказывание ребенка. Отсюда можно заключить, что Дж. не только лишь частично понял намерение рассказчика, но и мог непреднамеренно прервать его повествование.

Характер сотрудничества учителя и ученика в этих двух примерах иллюстрирует тонкие различия в способах "подстройки" учителя к рассказу ученика и постановки вопросов – как в содержательном плане, так и в смысле своевременности. Взятые на отдельных примерах, эти различия вроде бы незначимы. Однако, эти два примера показательны в отношении двух весьма устойчивых моделей дифференцированной реакции. В этом классе мы сделали восемь хороших записей рассказов Кенана в СУР. В пяти случаях из восьми оказалось, что какое-либо сотрудничество учителя с учеником по завершении последним своего повествования отсутствовало вообще – случай, редкий для взаимодействия с белым ребенком. В оставшихся трех случаях, где попытки сотрудничества все же были, выявлено два случая непонимания (с "зацикливанием" вопросов), один случай – неверной интерпретации повествовательного намерения ребенка и два случая (в частности, в приведенном выше примере), когда учитель начинает задавать вопросы еще до того, как ребенок закончил повествование. В совокупности эти модели "проблематичного" сотрудничества или отсутствия какого-либо сотрудничества свидетельствуют о том, что ребенку оказывается закрытым доступ к практике или помощи, которая ему должна быть оказана учителем в СУР.

Общие выводы. Анализ работы в СУР, проведенный в четырех школьных классах, воспроизвел основные результаты, полученные в Беркли.

Во-первых, были обнаружены одинаковые базовые модели спонтанных реакций учителя на устный рассказ ученика. С завидным постоянством учитель пытается помочь ребенку сделать повествование более ясным и организованным в соответствии со своими представлениями о грамотной речи.

Во-вторых, с такой же ясностью обнаруживается, что эта помощь учителя гораздо эффективнее для одних детей, чем для других. Это подтверждает самый важный и самый тревожащий результат, полученный в Беркли.

В-третьих, несмотря на относительно небольшое число негритянских детей в каждом из классов в районе Бостона, характер общения с ними во всех классах указывает на то, что "проблематичное сотрудничество" - это беда не одного лишь класса, а гораздо более распространенное явление.

Вместе с тем выявились и определенные различия в сравнении с полученными в Беркли результатами. В отличие от Беркли учителя в Бостоне очень редко использовали стратегию конфронтации. Детей очень редко прерывали или просили говорить о другом. Лишь дважды мы замечали, что учитель поправляет диалектные характеристики речи - да и то вне СУР. Одним из возможных объяснений этого различия может быть характер подбора учителей в Бостоне: все они очень ценили СУР как тип работы в классе. Эти учителя были хорошими слушателями и собеседниками, не обращали внимания на небольшие диалектные отклонения в речи детей. Тем не менее, тот факт, что даже у лучших педагогов возникают затруднения при попытке вербального сотрудничества с негритянскими детьми, не позволяет объяснить эти проблемы некомпетентностью или отсутствием доброй воли. Более того, эти проблемы невозможно объяснить и самой спецификой ситуации устного рассказа или педагогического подхода того или иного конкретного учителя. Это - более общая проблема, уходящая корнями в несоответствие обычных для учителя и ученика повествовательных стратегий и используемой ими просодии.

Этнические корни нарушения вербального сотрудничества. Чтобы получить более убедительные доказательства этнической природы нарушения вербального сотрудничества и малой эффективности педагогической помощи, мы провели небольшой эксперимент с искусственно воспроизведенными вариантами темоцентрического и темоассоциирующего повествования, которые предъявлялись взрослым студентам Гарвардской высшей педагогической школы. В этих искусственных вариантах повествований были сохранены ритм и интонационный рисунок рассказов, а элементы негритянского варианта английского языка заменены на стандартный английский. Узкоупотребительные лексические элементы, выдающие принадлежность к той или иной социальной группе (типа: "на Кейпе") также были заменены на нейтральные ("на пляже"). Взрослым было предложено прокомментировать форму рассказа и сформировать оценочное суждение о школьных успехах ребенка-рассказчика.

Белые взрослые чаще считали эти рассказы малопонятными или просто плохими и были склонны оценивать рассказчика как слабо успевающего ученика. Взрослые негритянского происхождения более положительно оце-

нивали как темоассоциирующие, так и темоцентрические повествования, отмечая различия, но высоко оценивая рассказчиков.

Из-за малых размеров выборки (12 человек) статистический анализ результатов не проводился. Однако, полученные различия столь же поразительны, как и устойчивы. Качественную характеристику реакции на темоассоциирующий рассказ дает приводимый ниже обзор оценок студентами рассказа Леоны (см. Пример № 5, детально проанализированный выше).

Оценки белых испытуемых, прослушавших этот вариант рассказа, были единодушно негативными. Вот их комментарии: "Ужасный рассказ; трудно уследить за мыслью". "Непонятный". "Смесь какая-то". "Это вообще не рассказ в смысле описания какого-либо случая". "Бесвязный рассказ". "Ребенок перескакивает с одного на другое". Когда этих испытуемых попросили вынести суждение о вероятной успеваемости ребенка, все они без исключения поставили ее ниже детей, строивших темоцентрические повествования. Комментарии здесь были такие: "Если эта девочка не поймет, что такое рассказ, у нее будут трудности с чтением". Другие говорили о "проблемах с языком", что влияет на школьную успеваемость. Третьи предполагали, что, возможно, девочка не успевает из-за "семейных" или "эмоциональных" проблем.

Взрослые негритянского происхождения реагировали по-другому. Они находили рассказ хорошо структурированным, легко понятным и интересным, "со множеством подробностей и хорошими описаниями". Трое из этих испытуемых отобрали рассказ Леоны как лучший из пяти прослушанных. Все пятеро испытуемых отметили "смещения", "ассоциации" или "нелинейность" этого повествования, но никого из них это не смутило. Двое даже развили некоторые идеи рассказа девочки, утверждая, что праздник действительно похож на выходные, поскольку не надо идти в школу и представляется случай побывать у бабушки, поскольку имплицитно здесь заложен смысл, что бабушка – важная фигура в жизни девочки. Один из этих испытуемых заметил, что, если упустить, что именно это подразумевается девочкой, то упускается и весь смысл ее повествования (что и случилось, когда текст слушали белые взрослые). Кроме того, четверо опрашиваемых сочли, что девочка отличается хорошим развитием речи и скорее всего отлично, либо по крайней мере хорошо успевает в школе. Один из взрослых отметил ее "хорошие навыки устной речи", что создает "хорошую основу для обучения письму".

Эти различия в оценках тем более поразительны, что дававшие их слышали лишь текст повествования в CVP и не имели возможности узнать, был ли он рассказан белым или чернокожим ребенком (поскольку все поверхностные различия были заменены на нормативные английские эквиваленты).

В своей совокупности данные по исследованиям работы в CVP в школьных классах и по последнему эксперименту позволяют сделать общее за-

ключение, что слушать и оценивать структуру рассказа трудно, если она не соответствует ожидаемой. Эту проблему необходимо рассматривать с точки зрения школы и учреждений, в задачи которых входит оценка и управление обучением детей. Работа в СУР обычно строится так, что превалируют учительские ожидания и их критерии оценки. Чтобы считаться хорошим учеником, ребенок должен удовлетворять имплицитным ожиданиям учителя в отношении того, как должна быть отобрана, организована и представлена информация. А если учитель сам оказывается не в состоянии разглядеть структуру или логику ребенка, то он, естественно, склонен (как и все мы) считать, что их нет вовсе, что рассказ "скачущий", "бессистемный", "непоследовательный" и т.п. Такие негативные суждения и часто следующие за ними педагогические выводы могут исключить ребенка из сферы того типа общения с учителем и педагогического воздействия, в котором они особенно нуждаются, а также сильно схематизировать школьную политику в отношении слабо успевающих учеников.

За пределами ситуации устного рассказа Устный рассказ – это ситуация, в которой ребенку разрешают говорить долго. Вербальное взаимодействие учителя с отдельным учеником в этой ситуации часто также протекает довольно длительно. Вследствие этого трудности дифференцированного подхода относительно легко наблюдаемы. Но имеют ли место аналогичные процессы в других видах устной речи в классе, где сотрудничество учителя и ученика в прояснении и развитии идей могут иметь еще большее значение для общей грамотности? Поскольку многие виды работ в классе, как и СУР, опосредствованы диалогом, можно предположить, что подобные проблемы возникают и в других ситуациях, где учитель и ребенок пытаются совместно выработать связный текст.

Среди работ, где требуется такое взаимодействие учителя и ребенка – устная подготовка к письменному сочинению и занятия по выявлению смысла отрывка текста на уроках чтения в малых группах. Оба эти вида работ требуют очень внимательного слушания и быстрого ответного реагирования. Партнеры в таком общении должны уметь предвосхищать вероятную длину и структуру речи, следить за развитием аргументации, точно воспроизводить не явно выраженную информацию – только так их реплики будут звучать как тематически выдержанные, своевременные и правильно структурированные и восприниматься как понятные и осмысленные / 8 /.

Интересно, что в обширном исследовании функциональных языковых способностей детей, выполненном Центром прикладной лингвистики, было обнаружено, что критерием для резкого разделения детей учителями на "способных" и "неспособных" была их возможность, как ее назвала П.Гриффин, "говорить на тему" / 8 /. Мы полагаем, что устный рассказ на тему – это интерпретация учителя, построенная как на том, что ребенок действительно говорит, так и на том, насколько его повествова-

ние соответствует представлению учителя о структуре и последовательности "хорошего" рассказа. В нашей работе по повествованиям в СУР мы показали, что некоторые дети лексически выражают тематические связи, и смена темы "звучит" уместно, а некоторые выражают смещения лишь имплицитно – просодическими сигналами. Именно там, где учителю легче определить такую "уместность" смещения темы, он и оказывает ученику более успешную помощь посредством вербального сотрудничества.

Существуют некоторые наблюдения, свидетельствующие о том, что качество вербального сотрудничества в других видах внутриклассных работ влияет на участие в них учеников и их успехи в учении / 6 /.

Еще одна группа наблюдений сделана на материале наших пробных записей других видов устной работы в классе, включая уроки чтения в малых группах (см. Примеры I и 2). Было обнаружено, что проблемы вербального сотрудничества, подобные возникающим в СУР, появляются и здесь. Оказалось также, что случаи неуспешного вербального взаимодействия, хотя и были здесь довольно редкими, но происходили, в основном, с участием детей из этнических меньшинств.

На основе этих наблюдений важно выделить другие ключевые виды вербального общения, в которых прямо или косвенно формируются необходимые для грамотности навыки. В этих ситуациях необходимо проверить гипотезы об этнических и групповых различиях в стиле рассказа, что могло бы в дальнейшем помочь педагогической практике. В этой работе необходимо систематически изучать распределение вербального взаимодействия в классе и конкретные примеры дифференцированного педагогического воздействия как в плане самого взаимодействия, так и в отношении оценки учебной деятельности ребенка. Наконец, необходимо разработать способы использования получаемых результатов в педагогической практике.

Мы далеки от того, чтобы утверждать, что улучшение вербального сотрудничества учителя и ребенка в ситуациях устной речи типа СУР или даже обучения чтению будет панацеей для исправления отставания в школьном обучении грамоте детей национальных меньшинств в США. Но проведенный нами анализ позволяет надеяться, что улучшение вербального сотрудничества учителя и ученика может расширить для этих детей возможности в учении, открывая им дополнительный доступ к педагогическому воздействию именно того типа, в котором они нуждаются. Если продолжительный устный рассказ действительно является той ключевой ситуацией, которая формирует доступ ребенка к грамоте, то во имя равенства образования и совершенствования обучения необходимо пытаться понять и улучшить характер вербального общения детей всех этнических и социальных групп.

## Литература

1. A u K. H. Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event // *Anthropol. and Educ. Quart.* 1980. Vol.11, N 2. P.91-115.
2. C a z d e n C. B., C a r r a s c o R., M a l d o n a d o - G u z m a n A. A., E r i c k s o n F. The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education // *Current issues in bilingual education.* Wash. (D.C.), 1980. P.27-39.
3. C a z d e n C. B., M i c h a e l s S., T a b o r s P. Spontaneous repairs in sharing time narratives: The intersection of metalinguistic awareness, speech event and narrative style // *The acquisition of written language: Revision and response.* Norwood (N.J.), 1988.
4. C h a f e W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature // *Spoken and written discourse.* Norwood (N.J.), 1982. P.18-34.
5. Cohesion in spoken and written discourse. New Jersey, 1982.
6. C o l l i n s J. A linguistic perspective on minority education: Discourse analysis and early literacy: Unpubl. doct. diss. Berkeley (Cal.), 1983.
7. D o r r - B r e m m e D. Behaving and making sense: Creating social organization in the classroom. Harvard, Univ. 1982.
8. G u m p e r z J. J. et al. Thematic cohesion in spoken and written discourse. Berkeley (Cal.), 1979.
9. H a h n E. An analysis of the content and form of the speech of first grade children // *Quart. J. Speech.* 1948. Vol.34, N 3. P. 361-366.
10. L a z a r u s P. Kindergarten children's communicative competence: An ethnographic study: Unpubl. doct. diss. New Mexico, 1981.
11. M i c h a e l s S. "Sharing Time": Children's narrative style and differential access to literacy // *Language Soc.* 1981. Vol.10, N 4. P.423-442.
12. M i c h a e l s S., C o l l i n s J. Oral discourse styles: Classroom interaction and the acquisition of literacy // *Cohesion in spoken and written discourse.* Norwood (N.J.), 1982. P.23-40.
13. M i c h a e l s S., C o o k - G u m p e r z J. A study of sharing time with first grade students: Discourse narratives in the classroom // *Proceedings of the first annual meetings of the Berkeley linguistics society.* Berkeley, 1979.
14. M i c h a e l s S., F o s t e r M. Peer-leer learning: Evidence from a kid-run sharing time // *Kid watching: Observing the language learner.* N.Y., 1988. P.125-139.



