

ISSN 0042-8841

Shkola Press®



журнальное издательство

Научный журнал

Вопросы

ПСИХОЛОГИИ

2

94

К 80-летию Психологического института

- 5 Никольская А. А. Основные этапы развития научной деятельности Психологического института
21 Реактологическая дискуссия в Психологическом институте
32 Психологический институт: реминисценции

Теоретические исследования

- 55 Знаков В. В. Категории правды и лжи в русской духовной традиции и современной психологии понимания

Возрастная и педагогическая психология

- 64 Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников
77 Дьяченко О. М., Веракса Н. Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника

Психология и практика

- 88 Аминов Н. А. Модели управления образованием и стили преподавания
99 Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Принципы организации и перспективы школьной психологической службы в России

Психологическая консультация

- 13 Прохоров А. В., Величер У. Ф., Прочаска Дж. О. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение

Тематические сообщения

- 23 Ануфриев А. Ф. Психодиагностика как деятельность и научная дисциплина
31 Мошкова Г. Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого

Памятные даты (К 50-летию создания РАО)

- 42 Давыдов В. В. Основные этапы развития Российской Академии образования

Наши юбиляры

- 46 А. В. Петровскому — 70 лет
49 К юбилею Н. В. Кузьминой

Научная жизнь

- 52 Пугляева Л. В. Международная конференция, посвященная Учению «Живой Этики»
55 Календарь международных конференций

- 56 Георгий Петрович Щедровицкий

- 58 Резюме на английском языке

- 60 Наши авторы

3. Давыдов В. В. Учебная деятельность, состояние и проблемы исследования // *Вопр. психол.* 1991. № 6.
4. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М., 1981.
5. Методы выявления особенностей познавательной активности школьников в условиях

- дифференцированного обучения / Под ред. И. С. Якиманской. М., 1993.
6. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника. М., 1985.
 7. Якиманская И. С. Принцип активности в педагогической психологии // *Вопр. психол.* 1989. № 6.

Поступила в редакцию 15.X 1993 г.

ЭЛЕМЕНТЫ «КАРНАВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

О. М. ДЬЯЧЕНКО, Н. Е. ВЕРАКСА

Продвижение в изучении проблемы развития ребенка в контексте культурно-исторической парадигмы Л. С. Выготского может быть представлено четырьмя основными направлениями исследований.

Во-первых, это анализ конкретных форм и способов трансляции культуры в соответствии с возрастными возможностями детей. Относительно детей дошкольного возраста это, прежде всего, работы А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова.

Во-вторых, это попытка рассмотреть развитие ребенка не под влиянием культуры вообще, а в контексте различных социокультурных форм и уровней, таких как конкретная страна, социальный слой, семья.

В-третьих, развитие сознания ребенка рассматривается не как единое, монологическое образование, которое образуется через переход от интер- к интрапсихологическим процессам, а как сложная, диалогическая структура (Л. А. Радзиховский, В. В. Рубцов и др.).

В качестве четвертого направления может быть представлено изучение роли существующих в культуре форм организации человеческого опыта (таких как миф, сказка и др.) в развивающемся сознании ребенка. Эти формы содержат в себе определенные структу-

ры, овладевая которыми ребенок продвигается в своем развитии.

Одной из наиболее ярких и, на наш взгляд, близких к специфике развития ребенка-дошкольника, культурных форм, является карнавал.

В данной работе делается попытка, опираясь на исследование М. М. Бахтина, рассмотреть структурные особенности такой культурной формы как карнавал по отношению к специфике развития ребенка-дошкольника.

Одно из определений карнавала у М. М. Бахтина — «это вторая жизнь народа, организованная на начале смеха» [2; 13]. Это высказывание как нельзя более точно определяет карнавал не как стихийный выплеск подавляемых эмоций, страстей и влечений, а как культурную форму человеческого бытия, имеющую свои четкие правила и структуру. (Здесь можно только согласиться с концепцией И. Хейзинги, определяющего культуру как игру, в том, что любая культурная форма имеет свои четкие нормы и правила. Распад культуры — это «игра без правил».)

Итак, карнавальная жизнь имела свои законы, свои нормы организации. Карнавальная сторона праздника «была по-своему оформлена, имела свою тематику, свою образность, свой особый ритуал» [2; 95]. Всегда были постоянные герои карнавала: в средневековой

культуре — это король, шут, священник, даже шутовской папа римский. Всегда были определенные отношения между персонажами, всегда они выполняли вполне определенные действия, с ними происходили определенные события. Шут выбирался королем, король изгонялся, шутовской папа римский произносил комическую проповедь.

Но организация этой «второй» жизни на смеховом начале возможна только при четком представлении и удержании социальных позиций, норм и отношений реальной жизни. Эта структура «первой», реальной жизни являлась как бы точкой отсчета, относительно которой и становилась смешной жизнь «вторая». Все элементы карнавала: переодевание, обновление одежд и своего образа; перемещения верха (высокого), но уже устаревшего — в низ, материально-телесный, но готовый к обновлению и новому рождению; временная смена — развенчание и смерть старого и рождение нового — обязательно удерживают в себе как структуру реального, так и структуру карнавального мира. По описанию М. М. Бахтина, карнавал «становился как бы двуликим Янусом: если официальное церковное лицо его было повернуто в прошлое и служило освящением и санкцией существующего строя, то народно-площадное смеющееся лицо его глядело в будущее и смеялось на похоронах прошлого и настоящего. Оно противопоставляло себя охранительной неподвижности, "вневременности", неотменности установленного строя и мировоззрения, оно подчеркивало именно момент смены и обновления» [2; 94].