15. P h i l i p s S. Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom // Functions of language in the classroom. N.Y., 1972. P.12-28.
16. S c o l l o n R., S c o l l o n S. B. K. Narrative literacy, and face in interethnic communication. Norwood (N.J.), 1981.
17. S c o l l o n R., S c o l l o n S. B. K. Cooking it up and boiling it down: Abstracts in Athabaskan children's story retellings // Spoken and written discourse. Norwood (N.J.), 1982. P.35-49.
18. Spoken and written discourse: Exploring, orality and literacy. Norwood (N.J.), 1982.
19. W i l c o x K. Differential socialization in the classroom: Implications for equal opportunity // Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action. N.Y., 1982. P. 268-309.

А. В. Б е л я е в а, Д ж. Н о к с

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРОВ ДЛЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОЗНАНИЯ И ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ВОЗРАСТА

Анализ познавательной деятельности ребенка при использовании компьютера может быть осуществлен с точки зрения вербализации ребенком объективного мира в присутствии другого или других. Такой подход / 1,2,3 /, включающий кроме того и диалогический характер обучения, принципиально отличается от исследований, в которых рассматривается лишь развитие ребенка, индивидуально решающего задачу. В противоположность подходу советских исследователей, подчеркивающих роль социальных ситуаций в формировании индивидуальных понятий у индивида, в США до недавнего времени во всех областях обучения и детской психологии доминировал подход, ориентированный на ребенка.

Несмотря на то, что ни один серьезный психолог сегодня не будет возражать против понятий самоизобретательства и самооткрытия, интерпретации путей, по которым совершаются открытия, у разных исследователей существенно различаются. Советские психологи считают, что открытие значений и понятий, в первую очередь, происходит на межличностном уровне, до того, как происходит их интериоризация на интраличностном уровне. Опыт и знания сверстников и взрослых помогают ребенку опосредствовать и организовать собственный мир импульсивных, непосредственных ощущений и спонтанных реакций. Этот подход представляет знание как активность, как процесс творческого понимания / 13 /.

В Западной детской психологии, особенно в США, представители ориентированного на ребенка подхода утверждают, что любое прямое вмеша-

тельство со стороны взрослого или учителя приводит к натаскиванию, заучиванию наизусть знаний учителя. Чтобы этого не произошло, ребенка поощряют работать в большей или меньшей степени индивидуально. Этот же подход лежит в основе компьютерного вспомогательного обучения. Ожидается, что дети, работая индивидуально, один на один с компьютером, будут сами спонтанно исследовать наиболее сомнительные аспекты обучающей программы и языков программирования (БЭИСИК, ЛОГО).

Однако недавние исследования, в частности, проведенные в первой половине 80-х годов в БЭНК Стрит Колледж в США, подвергли критическому рассмотрению применение ориентированного на ребенка подхода при использовании компьютеров / 8,9,11 /. Например, Д.Ньюмен подвергает сомнению абсолютность утверждения Д.Паперта, что "ЛОГО – это среда, в которой дети могут усвоить фундаментальные математические понятия и действенные методы решения проблем без вмешательства учителей" / 11 /. Результаты двухлетних исследований Ньюменом детей 3-х и 6-х ЛОГО-классов показали, что несмотря на утверждения сторонников подхода, ориентированного на ребенка, дети, работающие с ЛОГО индивидуально, т.е. в изоляции от других, не обнаружили тенденции "исследовать наиболее вызывающие сомнения аспекты" ЛОГО, а вместо этого просто играли / 11 /. Р.Моуби, анализируя освоение ЛОГО студентами начальных курсов, пишет, что "ученики склонны писать программы путем проб и ошибок. Они планируют по мере того, как продвигаются вперед, вместо того чтобы заранее наметить план и затем его кодировать" /9/. Та же бесцельность действий характерна и для свободного рисования на экране компьютера.

Д.Ньюмен и Р.Моуби пытаются определить, что должны делать учителя для эффективного использования микрокомпьютеров.

Многие американские психологи и воспитатели начинают выражать критичность по отношению к радикально ориентированному на ребенка подходу к обучению в классе. В настоящее время они приступили к разработке нового интерактивного коммуникативного подхода не только к компьютерному обучению, но и обучению в целом / 5,7,8,12,13 /. Например, Б.Хатсон и Д.Томпсон / 7 / в исследовании студентов колледжа в малых группах (3-5 человек) попытались показать, как создание групповых сочинений на компьютере облегчает и продвигает познавательное развитие, лингвистическое сознание и планирующую стратегию. В то же время стала ясна неопределимая роль учителя в оркестровке этого группового процесса научения.

Эксперимент Хатсона и Томпсона с групповым использованием компьютера – только один из многих примеров такого интерактивного подхода к компьютеру в США, сюда же можно отнести различные компьютерные игры, которые требуют совместной деятельности двух команд. Непрерывно увеличивается число и разнообразие компьютерных деятельностей, которые предполагают взаимодействие и коммуникацию в широких масшта-

бах - это "Компьютерная хроника", или "Сеть", посредством которой общаются школьники, живущие в разных городах и странах / 5,6,10 /.

Наше исследование предполагало объединение интерактивного подхода с пониманием познавательного развития и коммуникации в советской психологии.

На первом этапе наблюдались две группы 4-5-летних детей из детского сада и одна группа 6-летних первоклассников, которые работали с компьютером раз в неделю в течение 30-40 мин. в англо-американской школе в Москве. Состав групп был многонациональным (дети из Америки, Италии, Новой Зеландии, Австралии, Канады, Индии, Мексики, Англии). Все дети говорили по-английски, хотя уровень владения этим языком был неодинаковым. Наблюдение за работой этих групп в компьютерном классе англо-американской школы проводилось с согласия и при постоянном содействии директоров школы. В течение этого периода наблюдалось коммуникативное, познавательное и аффективное поведение детей во время занятий, их речевое взаимодействие фиксировалось на магнитофон. В конце наблюдения был сделан 30-минутный видеофильм. У инструкторов по компьютерам и учителей были взяты интервью в соответствии со стандартным списком вопросов.

Основная цель применения компьютера в наблюдавшихся группах - повысить эффективность развития навыков чтения и счета. Преподаватели использовали программы, разработанные в США и рекомендованные для преподавания с ориентацией на развитие соответствующих навыков у детей именно этого возраста.

Примеры программ: "Построй лицо" - знакомство с основными понятиями, связанными с компьютером; тренировка памяти, повышение концентрации внимания; "Оценка" - развитие навыков сравнения - измерения - оценки (расстояние, скорость); "Начальное сложение" - формирование представлений о простых операциях с числом; "Кролик - читатель" - формирование элементарных навыков чтения; "Парад фигур" - идентификация размера, цвета, формы, объема; распознавание характерных признаков фигур; "Берегись Дракона" - развитие памяти и навыков чтения.

В интервью и учитель, и инструктор по компьютерам, работающие в обычном (неисследовательском) режиме, подчеркнули, что для них существенна в первую очередь "помогающая" роль компьютера в процессе обучения. Использование компьютера, с их точки зрения, способствует повышению мотивации ребенка к активному участию в процессе познания, вызывает энтузиазм у большинства детей и поддерживает у них желание постоянного улучшения результатов (совершенствования). Кроме того, компьютер позволяет детям работать с индивидуальной скоростью, в отличие от обычной школьной системы, при которой дети должны давать ответ как можно быстрее, испытывая фрустрацию при ошибке или задержке ответа.

Самая существенная особенность ситуаций обучения с применением компьютера, по оценке инструктора и учителей в этих группах, состоит в постоянном взаимодействии детей, несмотря на то, что каждый ребенок в этом классе имеет в течение всего времени возможность работать индивидуально и независимо на своем персональном компьютере. Поощряемый учителем работать индивидуально ребенок, как правило, постоянно стремится к другим детям, желая получить одобрение, поддержку, совет или предложить другим свою помощь, проявляя желание включиться в игру или приглашая сделать это другим детям. Приведенный ниже типичный фрагмент одного из многих записанных нами полилогов показывает совместные усилия детей и учителя при ознакомлении с новой программой ("Дракон").

У.: "Ты должна все внимательно прочитать, потому что это нелегкая игра".

Кати: "Это легко для меня. Я умею читать".

Кристофер: "Я тоже умею читать".

У.: "Нажмите любую кнопку, чтобы продолжить".

Бжон: "Он хочет мое имя".

У.: "Нет, он не хочет твоего имени. Он хочет, чтобы ты прочитал это".

Б.: "Что он говорит? Что он говорит? М-с Дженкинс, он не будет менять!"

У.: «Каждый найдите " N ". Нажмите " N "».

М.: (Читая с экрана). "Вначале нажмите на эту клавишу". (Он нажимает и говорит Кати сделать то же). "Сейчас нажмите на эту клавишу" (Возврат каретки) (Он нажимает, но ничего не случается).

У.: "Нет, он говорит нажмите на эту клавишу, для того чтобы вы сделали свой выбор" (Она объясняет, где находится курсор, а также рассказывает о трех возможностях выбора).

Марне: (Нажимает клавишу и, видя происходящее, удивляется). (Кристоферу): «Посмотри на мой! Слышишь "балабала"?» (имитирует звук компьютера).

М.: "Что в мире?.."

А.: (Поворачивается к Мишелю, контролирует Бжона, но сам ничего не делает со своим компьютером).

У.: (Дает инструкцию к выбору № 3). «У кого-нибудь вспыхивает "3"? Аксай, смотри на свой экран!»

А.: (Смотрит на Мишеля).

У.: (Аксаю)...«Читай со своего экрана. Смотри, это проблема».

Б.: (Читает. Поворачивается вокруг и призывает всех слушать и наблюдать) «Я не боюсь никакого дракона» (никто не обращает на него внимания. Он поворачивается обратно и сидит тихо несколько минут).

М.: (Определив всех) "Можно, я прочитаю свой список?"

У.: (К классу) "Когда вы получите список, остановитесь" (Дети

ждут, когда каждый из них получит список. Каждый из них работает в своем темпе). (К Мишелю) "Хорошо, читай".

М.: (Читает список, все внимательно слушают).

(Компьютер Бжона начинает первым. Марне считает, сколько компьютеров еще не начали. Наконец, все начинают).

М.: (Читает, в то время как Марне, Кати и Бжон смотрят на него и слушают).

У.: "Мишель только что прочитал это!" (Она повторяет). "Сейчас вы можете каждый выбрать то, что хотите".

А.: "Я уже выбрал".

У.: "Хорошо! Сейчас ты можешь нажать клавишу".

А.: (Он это делает и изумленно смотрит на экран. Он не может прочитать следующие три выбора. Он оглядывается на Мишеля).

М.: "Я собираюсь посмотреть, что в моем ящике".

Кр.: (К Мишелю) "Что в твоём ящике?"

Б.: "Что говорит. 2 и 1?"

У.: (Читает ему).

Б.: (Он выбирает 1) "Что эти говорят? М-с Дженкинс, что эти говорят?"

М.: "Я знаю, что я собираюсь искать. Енота..."

Кр.: "Я нашел енота!.."

Из этого обмена видно, что двое детей, Кристофер и Мишель, которые на 6 мес. старше других, выступают в определенном смысле в качестве экспертов; они могут читать с экрана и демонстрируют эти знания другим. Мальчик из Индии (Аксай) и Бжон не могут читать сами, поэтому они постоянно обращаются к Мишелю или Кристоферу за помощью. Расхождение в понимании и навыках приводит к снижению активности Аксая, слабее владеющего английским языком; более высокая общительность Бжона обеспечивает ему постоянную включенность "в задачу". Оба мальчика имеют компьютеры дома, но видимое преимущество это дает только Бжону, несмотря на то, что он самый младший в группе.

Примечательно, что учителя, работающие в этой группе, чувствуют необходимость разработки специальных методических приемов использования компьютера в подобных ситуациях с опорой не столько на содержание программы, сколько на организацию общения и сотрудничества детей. Прямо измерить познавательный эффект наблюдавшегося нами обучения с использованием компьютера достаточно трудно в связи с множеством факторов, влиявших на познавательное развитие детей одновременно. Например, трудно сказать, определяется ли оно именно взаимодействием их с компьютером, или другими формами обучения, влиявшими на становление тех же самых когнитивных навыков. Поэтому мы попытались проследить особенности мотивации, оценив некоторые параметры аффективного коммуникативного поведения. В 30-минутном видеофильме, снятом в конце четырехмесячного периода компьютерного обучения, зафиксирован один из

Таблица I

## Аффективное поведение во взаимодействии (анализ видеофильма-I)

Индикатор позитивного аффективного поведения	Временные интервалы, мин.				Итого
	0	10	20	30	
Невербальное взаимодействие со сверстниками	47	38	22		107
Вербальное взаимодействие со сверстниками	34	49	30		113
Взаимодействие с учителем, инициированное детьми	20	25	17		62
Взаимодействие детей друг с другом, инициированное учителем	42	70	70		182
Смех, восклицания и др.	11	36	9		56

последних уроков с группой детей в 7 человек. Этот фильм дал материал для оценки аффективного поведения детей в тот период, когда в восприятии детей новизна и самого компьютера, и программ-игр была существенно ослаблена. Фильм разделен на три фрагмента по 10 мин. каждый. Внутри этих отрезков времени подсчитаны случаи проявления аффективного поведения. Сюда включались: позитивная мимическая экспрессия, (улыбки и т.д.) смех, хлопанье в ладоши, пение, позитивные вербальные ответы, позитивно окрашенное проговаривание "про себя", общение со сверстниками и учителем, а также движения, позволяющие увидеть содержание работы соседа или учителя, и т.д. Зафиксировано лишь несколько единичных случаев негативного аффективного поведения, такого как нахмуривание, зевота, выражение скуки, поведение "вне задачи", т.е. безразличие, отсутствующий вид.

Данные, приведенные в табл. I, показывают, что мотивация была высокой и осталась таковой на протяжении всего отрезка времени, запечатленного в фильме, несмотря на то, что вторая программа ("Дракон"), предложенная учителем, была значительно более сложной, чем первая. В течение первых 20 мин. фильма инструктор организовал деятельность по программе "Фэйсмэйкер" таким образом, что создав лицо-образец, предложил детям затем создать идентичное на своих индивидуальных компьютерах. Как показывает таблица, групповое взаимодействие было интенсивным: некоторые дети помогали другим в выборе и принятии решения, например, обнаружить и идентифицировать определенной формы нос или повторить ту же самую последовательность мимических движений. Индивидуальные результаты оказывались успешными в том случае, когда мотивация ребенка работать совместно и помогать другим была высока.

Расположение группы детей в классе: пять вместе в первом ряду, Кати - во втором ряду, Ларри - в третьем ряду. Несмотря на определенное расстояние между компьютерами, дети стремились взаимодействовать и не работали в одиночку. Кати компенсировала дистанцию, отде-

лявшую ее от других детей тем, что она постоянно обращалась к ряду пятерых детей, наблюдала и пыталась имитировать то, что было на их экранах, предлагала им посмотреть на ее экран. Она постоянно включала себя в диалог и всегда находилась "внутри задачи". Марне, девочка, сидящая в конце ряда из пяти детей, оказалась наиболее негативно аффектированной тем, что была отдалена от центра активности. Ее поведение значительно варьировало. Иногда она предпринимала демонстративные попытки завладеть вниманием своих соседей, призывая их посмотреть на ее достижения: "Посмотрите же на мое лицо!" Когда мальчики игнорировали ее призывы, она трижды вскакивала и бежала смотреть, что делает Кати. Мишель и Кристофер, сидящие в середине ряда, почти немедленно и спонтанно сформировали диаду, постоянно советовались друг с другом и подражали друг другу в своих стратегиях. Бжон сидел между ними и Кати и активно участвовал во всех диалогах. Он также пытался подражать Мишелю и Кристоферу, изменяя и выбирая те же самые признаки, что и они, для построения лица "по образцу".

Хотя первоначально большая часть деятельности была невербальной (наблюдение, молчаливое подражание и т.д.), вскоре основную часть стало составлять вербальное взаимодействие между детьми. Приведенный ниже пример диалога показывает изобретательность и творческую природу обмена между сверстниками. Здесь Мишель и Кристофер открывают возможность изменения фиксированных правил компьютерной игры "Фейсмейкер", и Бжон пытается сделать то же самое:

М.: (к К.) "Я уже получил рот".

К.: "Давай попробуем двойной рот".

М.: "Но у меня уже есть один..."

К.: "Давай посмотрим, что получается".

М.: "Ты делаешь один!"

К.: "Нет, нажми В. Я знаю, как сделать один. М-с Дженкинс, можете вы получить двойной рот?"

У.: "Нет, у тебя не может быть двойного рта".

М.: (к Бжону) "Ни у кого не бывает такого рта".

Б.: "Я знаю, но мне хочется этот рот" (указывает на экран Мишеля).

"Я хочу назад в меню".

Этот диалог показывает, что несмотря на то, что инструктор пытался управлять обучающей активностью семерых детей, особенно центра класса, дети, однако, стремились учиться друг у друга. Два старших мальчика в классе постоянно обсуждали план действий, оценивая его потенциальную эффективность, и Мишель пытался помочь более младшему Бжону. Инструктор был привлечен только один раз с целью проверки "открытого" ими нового правила, оказавшегося ошибочным.

Наиболее высокий уровень обмена между детьми (вербального и невербального) имел место во время второго 10-минутного интервала, когда дети обучались создавать идентичные программы для построения "индиви-

дуальных лиц" и когда каждый ребенок должен был записать один и тот же ряд компьютерных команд, данных инструктором. Учителю часто приходилось вмешиваться, для того чтобы удержать детей от импульсивного записывания любой случайной команды: детям хотелось немедленно увидеть полученные результаты их деятельности на экране. Например, самый младший Бжон, не дожидаясь инструкций учителя, выбирал что-либо свое, так что всем приходилось потом ждать, пока он изменит эти команды на нужные с помощью учителя. Такие задержки порождали некоторые негативные реакции детей. Ожидание, когда все команды будут правильно записаны каждым ребенком, когда инструктор все проверит у каждого из них и когда все будут одновременно готовы – такое ожидание было трудным испытанием для всех детей, они проявляли нетерпеливую готовность к продолжению работы, стремились постоянно нажимать клавиши, чтобы посмотреть немедленные результаты на экране.

"Вмешательство" инструктора и его организующая роль могут быть здесь интерпретированы как негативный фактор обучающей среды, в которой запланированная им последовательность действий ограничивала спонтанную активность и творчество детей. Вместе с тем видеозапись показывает, что стремление учителей опереться на "строительные леса деятельности" (по терминологии Дж.Брунера) или использовать "зону ближайшего развития" (по терминологии Л.Выготского) способствовало продуктивному сочетанию детских эмпирически богатых, но дезорганизованных спонтанных понятий с систематической логикой взрослого мышления.

Показательна организация учителем совместной деятельности детей, позволившей им обнаружить, как все звуковые эффекты могут быть услышаны одновременно от всех компьютеров, работающих в унисон. Дети вместе создают некоторый вариант компьютерной песни в результате скоординированной деятельности, основанной на взаимном и одновременном сотрудничестве. Общая реакция детей на совместно созданную машинную песню была высокоэмоциональной и позитивной: смех и восторг были всеобщими, как только вербальное и невербальное взаимодействие достигли своего видимого (все "лица" одновременно показывают язык) и слышимого результатов. Дети, которые сидели рядом и могли непосредственно работать вместе, (три мальчика в середине ряда – Кристофер, Мишель и Бжон), продемонстрировали наиболее позитивное мотивационное поведение, в то время как Марне в конце ряда и Кати на отдельном ряду проявили значительное беспокойство и нерешительность, чаще обращаясь за одобрением и за руководством к учителю.

На втором этапе исследования проводилось наблюдение в течение трех месяцев за работой двух групп 6-летних детей с нарушениями речевого развития по экспериментальным программам обучения с использованием компьютера в Институте дефектологии АПН СССР. Каждая группа, включавшая по 7 человек (заикающиеся и слабослышащие дети), работала на двух компьютерах в течение 30 мин. 1 раз в неделю. Экспериментальная прог-



рамма Института дефектологии (рук. В.Д.Труш), объединившая педагогов и исследователей различного профиля (математиков, физиков, программистов, нейропсихологов, логопедов), в значительной степени близка разрабатываемой в последнее время в Галаудет-Колледже и в Пенсильванском университете в США. Однако здесь в еще большей степени учитывается коммуникативный принцип организации процесса обучения с опорой на хорошо развитую и клинически апробированную методологию советской психологии. Делается попытка в основу вспомогательного компьютерного обучения любого ребенка положить представление о зоне ближайшего развития: ребенок может работать в своем собственном уникальном ритме, борясь со своими специфическими трудностями, тогда как компьютер позволяет осуществить непосредственную обратную связь при успешном или неуспешном решении любой задачи. ЭВМ дает возможность строго дозировать материал индивидуально для каждого ребенка в классе, учитывая особенности темпа его работы, индивидуальные трудности и т.п. Машина позволяет почти полностью "автоматизировать" решение задачи, ориентируясь исключительно на индивидуальные особенности зоны ближайшего развития каждого ребенка. Только ЭВМ создает условия для установления истинно оперативной обратной связи практически в любой момент обучения" / 4 /.

Возможность компьютера обеспечивать постоянную обратную связь - существенное преимущество для таких детей, которые из-за дефектов (заикания или плохого слуха) часто имеют меньший доступ к обратной связи при попытках общения их со сверстниками. Другой фундаментальный принцип данного подхода - представление о познавательном развитии через коммуникацию, взаимодействие. Компьютер, особенно для детей с языковыми и слуховыми расстройствами, может служить посредником, добавочным средством установления коммуникативных связей с окружающим миром: "Компьютер позволит выбрать оптимальный вариант взаимодействия ребенка со средой (через машину) с учетом специфики проявления, степени выраженности дефекта" / 4 /. Работа с компьютером особенно существенна для этих детей и по другой причине: взаимодействие с компьютером и через него друг с другом усиливает еще один элемент, который частично утрачивается или ограничивается в жизни детей, изолированных от более обширной общности слышащих детей: игровую деятельность. Использование компьютера в учебной обстановке даже более важно для детей с различными нарушениями, чем для нормальных детей, главным образом потому, что "дети с определенными недостатками имеют меньше возможностей, чем нормальные дети, участвовать в игровой деятельности, следовательно, их коммуникативные связи менее развиты. Возможность использования игровых программ для обучения безусловно повышает у детей мотивацию учебного процесса и в то же время дает им возможность учиться, играя" / 4 /.

Оправдание использования компьютера как способа, содействующего развитию игровой деятельности среди детей в том возрасте, когда игра

все еще остается главной чертой их деятельности, может быть рассмотрено как дальнейшее совершенствование представления об игровой деятельности, как о существенной составляющей познания.

Большинство использованных компьютерных программ специально создавались и отбирались следующим образом: в тот момент, когда ребенок сталкивается с трудностями, например в пространственной ориентации, в представлениях о движении или другими, мы пытаемся создать такие программы, которые позволили бы детям облегчить это, т.е. делать это в игре" (из интервью).

Примеры программ: "Сравнение" - одна из первых игр, вводящая сравнение по размерам различных геометрических фигур, одна из которых используется как модель, а другую ребенок должен увеличить или уменьшить до размеров модели. Цель - развитие не только визуальной оценки, но и моторных навыков работы с пультом компьютера; "Разрежь фигуру" - площадь экрана может рассекается "рисующими линиями" с помощью курсора, похожего на черепаший след в ЛОГО, с целью получения различных геометрических фигур; "Сетка с зайцем" - перемещение зайца по квадратам матрицы в сектор с морковью. Если задача решена неправильно, рыжие лисицы окружают зайца. При правильном решении справа на экране встает солнце и звучит приятная музыка: улучшается плохо развитая пространственная ориентация. "Составь числа" - на примере конкретных объектов (мячи, елки, грибы) усваиваются абстрактные понятия арифметики; "Подбери знак" - вставить правильно знак "+" или "-" в арифметический пример, что сопровождается музыкой и подмигиванием большого кота; при неправильном ответе кот вспыскивает от гнева; "Пингвин" и "Лягушка" - игры из пакетов программ для "Ямахи", развивающие умение оценивать дистанцию в связи со скоростью и координировать моторные навыки правой и левой ориентации.

Как говорилось выше, каждая группа детей работала на двух компьютерах. Пролонгированное наблюдение позволило авторам и педагогам, включенным в исследование, выделить следующие особенности влияния группового взаимодействия на когнитивное и коммуникативное развитие детей. Одни дети хорошо работали вместе в парах, например, Ильяс и Толя или Илюша и Света (из группы слабослышащих детей), однако конкретные достижения значительно варьировали для каждого в соответствии с существующим уровнем развития и в зависимости от его готовности отвечать на побуждения других. Илюша, который был наиболее развитым в данной группе, т.е. ее "эксперт", быстро овладел стратегиями решения задачи, в то время как Толя, с которым Илюша обычно работал в паре, более слабый, "новичок", первоначально потратил много времени, случайным образом тыча пальцем в клавиши компьютера и не думая о правилах или задачах игры. Для него игра с пультом компьютера была важнее, чем правильное манипулирование с тем, что было на экране.

В игре "Отрежь фигуру" Илюша пытался последовательно продемонстри-

ровать Толе, как проводить диагональную линию посредством одновременного нажатия двух различных клавиш – стрелок, однако Толя был еще слишком поглощен своей беспорядочной игрой с кнопками, чтобы усвоить и понять роль "эксперта" в его игре. В конечном итоге Илюше надоела, и он прекращает прямые попытки оказать помощь. Хотя улучшение работы Толи под влиянием друга было минимально, присутствие и явный успех Илюши тем не менее мотивируют Толю и подготавливают его к дальнейшим самостоятельным попыткам.

Результаты такого односторонне пассивного сотрудничества резко отличаются от результатов взаимодействия Илюши со Светой, которая оказывается ближе к его общему возрастному уровню и уровню развития когнитивных операций. Наблюдая успешное маневрирование Илюши зайцем через сетку к моркови, Света активно пытается усвоить правила, осторожно проверяя их. То же самое верно для ее тактики в ходе выполнения игры с лягушкой. После внимательного и тщательного исследования примера Илюши она оказалась способной удерживать, анализировать и делать оценку дистанции и времени перед ответом и, таким образом, ей фактически с первой попытки удалось решить задачу – пересечь оба препятствия. Толя, с другой стороны, все также беспорядочно, без обдумывания нажимал на первые попавшиеся кнопки, так что лягушка почти немедленно попадала под какой-нибудь транспорт и исчезала. Эти межличностные различия в случае с Илюшей и Светой прямо согласуются с утверждением Л.Мартин о необходимости внимания к тому, как "разные социальные приспособления имеют своим результатом разный обмен и разное познание" / 8 /.

В межличностном обмене между Толей и Илюшей несоответствие между их когнитивным развитием и разница в их готовности к обучению были слишком велики. Как отметила инструктор по компьютерам, результатом этого было следующее: "Когда один ребенок намного сильнее, чем другой, более сильному становится скучно, он становится рассеянным... это не будет полезным для него; однако, когда уровни более близки, для одного члена пары открывается возможность роста, для другого (более продвинутого) то будет интересно, поэтому они будут взаимодействовать продуктивно" / 8 /. Обмен между Илюшей и Светой служит убедительным примером такой продуктивности взаимодействия.

Схожие примеры такого взаимодействия могут быть рассмотрены в компьютерной деятельности группы заикающихся детей, в которой наиболее развитый 6-летний мальчик Саша выступил как член-эксперт во многих различных обменах. Например, когда девочка Лена тщетно пыталась рассечь квадрат (в игре "Отрежь фигуру"), Саша вмешался, чтобы показать ей, как одновременно нажимать стрелки-клавиши, и она быстро схватывает это. Теперь она способна рассекать правильно, тогда как раньше она только случайно делала прямые линии, не планируя, что именно сделать; только после того, как что-то случайно получалось,

она называла результат (треугольник, домик). Взаимодействие Саши с группой, часто прерываемое словесным поощрением других ("Ура! Молодец!") было большей частью продуктивно, хотя временами усердие одолевало его, и он пытался выполнить задание за другого.

В противоположность этому позитивному межиндивидуальному обмену мы наблюдали случайные групповые ситуации, в которых ясно обнаруживалась их вредность для обучения. Например, такие случайные непродуктивные взаимодействия имели место между пятью слабослышащими девочками. На одной из ранних стадий, когда девочки столкнулись с задачей передвижения зайца в нужный квадрат с морковью, они стали делать лишь маленькие шаги вперед, просто соревнуясь, кто первым опустит палец на любую кнопку. Их импульсивное поведение сопровождалось взрывами смеха, деструктурирующими любую когнитивную деятельность. Такие примеры подкрепляют наблюдения Л.Мартин о том вредном влиянии, которое может иметь импульсивное соревнование: "соревновательные условия в результате могут привести к контрпродуктивным социальным ответам" / 8 /.

Д.Ньюман провел исследование, которое доказывает необходимость руководства взрослым в любой функциональной обучающей среде. Он утверждает, что, хотя компьютеры предоставили детям динамические и манипулятивные символические системы, в которых могут быть представлены и решены многие интересные абстрактные проблемы, тем не менее от детей нельзя ожидать, что они будут функционировать сами по себе. Учитель должен построить мост между средствами, школьной задачей, мыслительными навыками и их функциональной значимостью для культуры вне класса / II /.

Наши наблюдения также подтвердили прямую связь между низкой эффективностью на начальном этапе обучения и недостатком руководства со стороны взрослого или более старших детей. До того как было инициировано взаимодействие учитель-ученик, главной целью детей было не решение компьютерных задач, а соревнование друг с другом в длительности беспорядочных манипуляций на клавиатуре. Во время этой увлеченной "борьбы" с компьютерным пультом достижения детей и их познавательное развитие были очень малы. Однако, когда учитель вмешался, чтобы разделить детей и работать с одним из них индивидуально, представив остальным наблюдать, результаты были очевидны: обучающий эффект проявился немедленно. Внимательная и терпеливая демонстрация и объяснение учителем правильной последовательности процедур – сколько квадратов должен успешно перепрыгнуть кролик, чтобы добраться до морковки – позволила той девочке, с которой он работал, немедленно увидеть, какова должна быть очередность ее действий. Когда другим детям было предложено оценить "успехи Ольги", результатом было изменение и их собственных целей: их мотивация сместилась на обучение, на доведение до конца решения задачи, на соревнование в получении конеч-

ного результата. Их импульсивность была "упорядочена" и направлена на более конструктивный путь деятельности с компьютером.

Во время эксперимента возникала возможность наблюдения за работой ребенка один на один с компьютером. Например, из-за болезни некоторых детей Саша - классный "эксперт" и его постоянный партнер Олег имели в эти дни возможность работать на отдельных компьютерах (каждый на своем). Оба мальчика уже имели определенные знания базовых компьютерных операций (стрелки, возврат каретки и другое), их задачей было изучить более чем две игры - 3 для менее опытного Олега и 4 - для Саши. Каждый мальчик имел возможность использовать помощь инструктора, который подсказывал, одобрял и поощрял. Был использован принцип зоны ближайшего развития. Олег проявил неспособность завершить задачу сочетания двух движений в одно с помощью его обычной техники проб и ошибок, однако когда учитель специально продемонстрировал проигрыш в этой игре для того, чтобы мальчики увидели последовательность операций, не приводящую к успеху, Олег начал осуществлять комплексную процедуру самостоятельно.

В другом примере позитивного взаимодействия с учителем самая младшая слабослышащая девочка Аня в связи с пропуском большого количества дней по болезни была оставлена для индивидуальных занятий с инструктором и, казалось, была подавлена успехами других учеников в классе, особенно мальчиков. В условиях работы с компьютером в группе ее охватывала робость и неуверенность. Это задерживало формирование навыков положительного взаимодействия девочки с компьютером. Но на другой день один на один с компьютером без помощи инструктора она пыталась выполнять операции, которые наблюдала в группе.

При работе с учительницей, использовавшей только устную речь без знакового языка или языка жестов, Аня обращала на нее мало внимания и энергично, но нецеленаправленно, играла с компьютером, не понимая некоторых исходных принципов игры. Лишь после неоднократных попыток учительницы показать ей нужное движение физическим жестом девочка начинала правильно копировать эту операцию. Однако, объяснение следующей игры непосредственно физическими жестами оказалось более трудным: геометрическая фигура должна расшириться или сжаться, чтобы достигнуть по площади размера модели. Обнаружилось, что здесь девочка создала свои собственные игровые задачи и правила и наслаждалась "своим" вариантом игры: ей нравилось делать фигуры такими большими, как только возможно, вместо подбора нужного размера. Даже в последней попытке она целиком игнорировала цель программы и действовала наугад, случайным образом уменьшая или расширяя размеры круга. Когда Аня вернулась в группу, можно было наблюдать, что она явно чувствовала себя лучше во взаимодействии со сверстниками. Для этого ребенка обучение работе с компьютером в коллективе сверстников оказалось более эффективным и в познавательном, и в эмоциональном планах.

Обучающая среда, включающая учителя, в Институте дефектологии способствует сотрудничеству детей и их "командной работе". Роль учителя в этой обучающей среде реализуется в постоянных беседах и руководстве группами детей, работающих с компьютерами, в поощрении помощи детей друг другу, в побуждении сделать новую попытку, если действие было неудачным, в активации самостоятельного анализа и планирования, в подчеркивании успехов детей и в объявлении об этих успехах всей группе. Кроме того, учитель имеет цель научить детей вербализовать их действия с компьютером: он задает вопросы и поощряет ребенка к точному и развернутому описанию последовательности операций, их целей и результатов. Мы отметили, что учителя зачастую специально выбирают Сашу работать в диаде или в группе в качестве "эксперта", сознательно используя его возможности как более продвинутого ученика в классе для помощи другим.

Видеофильм-2, снятый в классе, где работала группа заикающихся и слабослышащих детей, анализировался по тому же принципу, что и видеофильм-1. Учитывая ряд существенных различий между двумя наблюдавшимися контингентами детей, мы тем не менее считаем допустимым сопоставить данные, отражающие частоту разных видов коммуникативного взаимодействия детей при работе с компьютером и представленные соответственно в табл. I и 2.

В видеофильме-2 один ребенок - старший - находился вне поля обзора, работая в одиночку на втором компьютере. Остальные четверо детей в этом экспериментальном классе находились за первым компьютером, вначале стоя, плотно окружив его, затем сев перед ним. Один ребенок находился прямо перед дисплеем. Учитель стоял за спиной ребенка, непосредственно работающего на компьютере, ободряюще похлопывая его по плечу одной рукой, другой одновременно помогая осуществлять операции на клавиатуре компьютера.

Можно видеть, что способы обучения, сложившиеся в компьютерной группе Института дефектологии, способствуют развитию диалогического взаимодействия. Участие в групповой работе или использование своей очереди непосредственно у компьютера естественно продуцируют физическую и вербальную коммуникацию сверстников. Например, в видеофильме-2 один из фрагментов показывает, как один из детей берет другого за руку, ведет его к компьютеру. Этот жест обычно сопровождается вербально: "Пойдем", "Садись", "Давай" и др. Затем остальные дети быстро собираются вокруг них, происходит живой диалог, дети часто прерывают друг друга, помогают решению задачи поочередным нажатием на клавиши. Активное участие в диалоге принимает учитель, как показывает следующий фрагмент вербального общения:

Учительница (Наташе за компьютером): "А теперь что мы будем брать?"

Наташа: "Треугольник".

У.: "Давай возьмем, давай..."

Олег: "Нет, нет..."

У.: "А теперь куда? Куда опустим?"

О.: "На кнопку налево".

У.: "Подожди, подожди, Олег. Ты же видишь, у Наташи получается".

О.: "Конечно".

У.: "А теперь куда мы? Туда? Немножко влево, влево поставь ... А теперь что мы будем брать? Как это называется?"

Н.: "Треугольник?"

У.: "Вот это - квадрат... Вот как нам его взять... Вот стрелочка".

О.: "А сюда... Теперь стрелочка вниз... Да! Оп! - и положи..."

У.: "А теперь на эту большую кнопку нажимай. Самую большую, Наташа... У Наташи только так. Давай ... Отлично!"

О.: "Давай, давай!"

.....

О. (теперь сам за компьютером), "Вон... Вот... Уйди..."

У.: "Вот это треугольник. Режем так. Теперь Сережа... Режем..."

Кирилл: "Правильно, Олег!"

Борис: "На эту!"

У.: "Давай... Он туда..." (указывает на курсор).

Вторая учительница: "На бумаге научились, Олег. Научились на бумаге".

У.: "Так, Сережа, режем..."

О.: "А вот он" (указывает на экран).

Б.: "А я второй".

К.: (говорит "про себя", трудно расслышать).

О.: "Чего? Все? Еще один".

К.: (Олегу) "Вот так режь..."

О.: "Дурак!" (о себе).

Н.: "Дурак ты, дурак..."

К.: "Правильно, Олег, теперь правильно".

Из видеозаписи-2 видно, что на протяжении всей работы группы уровень интенсивности спонтанного взаимодействия высок, несмотря на попытки учителя иногда снизить его. Обращает на себя внимание и высокая степень мотивации совместного выполнения задачи, даже если ребенок, работающий за компьютером, иногда имеет желание избежать вмешательства своих слишком активных помощников.

По материалам фильма-2 мы лишены возможности точно зафиксировать мимическую экспрессию детей из-за особенностей расположения компьютера, однако записи речевого взаимодействия отражают явно позитивное аффективное поведение. Не было момента, когда какой-либо ребенок скучал и чувствовал себя отстраненно. Таких не было даже среди тех, кто стоял за спиной ребенка, активно работающего на компьютере. Имела место только одна ярко выраженная негативная реакция: когда закончилось время работы, дети бурно выразили протест против прекращения

Таблица 2

## Аффективное поведение во взаимодействии (анализ видеофильма-2)

Индикаторы позитивного аффективного поведения	Временные интервалы, в мин.				Итого
	0	10	20	30	
Невербальное взаимодействие со сверстниками	26	19	25		70
Вербальное взаимодействие со сверстниками	49	38	64		151
Взаимодействие с учителем, инициированное детьми	49	27	30		106
Взаимодействие детей друг с другом, инициированное учителем	68	28	42		138
Смех, восклицания	0	6	22		28

ния занятий. Соревновательная природа взаимодействия в группе-2 на всех этапах занятий не только не разрушает, но постоянно возбуждает их интерес и обеспечивает создание динамической атмосферы общения в игре.

Оба видеофильма позволяют заключить, что многие позитивные факторы рассматриваемой обучающей среды связаны с конструктивной ролью учителя, выполняющего функцию "оркестровки" деятельности детей. Таким образом, роль учителя в обучающей среде, опосредствованной компьютером, оказывается более эффективной в тех случаях, когда он целенаправленно организует деятельность детей, поощряя саморегулирование познавательной и коммуникативной деятельности сверстников. Об этом свидетельствует последний фрагмент фильма, снятого в англо-американской школе, отразивший большую активность детей и улучшение результатов, достигаемых ими. Однако, когда "новички" работали вместе, но без руководства взрослого (или сверстника - "эксперта"), они не достигали необходимого уровня понимания. Более того, взаимодействие между "новичками" зачастую расстраивалось, особенно когда задача оказывалась слишком сложной, так как каждый осознавал, что другому тоже не под силу осуществить правильное решение. Было показано, что, когда ребенок оставался наедине с компьютером, без руководства и сотрудничества, очень быстро возникали негативные аффективные реакции и поведение "вне задачи". В функциональной обучающей компьютерной среде правильно организованное учителем взаимодействие с другими детьми оказалось не менее важным, чем взаимодействие с программой компьютера.

В отношении "вертикального" взаимодействия более старших детей с младшими как в группе 4-6-летних детей в англо-американской школе, так и в группе 6-7-летних детей в Институте дефектологии, мы заметили, что деятельность старших детей использовалась младшими как обра-



зец. Когда уровень познавательной активности младших детей возрастал, опыт более развитого ребенка закреплялся и получал внутреннюю согласованность в процессе организации и формирования им деятельности менее подготовленных детей.

Исследуя познавательное развитие в течение четырехмесячного периода, экспериментаторы наблюдали результаты, по которым нельзя сделать окончательных выводов: в то время как каждая программа давала реальные результаты и множество новых переменных, невозможно было определить, что явилось результатом развития когнитивной сферы ребенка в условиях обучающей среды, опосредованной компьютером, а что результатом систематического школьного обучения.

Специальной разработки и проверки в связи с этим требуют методы и приемы измерения познавательных эффектов, получаемых в процессе обучения, опосредствованного компьютером. Более определенная картина была выявлена на основе исследования мотивационной сферы детей. Мы можем отметить, что даже после завершения четырехмесячной работы, когда пропала первоначальная новизна, общее позитивное аффективное поведение не только не уменьшилось, но, фактически, увеличилось. При дальнейшем исследовании необходимо обратить большее внимание на взаимодействие и соотношение мотивационных и познавательных результатов в процессе взаимодействия "ребенок-взрослый" и взаимодействия ровесников в обучающей среде, опосредствованной компьютером.

Особого подхода требует также вопрос о развитии вербальных коммуникативных навыков в наблюдаемой обучающей среде, исследование различных типов дискурса (монологического, диалогического и полилогического), влияющих на познавательное и мотивационное поведение при обучении детей этого возраста с использованием компьютера.

И, наконец, особенности влияния функциональной обучающей компьютерной среды на общее развитие детей с затруднениями в речевом общении выявляют роль компьютера как мощного компенсаторного средства.

#### Литература

1. В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3
2. В ы г о т с к и й Л. С. Там же. М., 1984. Т.6.
3. Л у р и я А. Г. Язык и сознание. М., 1979.
4. Т р у ш В., Г о л о д В. Компьютер в дефектологии // Информатика и образование. 1986. № 5. С. 6-15.
5. С r o o k Ch. Electronic messaging and the social organization of information // Quart. Newsllett. Lab. Compar. Human Cognit. 1985. Vol.7, N 3. P.65-67.
6. H u t s o n B., T h o m p s o n D. Moving language around on the word processor: Cognitive operations upon language // Quart. Newsllett. Lab. Compar. Human Cognit. 1985. Vol.7, N 2. P.57-64.

7. M a r t i n L. The role of social interaction in childrens problem solving // Ibid. 1986. Vol.7, N 2. P.40.
8. M a w b y R. The importance of research for LOGO // Amer. Ann. Deaf. 1985. Nov. P.470-478.
9. M i c h a e l s S. Classroom processing and the learning of text editing commands // Quart. Newslett. Lab. Compar. Human Cognit. 1985. Vol.7, N 3. P.70-79.
10. N e u m a n D. Functional environments for microcomputers in education // Ibid. N 2. P.51-57.
11. P r i n z Ph., P e m b e r t o n E., N e l s o n K. The ALPHA interactive microcomputer system for teaching, reading, writing and communication skills to hearing imparied children // Amer. Ann. Deaf. 1985. Nov. P.444-461.
12. R i e l M. Education and ecstasy: Computer chronicles of students writing together // Quart. Newslett. Lab. Compar. Human Cognit. 1983. Vol.5, N 3. P.59-67.
13. V a u g h B. Computer networks and education // Ibid. 1985. Vol.7, N 5. P.131.
14. P a p e r t S. Mindstorms: children, computers in powerful ideas. N.Y., 1980.

П. Г р и ф ф и н, М. К о у л

#### ДИАЛОГ С БУДУЩИМ ЧЕРЕЗ СЕГОДНЯШНЮЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Переход из одной концептуальной системы в другую - это всегда риск. Когда при таком переходе пересекаются границы культуры, риск возрастает. В данной статье рассматривается концепция Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития в аспектах, которые обычно при обсуждениях в англоязычной литературе оказывались вне внимания, либо недооценивались. Складывается впечатление, что исследователи из англоязычных стран интерпретируют эту концепцию более узко, чем следовало бы по Выготскому. Этим ограничивается потенциал концепции, на основе которой представляется возможным понять социальный генезис познавательных процессов человека, в частности, обучения.

Выготский определяет зону ближайшего развития как разницу между "актуальным уровнем развития ребенка, определяемым по самостоятельному решению задач", и уровнем "потенциального развития, определяемому по решению задач под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способными сверстниками" / 20, с.86 /. В то время, когда было предложено это определение (начало 30-х годов), в СССР широко применялись тесты интеллекта западного образца. Выготский резко критиковал процедуру их использования, утверждая, что стандартные тесты дают лишь статическую картину данного этапа развития, т.е. информацию мало полезную для многосторонних задач педагогики. Выготский считал,

что задача школы – высвобождение всех потенциальных возможностей любого ребенка. Если считать, что некоторый этап развития психики ребенка предопределяет направление и уровень этого развития в будущем, то эту задачу решить невозможно.

Дело в том, что в этом случае мы будем вынуждены оценивать перспективу раскрытия тех способностей ребенка, которые нам сегодня неизвестны, опираясь исключительно на то, что уже выявлено по тестам. Иначе говоря, мы оказываемся в замкнутом круге и можем лишь механически экстраполировать день сегодняшний на день завтрашний, т.е. рассматривать развитие ребенка как чисто эволюционный процесс, протекающий, якобы, без качественных изменений, что, очевидно, не соответствует действительности.

Поэтому "образование только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование играет исключительно важную роль в развитии" / 19, с.278 /.

Американские аналоги зоны ближайшего развития. За последние годы в американской литературе по развитию появилось несколько понятий, которые легко можно интерпретировать как альтернативные понятию зоны ближайшего развития.

Вариант "следующей ступени". В 60-е годы несколько американских теоретиков предложили концепцию, согласно которой развитие ребенка может быть более успешным, если взрослые специально организуют и контролируют уровень различий между тем, что ребенок реально может сделать один и теми требованиями, которые к нему объективно предъявляет ситуация (задаваемая взрослым) / 6 /. Весьма близкие идеи были высказаны позднее Э.Тьюриэлом / 18 / и др. Р.Сиглер / 16,17 / предложил анализ последовательных ступеней понимания классических задач на время – расстояние – скорость. Эффективное обучение, ориентированное на ближайшую доступную перспективу, противопоставляется неэффективному, далеко опережающему текущие возможности ребенка.

Важное отличие идеи зоны ближайшего развития от формулировок следующей ступени состоит в том, что зона ближайшего развития предполагает одновременное включение нескольких уровней задачи – и последующие и предыдущие. В отличие от задач, создаваемых в лабораторных экспериментах для чистоты анализа, в реальной жизни при решении задач ребенком абсолютного одиночества не бывает. Взрослые создают для ребенка ситуацию относительного одиночества, в ходе которой они все равно так или иначе вмешиваются в его деятельность по решению задачи, поддерживают его активность на определенном уровне различными способами. В этих ситуациях развитие определяется не как простое наличие или отсутствие определенных этапов психического развития, а как более тонкие характеристики прохождения ребенком этих этапов. Таким об-

разом, социальная среда не просто дает или не дает возможность ребенку пройти некоторые изначальные и безотносительные к ней этапы психического развития, но определяет характер их прохождения / 8,10 /.

Движение "по ступеням", где среда выступает только в качестве "триггера", "пускового крючка" / 4 / для развивающегося ребенка, довольно трудно отличить в эмпирическом плане от движения по ступеням, при котором взрослый "строит леса" для последующего движения.

Концепция "строительных лесов". С представлением о зоне ближайшего развития много общего имеет концепция "строительных лесов", предложенная около десяти лет назад Дж.Брунером и Д.Вудом и применяемая исследователями, изучавшими способы организации среды для достижения следующей ступени развития. Основную идею в этой концепции выражает тезис о том, что "педагогическое вмешательство взрослого должно быть обратно пропорционально уровню развития способности к решению задач у ребенка: например, чем больше трудностей испытывает ребенок при достижении цели, тем большим должно быть вмешательство матери" / 22, с.284 /.

Большинство авторов используют понятие "строительные леса" как синоним понятия зоны ближайшего развития. Для многих задач это, возможно, справедливо. Конечно, когда задача предусматривает постройку башни из блоков, аналогия со строительными лесами приходит в голову в качестве ближайшей метафоры. Но идея строительных лесов - подмостков, сооруженных из поддерживаемых опорами досок, на которые поднимаются возводящие здание строители - подчеркивает скорее количественные, чем качественные изменения. В действительности же изменения в способе поддержки со стороны взрослых, носят явно выраженный качественный характер. Так, взрослый может направлять внимание ребенка в ту или иную сторону, а может удерживать в памяти последнего важную информацию. Взрослый может также просто поощрять ребенка. Использование метафоры строительных лесов становится еще более проблематичным, когда исследователь сосредоточивается не на исполнении конкретного задания, а на происходящих в ребенке изменениях, поскольку главное в процессе развития - открытие новых целей. Чтобы выявить тот важный способ, с помощью которого понимание целей взрослым структурирует последовательность действий ребенка в концепцию "строительных лесов" необходимо было бы добавить "архитектора" и "прораба". "Строительство" должно в таком случае начинаться с сооружения лесов непосредственно на месте и допускать одновременное начало работ и с конька крыши, и с фундамента.

Указанная метафора оставляет открытым вопрос о творчестве ребенка. Если помощь взрослого действительно обратно пропорциональна способности ребенка к решению задачи, то в этом видится сильная телевологичность: все развитие ребенка предопределяется "уровнем мудрости" взрослого. Любая версия зоны ближайшего развития типа варианта "сле-

дующей ступени" (включая наши предыдущие исследования) будет вызывать аналогичные трудности.

Некоторые концепции в советской психологии, близкие к идее "зоны ближайшего развития". Когда для англоязычного читателя стал доступен широкий круг советских теоретических работ 20-30-х годов / 5,9,11, 12,19,20 /, оказалось возможным лучше оценить тесную связь социально-исторического подхода Л.С.Выготского с идеями, развивавшимися в других областях науки и искусства. Две точки соприкосновения были указаны А.Р.Лурией, отметившим важность теории управления движениями (Н.А.Бернштейн / 2 /) и концепции функциональной системы (П.К.Анохин / 1 /).

Одним из наиболее важных принципов Бернштейн считал организацию движения в пространстве и времени: "Тот факт, что они (движения) не существуют полностью в каждый данный момент, а разворачиваются во времени, тот факт, что они включают в свое существование временную координату несколько иным способом, чем, например, анатомические органы и ткани, никоим образом не исключает их из числа объектов, изучаемых морфологически. Напротив, мысль о том, что движение во многих отношениях похоже на орган (существующий, как существуют анатомические органы, в системе координат), является исключительно плодотворной" / 2, с.178 /.

Живые организмы – это активные существа, которые оказываются в объективных ситуациях огромной сложности. Поскольку ни одна ситуация и ни одно движение не повторяет в точности другие, Бернштейн утверждал, что живое движение всегда строится заново для каждого нового момента времени и контролируется обратной связью. Существование обратной связи, в свою очередь, предполагает наличие некоторой "модели будущего", которая может быть соотнесена с настоящим. Бернштейн говорит о вытекающей отсюда необходимости одновременного существования двух типов моделей: прошлого и будущего. Здесь в концепцию включается пространство, поскольку живой организм для разрешения противоречий между тем, что он помнит, и тем, что ожидает, должен проявить активность в пространстве.

Привлекая к нашему обсуждению идеи Н.А.Бернштейна, отметим, что зона ближайшего развития включает модели как будущего, так и прошлого, и деятельность, разрешающую противоречия между ними. Более того, Бернштейн предлагает и способ теоретической интерпретации изменений по временной координате. Другими словами, следующая ступень теоретической интерпретации может варьировать в зависимости от теоретических либо практических, педагогических потребностей. Креативность – очевидное свойство в предложенной Бернштейном перспективе, а конвергенция – относительно неожиданное следствие, требующее объяснения.

Вторая концепция, имплицитно содержащаяся в работах Бернштейна, но разработанная психологом и физиологом П.К.Анохиным / 1 /, – это

концепция функциональной системы. Понятие "функциональная система" широко использовал А.Р.Лурия, отмечавший, что термин "функция" часто используется в соотношении с конкретной тканью. Например, выработка инсулина – это функция поджелудочной железы, планирование – функция лобных отделов коры, и т.д. Вместе с тем Лурия предупреждал, что такие прямые аналогии опасны. Используя пример Анохина, Лурия / I2 / указывал, что "функция дыхания" не может быть соотносена с конкретной тканью, поскольку целостный процесс дыхания осуществляется функциональной системой, состоящей из нескольких элементов – сенсомоторики и автоматизмов нервной системы, системы кровообращения и т.д.

Функциональные системы различаются не только сложностью структуры, но и гибкостью ролей, которые играют их компоненты. Так, например, в случае ранения диафрагмы, которая обеспечивает вдох и выдох, межреберные мышцы принимают на себя обеспечение основной цели функциональной системы – ввод кислорода и вывод углекислого газа. Эта же идея работает и у Выготского, когда он говорит: "Я попытался показать, что ход развития ребенка характеризуется радикальными изменениями в самой структуре поведения: на каждой ступени не только меняется реакция ребенка, но эта реакция осуществляется уже иным способом, с использованием новых орудий поведения и заменой одной психической функции другой" / 20, с.72–73 /. По Анохину и Лурия, составляющие элементы зоны ближайшего развития как аспекты функциональной системы будут выполнять гибкие роли. Материал, задача, взрослые, дети, модели будущего, модели прошлого и временная организация – все это действует вместе при возникновении потребностей и возможностей и выполняет функцию развития. Можно видеть, как перестройка, которую Выготский помещает во внутренний план и на онтогенетический уровень, работает в интерпсихическом плане и микрогенетически.

Наконец, необходимо ввести идею ведущей деятельности. А.Н.Леонтьев / II /, разрабатывавший вместе с А.Р.Лурией и Л.С.Выготским идеи культурно-исторической школы, приводит особенно важные аргументы. Отправляясь от представлений К.Маркса о том, что наука о человеке должна начинаться с анализа конкретной деятельности, являющейся непосредственным условием развития сознания, Леонтьев пишет: "Изучая развитие психики ребенка, мы, следовательно, должны начинать с анализа деятельности ребенка, поскольку эта деятельность строится в конкретных условиях жизни... Жизнь или деятельность как целое не строится, однако, механически из отдельных типов деятельности. Некоторые типы деятельности являются ведущими на данной ступени и имеют огромное значение для последующего развития индивида, а другие – менее важны. Одни играют главную роль в развитии, другие – вспомогательную. В соответствии с этим можно сказать, что каждая ступень развития характеризуется определенным отношением ребенка к действительности, которое является ведущим на данной ступени, и определенным, ведущим типом деятельности" / II /.

В публикациях, представленных в США за последние годы / 21 /, дано детальное изложение советской теории деятельности. Для нас особый интерес представляют три момента. Первый: как альтернатива подходам к развитию с точки зрения внутренних, индивидуальных ступеней развития, концепция ведущей деятельности дает возможность рассмотреть последовательность социально-обусловленного движения вперед по этапам, контекстно-избирательные механизмы своего рода, важные с нашей точки зрения для понимания развития / 7 /. Второй: понятие ведущей деятельности дает возможность соотнести изменение частоты опыта с изменениями типа психической деятельности. Изменения ведущей деятельности могут быть соотнесены с перестройкой составляющих действий и операций во внутреннем и интерпсихическом планах. Появление новой ведущей деятельности предполагает перестройку и интериоризацию предыдущих ступеней путем преобразования их в обыденные деятельности. Третий: более полная концепция зоны ближайшего развития позволяет ставить эксперименты по изменению порядка ступеней как в теоретических и практических целях, так и для кардинальных перестроек по параллелограммам развития /II/, построенным для ведущих деятельностей. Концепция зоны ближайшего развития в сочетании с идеей развивающихся во времени функциональных систем и с опорой на понятие ведущей деятельности легли в основу описываемых далее исследований.

#### Зона ближайшего развития в учебной деятельности

В результате нескольких десятилетий исследований в области обучения чтению были выработаны детальные представления о такой последовательности педагогических шагов, которая призвана помочь новичкам овладеть в совершенстве актом чтения и понимания читаемого. Обучение чтению обычно начинается с обучения ребенка узнаванию и написанию букв алфавита и декодированию слов либо с помощью процедуры, основанной на фонетике, либо через освоение словаря знаков. После этого детям дают предложения, отрывки из текстов и цельные тексты.

В исследовании, посвященном обучению чтению в двуязычных контекстах, Молл и Диас / 14 / обнаружили, что двуязычных детей, для которых первым языком был испанский, обучали чтению на английском языке именно в описанной выше последовательности. Успехи этих детей обычно были ниже нормального уровня для детей с первым английским языком в пределах района данной школы. Такие дети и их учителя относились к обучению как к жесткой битве. Однако, попадая в испаноязычное окружение, те же дети демонстрировали чтение, сразу на несколько уровней превышавшее их чтение на английском языке. Вместо того чтобы в часы чтения работать над произнесением звуков и декодированием слов, они успешно справлялись с довольно сложными упражнениями на понимание, включая изложение содержания книг по материалам для четвертого клас-

са. Молл и Диас были поражены явным несоответствием: дети одновременно оказывались слишком неграмотными, для того чтобы читать на языке, которым они вполне владели устно (английский), и грамотными на другом языке. Поэтому они попытались проверить, может ли уровень чтения детей на испанском языке быть оценен как уровень способности чтения вообще. Другими словами, был ли их уровень верхним пределом зоны ближайшего развития, который не мог быть перенесен на англоязычную ситуацию, поскольку критерием освоения очередных ступеней в чтении служило правильное произношение отдельных слов. В терминологии авторов, требование правильного произношения английских слов отбрасывало детей к нижнему пределу зоны ближайшего развития для чтения и понимания. Это создавало ложное представление о неспособности этих детей интерпретировать англоязычный текст. В результате создавалась очень сложная ситуация для их дальнейшего обучения.

Упомянутые авторы разработали коррективный метод, основанный на представлении о том, что работа в зоне ближайшего развития не требует строгого анализа уровней сложности задачи. Исходя из допущения, что дети действительно могли читать на уровне сложности четвертого года обучения, они использовали учебник для 4-го класса. Дети читали материал на английском, но с них не требовали обсуждения текста именно на английском языке, поскольку Молл и Диас, выступавшие в качестве учителей, были испано-английскими билингвами. Испанский и английский языки свободно смешивались в обсуждении в пределах смысла обсуждавшегося англоязычного текста. В настоящее время Молл и Диас ведут работу с учителями и официальными лицами в системе школьного образования, направленную на перестройку системы преподавания для таких учащихся с целью ускорения овладения чтением как на испанском, так и на английском языках. Когда бремя построения фонетически и грамматически правильного ответа на вопрос было снято с детей, оказалось, что все они способны успешно решать задачу понимания англоязычного текста.

В советской психологии принято, что учение (здесь – школьное образование) становится ведущей деятельностью после игры и предшествует совместной деятельности со сверстниками или работа. Принцип функциональной реорганизации в зоне ближайшего развития приложим также к функциональной реорганизации систем деятельности. В приводимых ниже примерах игра, работа и совместная деятельность со сверстниками выступают теми контекстами, в которых реорганизуется деятельность в условиях, обычных для школы.



## Игровая деятельность

Новая микрокомпьютерная техника обладает потенциалом, расширяющим системы игровой деятельности. С помощью телевизионного экрана, клавиатуры и остроумной игровой программы дети и взрослые попадают в увлекательный микромир. Ранее в работах З.М.Истоминой / 7 / и З.В.Мануйленко / 13 / было показано, что в ситуации игры деятельность ребенка улучшается. Например, в игровой деятельности улучшается память ребенка. В наших экспериментах изучалась роль игровой деятельности в обучении детей решению школьных задач, в частности, в обучении оценке значений на числовой оси.

Ниже обсуждаются некоторые детали этой деятельности. Испытуемый Калани исходно не имел представления ни о свойствах числовой оси, ни о процедуре оценки значений на оси. Его первоначальные ответы не строились на каких-либо арифметических представлениях. Игровая деятельность в диаде совместно со сверстником и со взрослым вывела его на более высокий уровень деятельности, и он мог уже независимо опираться на свойства числовой оси и давать оценки, необходимые для решения задачи. Как и многие другие дети, с которыми мы работали, Калани часто испытывал затруднения в координации своей деятельности со взрослыми в обычном учебном процессе. В игровой ситуации он смог инициировать и регулировать помощь со стороны взрослого, в которой нуждался для поддержки и стимулирования собственной психической деятельности и развития.

Экспериментальная ситуация. Действие происходит в "Пятом Измерении" – мире, управляемом мудрым "Колдуном". ("Пятое Измерение" было задумано нами как средство, позволяющее организовать деятельность ребенка с микрокомпьютером без обычных ограничений и контроля школьного типа.) Дети – точнее, маленькие фигурки, их воплощающие, входят в этот мир, который состоит из 21 "комнаты". В каждой "комнате" ребенок имеет возможность либо воспользоваться "благоприятным случаем", либо попасть в "западню" – в зависимости от воли колдуна и характера собственной деятельности. Калани "живет" в "Пятом измерении". Его сотоварищи – взрослый С. и ровесник Джон – не могут действовать в "Пятом измерении" самостоятельно. Они даже не могут существовать там без участия Калани. Калани (и его фигурка) должны "выжить", трансформируясь при переходе из комнаты в комнату, пока не попадут в комнату с дверью, ведущей наружу. Калани может вновь войти в "Пятое измерение" трансформированной фигуркой и опять попытаться пройти все комнаты подряд. В каждой комнате необходимо делать нечто новое. Большинство задач предполагает использование микрокомпьютера, но в некоторых предусматривается участие детей в подвижных играх или экскурсиях. Деятельность варьирует от игры типа детских игр с бросанием кубика и продвижением фишки до анализа слов и математических расчетов. В каж-

дом виде деятельности имеются три уровня задач. Если Калани выбирает и успешно решает задачу верхнего уровня, то он и его фигурка получают большую свободу в будущем: Калани может выбирать один из нескольких выходов из комнаты либо получить свободный проход через несколько комнат.

Игровая деятельность в рамках игровой деятельности. Калани находится в комнате в "Пятом измерении". Это микромир, в котором Калани грозит нападение акулы в открытом океане. Для защиты он может использовать сонар, радар либо гарпун. Независимо от его выбора, программисты (Джим Левин с коллегами из Лаборатории сравнительных исследований познавательных процессов) предусмотрели, что Калани придется столкнуться с задачей оценки значений на двух числовых осях. На этих осях отмечены лишь значения конечных точек, которые исходно и появляются на экране. Одна ось вертикальная, другая – горизонтальная. Одна из них в игровом мире называется Цель, другая – Дальность. Акула находится на пересечении осей, и Калани должен "прицелиться", используя свои знания о свойствах числовой оси и навыки оценивания.

Как хозяин в "Пятом измерении", Калани должен привлечь к этой деятельности своего друга Джона. Вступая в игру первым и оценивая местонахождение акулы в терминах координаты цели, он поручает Джону координату Дальности. Как гость, Джон незнаком с игрой и оборудованием. Калани и С. помогают ему с этим разобраться. Первая зарегистрированная оценка, данная детьми точкам на числовых осях оказывается весьма далекой от правильной. Дети несколько удручены тем, что не попали в акулу, но сразу же решают попробовать еще раз.

С., а также исследователи, анализирувавшие протокол компьютерной игры и видеозапись, заметили некоторые тонкости. Хотя Калани охотно и быстро делает очередной ход, похоже, что ни одному из детей недоступно уверенное представление о числовой оси, у обоих отсутствуют навыки оценивания. Время от времени, по счастливому случаю или с помощью С., им удается поразить акулу, и они начинают следующую охоту. Однако непохоже, чтобы они опирались на развитые арифметические представления или навыки. Калани демонстрирует хорошую адаптацию к игровому миру (цель игры, последовательность событий, оборудование). Как ответственный за игру, он может спорить с С. и даже отвергать советы, относительно перечисленных компонентов игры. Джон явно чувствует себя неуверенно в отношении происходящего. Уровень интереса у детей высок, и их беседа свидетельствует о том, что они поглощены игрой: они говорят об "акуле" и о "стрельбе", а не о компьютере или школьной арифметике.

Подсказки С. усиливают подсказки, предусмотренные компьютерной программой и появляющиеся на экране. Беседуя с детьми, он помогает им интерпретировать их успешные и неуспешные попытки поразить цель. В обоих случаях он использует процедуру, ориентированную на опреде-

ление значения точки пересечения числовых осей, и оценок расстояний от точки пересечения до точки на каждой из осей. Он не обращается к стратегии подсчета скачкообразных перемещений точки пересечения осей во время хода каждого из детей, хотя такие "скачки" и могут быть подсчитаны. (На экране высвечиваются числовые значения, отмечающие исходные положения точек на числовых осях и точки ошибочных догадок детей – их можно использовать для вычисления поправки на очередной ход.) Несмотря на помощь со стороны С., Калани находится в затруднении. Он делает ошибочный ход: пытаясь выбрать меньшее число, чем при предыдущем "выстреле", он указывает большее. Но зона ближайшего развития появляется.

Калани: (координаты цели на числовых осях по выбору Калани в этой игре 23 и 42).

С.: «Калани взял слишком высоко. Ему надо бы было...»

К.: (Делает ход и "стреляет", не дав С. закончить фразу).

С.: «Честное слово, мимо!»

К.: (Саркастически) «Как Вы догадались!»

С.: «Потому что я знаю, что такое числовая ось».

К.: «Ааа... Угу!» (Теперь делает ход Джон, С. помогает ему. Они не попадают в цель.)

К.: «Я должен выбрать большее число, да?» (До этого Калани всегда называл какое-нибудь число, а не говорил о том, больше оно или меньше числа в предыдущей попытке).

С.: «Нет, Калани. Тебе нужно выбрать меньшее число. Ты попадаешь очень высоко. Почти сорок над Целью».

К.: «Двадцать три?»

С.: «Давай, попробуй... Вот где "двадцать три". Видишь? Ниже».

К.: (Смеется). «Ну да! Нужно не "двадцать три"!» (С. предлагает "тридцать", и Калани перемещает свою ось в нужном направлении. Джону опять много помогают, и после его хода обнаруживается, что Цель опять не поражена. Во время обсуждения, как должен действовать Джон, Калани соглашается с С. относительно выбора верного направления и расходится с ним только в оценке величины, на которую следует уменьшить "прицел". Калани и С. консультируются в духе сотрудничества).

С.: «Немного выше, чем "тридцать", Калани».

Калани: (растягивая слова и с медленными движениями). «Тридцать два».

С.: (Не навязчиво) «Или даже "тридцать три»».

(Очередное обсуждение перед ходом Джона. Помогают и Калани, и С. На этот раз С. отсчитывает количество "скачков" осей, начиная от предыдущей позиции. Свой очередной ход Калани делает без помощи и комментария, адекватно выбрав меньшее число, и действует так до тех пор, пока, наконец, Акула не поражена. Все трое восторженно шумят).

Калани: (считывая с экрана). «Ого! Сколько раз мы промазали – шесть! Нам лучше учитывать подсказки »(Калани делает свои ходы уверенно, используя свойства числовой оси и навыки оценивания. Он берет на себя основную роль в объяснениях Джону. С. продолжает громко считать при изменениях позиции на экране. Калани вслух не считает).

Затем С. уходит и приступает к работе с другим ребенком. Калани немного изменяет игру, пользуясь возможностями программы, и играет успешно. Однако в отсутствие С. он по ходу игры начинает считать вслух. Первоначально он ведет отсчет от конечных точек осей, а не от положения при последней предыдущей попытке, как делал С. Проходя мимо, другой взрослый участник эксперимента Г. комментирует: "Ты каждый раз отсчитываешь от начала?" Указав на отметку его предыдущей попытки, Г. спрашивает: "А как насчет вот этой?" Теперь Калани, даже играя один в отсутствие Джона, изменяет стратегию отсчета. При расчете каждого последующего хода он выбирает ближайшую отмеченную числом точку. Он успешно решает задачи самого высокого уровня сложности, и "покидает комнату", переходя к следующим задачам в "Пятом измерении", с полным знанием дела.

Зона ближайшего развития в игре. Деятельность Калани улучшилась по нескольким параметрам. Он научился включать оценочное суждение типа "больше" – "меньше" в процедуру поиска нужного числа. Он стал со стопроцентной надежностью выбирать значения чисел и действовать согласно информации о больших и меньших числах и отметках на оси. (В начале эксперимента он искал "тридцать восемь" на отрезке оси между "семнадцатью" и "шестью"). Он продвинулся от способности решить задачу при посторонней помощи к самостоятельному решению задач, а затем оказался способным помогать сверстнику. Начав с пренебрежения помощью взрослого, он потом стал такую помощь инициировать и даже принимать ее совершенно некритично. На той ступени, когда его поведение можно было назвать случайным – по крайней мере, не контролируемым арифметическими представлениями, – он много суетился и отвлекался на все другое, что в это время происходило в помещении. Иногда он вообще отвлекался от игры. По мере роста успехов, он все более включался в задачу и приходилось ему напоминать о том, что пора переходить к другой. Компьютерная игра "Акула" в соответствии с замыслом сценария "Пятого измерения" дала Калани зону ближайшего развития, что позволило ему преодолеть себя. Эта игровая деятельность обеспечила и нам, взрослым, место в будущем детей – поскольку дети теперь нам доверяли и понимали, что для них полезно согласовывать свои действия со взрослыми, вовлекающими их в учебную деятельность.

## Трудовая деятельность

Весной 1982 г. мы разработали программу исследований на лето с участием детей, с которыми мы работали с предыдущей осени. Общим для всех этих детей – учащихся 3–7 классов – было то, что они испытывали в школе трудности разного рода. Судя по нашему опыту, у них было очень фрагментарное и ограниченное представление о своей будущей "взрослой" жизни. Представление о себе в будущем как об успешно и продуктивно работающем члене общества может как усиливать, так и снижать мотивацию повседневной деятельности учащегося в школе. Мы считаем, что, если сможем в специальной летней программе организовать для детей некоторый тип деятельности, который дал бы им опыт "взрослой" работы, то они смогут увидеть для себя цель своей будущей трудовой деятельности, что соответственно организует потом их школьную деятельность. Этот эксперимент был проведен при содействии наших сотрудников из Калифорнийского университета Х.Механа и М.Райл, психологов А.Браун и Р.Кампоне из университета Иллинойса и В.А.Кольцовой из Института психологии АН СССР (Москва).

Мы организовали для детей три типа трудовой деятельности. Один из них – "подготовка программ для телевидения": программы новостей и документальной программы. Ниже мы рассмотрим функциональную организацию деятельности у детей, которых обучали съемке документальных программ. Непосредственными участниками эксперимента были дети Бен, Рекс и психолог-исследователь Г.

Как отмечают В.В.Давыдов и А.К.Маркова / 2 /, никогда нельзя гарантировать, что данный индивид полностью вовлечен исключительно в учебную деятельность. Следовательно, и структура этой деятельности не может считаться единственной детерминантой психического развития. Успешная деятельность может быть необходимым, но недостаточным условием образования зоны ближайшего развития. Этот момент наглядно подтвердился в нашей работе с четвероклассником Рексом в различных структурах деятельности. Он особенно отличался своей способностью разрушать любую структуру учебной деятельности. Иногда это касалось только его самого, а иногда – и всех остальных. С шестиклассником Беном взаимодействовать легче. Он целиком погружался во множество запланированных деятельностей. Однако в случае, который будет описан ниже, его деятельность оказалась чреватой многими трудностями для всех остальных. Когда это стало явным, дети в своей деятельности пошли дальше своих возможностей. Образовалась зона ближайшего развития, дети организовывались сами и даже взяли на себя ответственность за организацию помощи со стороны взрослого.

Поначалу лишь Г. была погружена в трудовую деятельность. Бен держал очень тяжелый ящик-кассу: он до этого выступал в качестве менеджера в другой трудовой деятельности (работа в столовой), и дети еще

не вполне выключились из этой предыдущей деятельности. Затем они играли с пишущей машинкой и делали все, кроме подготовки документального репортажа. При первом столкновении с этим типом деятельности они от него просто отказались. Г. напомнила им об их обязательствах в отношении этой работы, о ее возможностях, об аудитории, которая ждет репортажа, о возможном содержании их работы. Рекс и Бен встречали каждое ее замечание в штыки. Они выдвигали самые вычурные причины, по которым не следовало печатать сценарий и готовить репортаж. Все материалы, которые могли бы помочь им в подготовке сценария и при репетиции записи, с презрением отвергались.

Пятиминутный отрывок из магнитофонной записи эксперимента иллюстрирует этот момент: дети не могут понять Г. и не могут ничего вспомнить о событии, произошедшем две недели назад – ночевке за пределами лагеря. Г. приводит с десяток подсказок, но все безрезультатно. Сама Г. не была на ночевке, но в лагере все уже несколько дней только и говорят об этом событии. Прослушивание магнитофонной записи процесса подготовки "документального репортажа" позволяет заключить, что дети не просто говорили, что ничего не помнят, но они действительно не помнили деталей этого события.

Наконец, Г. восклицает: "Ну, тогда у вас получится не документальный репортаж о лагере, а публичное разоблачение! Все дети должны были участвовать в ночевке в поле, а вы, как я теперь понимаю, – вы двое уклонились!"

В этом же духе все продолжается еще минут десять. Союзником взрослого была сама работа и ее условия. Точно в намеченное время дети должны были войти в студию и приступить к работе. Выхода не было: только сами дети могли выполнить эту работу, и ее необходимо было выполнить. Результатом ее должна была быть видеозапись рассказа детей о событиях в лагере и о том, как они их оценивали. Все должно было быть сделано точно по расписанию, так как на этом же оборудовании должны были начать работать другие дети, ожидающие своей очереди. Наконец, когда у них оставалось всего 20 мин., дети принялись за работу:

Бен: "Я буду писать про ночевку, хорошо? Ты пишешь про первую неделю".

Рекс: "Хорошо".

Б.: (через некоторое время) "Я все здесь перепутал. Мне нужен большой чистый лист бумаги".

Г.: "Хорошо". (Дает ему бумагу).

Р.: (через некоторое время, читая машинописную страницу вопросов для подготовки сценария с пропусками для вписывания ответов): «Что это значит?» (Указывает на одну строчку текста).

Б.: (глядя в указанное Рексом место в тексте): «Это значит, на первой неделе, потому что ночевка была не целую неделю».

Г.: (через некоторое время) «Надо написать целую страницу?»»

Г.: "Не обязательно. Пишите столько, сколько считаете нужным".

Р.: "Мы напишем еще две".

Б.: «Нет, нам еще надо играть в "Пятом измерении"»».

Они написали план своего выступления перед камерой и изобрели спо-

соб использования заметок во время видеозаписи. Оба обращались за помощью к Г., когда надо было вспомнить, оценить, выразить словами, правильно написать и прочитать заметки. Они буквально измотали Г. до предела ее возможностей. Теперь они уже знали, что хотели сделать и что надо для того, чтобы это сделать как можно лучше.

Когда они дошли до тех вопросов к сценарию, где предполагалось подумать о будущем, сказать о том, как их летний опыт может быть использован в школе и даже в их будущей жизни, Рекс опять попал в затруднительное положение. Он снова заговорил о том, что "для этой публики не стоит делать такой репортаж" и т.д. Он хотел порассуждать о бейсболе - а летом в лагере не играли в бейсбол:

Рекс: "Я хочу сказать"...

Бен (прерывая): "Имеется в виду, что мы хотели бы делать на будущий год?"

Г.: "Да, и даже потом".

Рекс (прерывая, со смехом): "Вот что мы скажем"...

Бен (опять прерывая): "Например, в колледже?"

Г.: "Ну"...

Рекс (прерывая, говорит сам с собой): "О том, как подают защитники".

Бен (тоже говорит сам с собой): "Ответственность".

Рекс (жалобно): "Что же мне писать?"

Наконец, время на исходе. Оба мальчика, недавно еще с издевкой относившиеся ко всей затее, бросаются в студию видеозаписи. При этом один жалуется, что "на душе скребут кошки", у другого "сосет под ложечкой".

В студии Бен и Рекс продолжают организацию помощи со стороны Г. - они задают вопросы о том, как они внешне выглядят, спрашивают о стиле и характере чтения. Мальчики просят еще и еще раз повторить репетицию репортажа. Они изображают способ разметки сценария по ролям. Бен продолжает организовывать деятельность Рекса на пределе возможного. Окончательный вариант репортажа проходит гладко. Оба мальчика читают не как обычно - спотыкаясь и с особым "выражением", а вполне похоже на телевизионных дикторов. Лишь в конце репортажа возникает одна проблема - когда Рекс говорит о будущем:

Рекс: «Мы учимся и... Сейчас, минуточку. В школе мы учимся играть в бейсбол, чтобы потом поступить в колледж! Вот »».

Итак, зона ближайшего развития сформировалась: структура трудовой деятельности, включение в нее детей – и некоторые изменения в деятельности, связанной с чтением и письмом. То, что дети пока не могут делать в условиях школы, они смогли сделать в других условиях.

### Микрогенез ведущих деятельностей

Приведенные выше примеры иллюстрируют одну ведущую деятельность в связи с задачами школьного обучения. Однако можно продемонстрировать смены ведущих деятельностей, подчиняющиеся организованным последовательностям внутри одной ситуации. В ходе наших исследований роли социальной организации когнитивных изменений / 15 / мы организовали специально "детские деятельности" среди учащихся 4-х классов. Для этого мы предусмотрели определенную последовательность ведущих деятельностей. Мы стремились вовлечь детей в решение задач по комбинаторной логике на конкретном материале – в данном случае это была задача образования наибольшего количества по два из предложенных четырех химических реактивов. Каждая серия эксперимента начиналась как игра, потом переходила во взаимодействие со сверстниками и совершалась как учебная деятельность.

Игровое начало. Костюмы и реквизит типичны для игры в самых разных обществах и возрастных группах. Мы выдали детям костюмы: белые лабораторные халаты маленького размера. Для многих они все равно оказались велики. Однако дети в халатах до пят и с неуклюже подвернутыми рукавами выглядели вполне как ученые – точнее, как дети, играющие в ученых. На лабораторном столе мы разместили пробирки, штативы, мензурки, капельницы, стеклянные палочки для перемешивания растворов – все то, что обычно попадает в фильмы о лабораториях ученых. Детям также выдали миллиметровку для занесения результатов лабораторных экспериментов.

Дети сразу же ответили включением в игру. Облачаясь в халаты, они обращались друг к другу "доктор такой-то" или "доктор Франкенштейн". Они шутили как если бы действительно находились в медицинском учреждении или в лаборатории ученого. В некоторых группах шутки продолжались (хотя и украдкой) и тогда, когда учительница объяснила им задачу и рассказала об оборудовании и приборах. Когда учительница сказала, что дети должны беречь собственную одежду от попадания химикалий, а также мыть руки после соприкосновения с реактивами, шутки возобновились, теперь с некоторой долей нервозности. По нашему замыслу учительница должна была сразу же переходить к другим делам, и дети, таким образом, остались одни. Шутки прекратились и участники эксперимента начали организовывать свою деятельность для выполнения задачи без помощи учительницы.



Взаимодействие со сверстниками. В каждой из двенадцати организованных нами групп было по 2–3 ребенка. Когда в группе четвероклассников две девочки и один мальчик, один из уровней разделения труда легко предсказать: девочки будут делать одно, а мальчик другое. Проявляются также и другие типичные для этого возраста характерные черты организации взаимодействия. Друзья делятся друг с другом, чтобы их участие в работе было равным, чтобы иметь одинаковое число попыток и т.п. Недружные ребята ссорятся из-за раздела материалов и оборудования.

Хотя в инструкции учительницы специально отмечалось, что задача была получить все возможные соединения двух веществ без дубликатов, дети начинали с решения не этой задачи. Они не ориентировались на логическое решение. По крайней мере ничто не свидетельствовало о том, что кто-нибудь из них заранее мог сказать, какие соединения должны получиться и сколько их должно быть. Вместо этого дети получали соединение за соединением, с удовольствием наблюдая интересные эффекты комбинации реактивов. Они не планировали, что будут делать дальше, какое именно очередное соединение будут пытаться получить. Очередная пара химикалий выбиралась либо из того, что было в данный момент под рукой, либо бралось то, о чем дети только что говорили. Иногда использовались вещества, которые нужно было выбрать по мнению одного из детей без всякого анализа и критики этого мнения остальными.

Однако во многих группах из организации взаимодействия возникла следующая задача. Когда решали, делать кому-то из детей следующую попытку или нет, дети начинали понимать, что вопрос может быть решен в зависимости от того, получены или еще не получены все возможные соединения. Или, например, возникал вопрос о том, что один из детей должен был отдать реактив другому для соединения с тем, который был у того. Здесь тоже необходимо было решить, не получали ли уже такого же соединения и не мог ли школьник перед тем, как отдать свой реактив, сам получить еще какие-либо возможные соединения. Необходимо отметить, что дети совсем не обязательно были эгоистичны. Часто вопрос о справедливости поднимал тот, кто сам от его решения ничего не получал. Именно в этих условиях возникала задача. Некоторые после этого переходили к логически обоснованной процедуре поиска всех возможных парных соединений для набора из четырех реактивов.

Учебный результат. В некоторых группах в ходе взаимодействия со сверстниками эта задача не возникала. Учительница по возвращении помогала им отвечать на вопросы, закончили ли они выполнение задания и как узнать, все ли возможные соединения получены. Поэтому даже те дети, у которых эта задача не проявлялась в ходе взаимодействия со сверстниками, с помощью учительницы осознали и решали ее.

Для детей, которые сами обнаружили эту задачу и решили ее в ходе взаимодействия со сверстниками, учебная деятельность строилась по-

другому. В ее фокусе был вопрос о том, как узнать, что получились все соединения. Они не делали случайных попыток по принципу "нельзя ли получить еще что-нибудь". Эти дети рассказывали о полученных результатах более упорядоченным образом: в их рассказе легко выделялась структура. Они не делали упора на описании собственных действий, припоминая получение некоторого конкретного соединения. Напротив, они опирались на логическую процедуру перебора и классификации полученных соединений и доказательства своей уверенности в том, что ни одно из возможных соединений не упущено из виду в их коллективном труде.

Последовательности деятельностей. С онтогенетической точки зрения последовательность трех типов ведущих деятельностей такова: игра, учение, взаимодействие со сверстниками. Когда мы рассматриваем данную конкретную возрастную группу, то многих ее членов можно наблюдать как ведущих две деятельности: учения и взаимодействия со сверстниками. Ясно, что именно общение со сверстниками образовывало ту самую зону ближайшего развития, в которой некоторые дети могли решать задачу выполнения формальных операций необычным для четвероклассников способом. Но очевидно также и то, что учебная деятельность образовывала зону ближайшего развития для других детей. Для детей, которые уже смогли превысить свои возможности в общении со сверстниками, образовывалась зона ближайшего развития для формирования при решении задачи анализа нового типа.

Ньюман с соавторами / 15 / отмечают, что общение со сверстниками особенно ценно для ребенка, учителя и исследователя, поскольку оно способствует созданию такой ситуации, при которой ребенок может открыть для себя задачу. В тех типах деятельности, с которыми ребенок сталкивается в классе, мы можем наблюдать его работающим в заранее подготовленной целевой структуре, заданной ему учителем или экспериментатором. Эта задача есть вопрос, среда же регулируется таким образом, чтобы взаимодействие обеспечило ответ на этот вопрос. У детей практически не остается шансов найти вопрос, который бы активно не задавался взрослыми (и на который они уже знают как отвечать). У исследователя и учителя тоже остается мало шансов стимулировать или управлять развитием детей в этом направлении. Получается, что игровая деятельность служит всегда готовым опосредующим устройством. Исполнение игровых ролей побудило детей в нашем эксперименте ко взаимодействию с материалами и друг с другом, из которого и могла возникнуть предусмотренная взрослыми задача. Когда костюмы и оборудование утрачивали эффект новизны, когда учитель покидал комнату, игра прекращалась. Взаимодействие со сверстниками прекращалось, когда его функция была выполнена: когда оно давало им возможность открыть для себя задачу и найти ее решение.

## Расширение зоны ближайшего развития

В Лаборатории сравнительных исследований познавательных процессов Калифорнийского университета уже давно особое значение придается методологии и теории, которые требуются для постановки серьезных исследований познавательных процессов за пределами лабораторий и школ и для того, чтобы разглядеть те вариации в мышлении, которые создают для человека защиту от неведомого экологического процесса. Наш интерес к различиям между людьми определяется тем, что в разнообразии мы видим неиссякаемый источник будущего. Опираясь на широкий контекст, в котором мы понимаем работу Выготского, мы пытаемся заглянуть дальше понимания зоны ближайшего развития только как простого отрицания неадекватной стереотипной оценки действительных возможностей развития ребенка. Попытаемся, таким образом, обосновать следующие шаги в дальнейшей разработке идеи Выготского.

Мы расширили наши возможности в фиксации тех разрывов и отклонений, через которые проходит развитие во множестве ведущих деятельностей. Роль взрослого в этой функциональной системе различна в разных деятельности. Она не всегда сводится к поддержке поступательного движения "по ступеням", взрослый не всегда берет на себя исполнительские функции или функции высшего управления. Мы видим трудности в том, как создать условия для наших испытуемых, чтобы они обнаруживали для себя существо задачи в разных ситуациях. Эти трудности проявляются даже в самом вовлечении детей в ту или иную деятельность. Однако именно эти трудности и порождают те случаи, в которых предоставляется возможность наблюдать движение, творчество развивающегося организма. Опыт взрослого не вносит предопределенности в развитие ребенка. Организация общения и ведущие деятельности создают тот простор, внутри которого ребенок может изобрести новый способ творческого анализа. Как остроумно заметил С.Эмерсон / 3 /, зона ближайшего развития - это не диалог ребенка с прошлым взрослого, а диалог ребенка с собственным будущим.

### Литература

1. A n o k h i n P. K. Cybernetics and the integrative activity of the brain // A handbook of contemporary soviet psychology. N.Y., 1969. P.144-162.
2. B e r n s t e i n N. Essays on the physiology of movement and activity. Cited in: Davydov V.V., Markova A.K. A concept of educational activity for schoolchildren // Sov. Psychol. 1983. Vol.21, N 2. P.50-76.
3. E m e r s o n G. Bakhtin and Vygotsky on internalization of language // Quart. Newslett. Lab. Compar. Human Cognit. 1983. Vol.5, N 1. P.9-13.

4. F o d o r J. A. The modularity of mind. Cambridge (Mass.), 1983.
5. G r a h a m L. R. Science and philosophy in the Soviet Union. N.Y., 1971.
6. H u n t J. M. Intelligence and experience. N.Y., 1961.
7. I s t o m i n a Z. M. The development of voluntary memory in preschool-age children // Sov. Psychol. 1975. Vol.13, N 4. P.5-64.
8. K a y e K. The mental and social life of babies. Chicago, 1982.
9. K o z u l i n A. Psychology in utopia: toward a social history of soviet psychology. Cambridge (Mass.), 1985.
10. L a v e J. Arithmetic practice and cognitive theory: An ethnographic inquiry: Unpubl. manuscr. School Soc. Sci. Irvine, 1983.
11. L e o n t ' e v A. N. The problem of activity in psychology // The concept of activity in soviet psychology. N.Y., 1981. P.140-162.
12. L u r i a A. R. The development of writing in the child // The selected writings of A.R.Luria. N.Y., 1978. P.19-26.
13. M a n u i l e n k o Z. V. The development of voluntary behavior in preschool-age children // Sov. Psychol. 1975. Vol.13, N 6. P.65-116.
14. M o l l L. C., D i a z S. Towards an interactional pedagogical psychology: a bilingual case study. San Diego, 1983.
15. N e w m a n D., G r i f f i n P., C o l e M. Laboratory and classroom tasks: social constraints and the evaluation of children's performance // Everyday cognition: its development in social context. Cambridge (Mass.), 1988. P.111-134.
16. S i e g l e r R. S. Developmental sequences with and between concepts // Monogr. Soc. Res. Child Develop. 1981. Vol.46, N 2. P.18-27.
17. S i e g l e r R. S., R i c h a r d s D.D. The development of intelligence // Handbook of human intelligence. N.Y., 1981. P.12-29.
18. T u r i e l E. Stage transition in moral development // Second handbook of research on teaching. Chicago, 1972. P.290-311.
19. V y g o t s k y L. S. Selected psychological investigations. Moscow, 1956.
20. V y g o t s k y L. S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge (Mass.), 1978.
21. W e r t s c h J. V. The Concept of activity in soviet psychology. N.Y., 1981.
22. W o o d D. J. Teaching the young child: some relationships between social interaction, language and thought // The social foundations of language and thought. N.Y., 1980. P. 30-51.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Раздел I	
Теоретические аспекты проблемы общения	
В.А.Кольцова. Общение и познавательные процессы.....	10
Л.А.Радзиховский. Диалог как единица анализа создания.....	24
М.Коул, П.Гриффин. Социально-исторический подход к переопосредствованию.....	35
А.Н.Харитонов. Переопосредствование как аспект понимания в диалоге.....	52
А.В.Брушлинский, В.А.Поликарпов. Диалог в процессе познания...	63
Дж.Вертч. Семиотические механизмы в совместной познавательной деятельности.....	69
Раздел II	
Экспериментальные подходы к исследованию когнитивно-коммуникативных процессов	
Р.Н.Краусс. Познание и общение.....	81
Е.С.Самойленко. О соотношении вербализации сходства и различия объектов при решении когнитивно-коммуникативных задач.....	94
Д.И.Аверьянов, А.В.Беляева, И.Е.Кузнецова. Искажение существенных признаков объекта при вербальном описании в диалоге	102
Г.У.Солдатова. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания .....	111
В.Н.Носуленко. Акустическая среда как среда коммуникации.....	126
Раздел III	
Обучение и развитие в условиях социального взаимодействия	
Дж.Тадж. Влияние социального взаимодействия на познавательное развитие.....	134
Л.Мартин, В.В.Рубцов. Динамика коллективных взаимодействий и их роль в развитии понимания у детей.....	140
С.Майклз, К.Кэзден. Учитель и ребенок в ситуации устного рассказа.....	153
А.В.Беляева, Дж.Нокс. Коммуникативный подход к использованию компьютеров для формирования навыков познания и общения у детей младшего возраста.....	172
П.Гриффин, М.Коул. Диалог с будущим через сегодняшнюю деятельность.....	189

# ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ

В последние годы роль диалога во взаимосвязанных процессах общения и познания приобрела принципиально новое качество.

Во-первых, резко возросла роль диалога как основного инструмента нового политического мышления при решении проблем международной внутренней политики. Мы учимся познавать мир не с традиционных монологических, с претензией на абсолютную истину, позиций, а диалогически, плюралистически.

Во-вторых, появились и бурно прогрессируют совершенно новые технологии, создающие принципиально другую среду общения (компьютерная коммуникация, "телемосты" и телеконференции и т.д.).

В-третьих, в ситуации новых возможностей развития обучения в режиме диалога "человек-компьютер" иначе будут формироваться основные социальные структуры человеческого мышления.

---