Но эта «вторая» жизнь, представленная на карнавале, задавала, показывала некоторое возможное будущее. В ней происходило не просто движение отдельных людей и событий. В ней раскрывались отношения бытийные, показывающие сущностные проблемы жизни. Это власть, любовь, мудрость, глупость в их движении и смене. Это пространство символов, раскрывающих саму суть жизни.

Любое карнавальное действие симво-

лично по своей природе. Обязательные на карнавале переодевания и смена одежд несут в себе глубочайший смысл обновления и перемены собственной жизни, дают возможность попробовать себя в ином, самым актом изменения внешней формы открывая возможности этого иного. Аналогично шутовские избиения, изгнания утверждают отказ от старого, расставание с ним, расчищение дороги для грядущего. Все карнавальные «непристойности»: беготня с ночным горшком, действия с «веселыми» материями, нарочитые обжорство и выражения сексуальности явно символизируют материально-телесный низ, где умирает старое и рождается новое.

Сами персонажи карнавала, его маски — это, прежде всего, носители смыслообразующих идей и ценностей жизни. М. М. Бахтин писал: «Маска связана с радостью смен и перевоплощений, с веселой относительностью, с веселым же отрицанием тождества и однозначности, с отрицанием тупого совпадения с самим собой; маска связана с переходами, метаморфозами, нарушениями естественных границ, с осмеянием, с прозвищем (вместо имени); в маске воплощено игровое начало жизни, в основе ее лежит совсем особое взаимоотношение действительности и образа, характерное для древнейших обрядово-зрелищных форм. Исчерпать многосложную и многозначную символику маски, конечно, невозможно. Нужно отметить, что такие явления, как пародия, карикатура, гримаса, кривляния, ужимки и т. п. являются по своему существу дериватами маски» [2; 48]. Маска — это собравшиеся вместе голоса жизни, смерти, морали, власти, тела; голоса, спорящие и утверждающие свои права и позиции. Черти, шуты, "бобовые короли", королевы, Арлекин, Коломбина, Пьеро образуют символическое пространство, в котором и происходят жизненные совпадения и несовпадения, порождающие смеховое отношение к действительности.

М. М. Бахтин подчеркивал, что не случайно Гёте, поэзия которого была

глубоко символична, понимал и проживал всю миросозерцательную глубину карнавала. В его обязанности при Веймарском дворе входила постановка празднеств карнавального типа: маскарадов, шествий, фейерверков. Сам он всю жизнь увлекался переодеваниями, путешествиями инкогнито, всеми возможными атрибутами смены ролей и позиций. О своем творчестве Гёте писал: «Мне стоит только взглянуть в окошко, чтобы в метлах, которыми подметают улицы, и в бегающих по улицам ребятишках увидеть символы вечно изнашивающейся и вечно обновляющейся жизни» (цит. по [2; 276]).

Глубина карнавального мироощущения связана и с особой организацией символического пространства. Эта организация соединяет противоположное, казалось бы несоединимое: жизнь и смерть, почитание и изгнание, восхваление и порицание. Любое действие карнавала амбивалентно по своей сути: изгнание старого — в то же время является приветствием нового, зарождающегося; похороны существующего — праздник рождения иного. Так же двойствен и амбивалентен каждый персонаж карнавала, несущий в себе и некоторую идею, и развенчание ее.

У М. М. Бахтина мы находим следующую характеристику карнавального мироощущения: «Мироощущение это, враждебное всему готовому и завершенному, всяким претензиям на неизблемость и вечность, требовало динамических и изменчивых ("протеических") играющих и зыбких форм для своего выражения. Пафосом смен и обновлений, сознанием веселой относительности господствующих правд и властей проникнуты все формы и символы карнавального языка. Для него очень характерна своеобразная логика «обратности» (*à l'envers*), «наоборот», «наизнанку», логика непрерывных перемещений верха и низа ("колесо"), лица и зада, характерны разнообразные виды пародий и травестий, снижений, профанаций, шутовских увенчаний и развенчаний. Вторая жизнь, второй мир народной культуры строится в

известной мере как пародия на обычную, то есть внекарнавальную жизнь, как «мир наизнанку» [2; 16].

Эта вывернутость наизнанку позволяет увидеть мир в его циклах развития, сделать еще невидимое видимым: сегодняшний король завтра может стать шутком, а шут занять место короля. Мир движется и меняется на противоположный, и видение этого движения — особая мудрость, позволяющая выйти за пределы данности.

Такое целостное видение мира в его развитии с необходимостью проявляется в «снижении» того, что есть, так как переходящее в принципе, сегодня оно подавляет своей серьезностью и кажущейся неизблемостью. Доблестная баталья предстает на карнавале «кухонной битвой», и каждая подобная инверсия вызывает смех, является сущностью смеховой культуры карнавала.

Но и сам смех на карнавале амбивалентен: «он веселый, ликующий и — одновременно — насмешливый, высмеивающий, он и отрицает, и утверждает, и хоронит и возрождает» [2; 17].

Карнавальная жизнь — это жизнь на площади. В нее включаются все, все присутствующие — участники карнавала: «Карнавал не созерцают, в нем живут, и живут все, потому что по идее своей он всенароден... Во время карнавала можно жить только по его законам, т. е. по законам карнавальной свободы» [2; 12]. На карнавале нельзя быть самим собой, все меняют свои позиции и роли, меняются местами. Соединение Я и не-Я позволяет испытать свои возможности, свою новую роль, может быть, и свое будущее.

Давая анализ «классического» средневекового карнавала, М. М. Бахтин подчеркивал, что элементы карнавала, карнавальные структуры проявляются в самых различных культурах и формах: масленичные, пасхальные праздники, ряжения и т. п.

Даже очень краткое изложение основных позиций данного М. М. Бахтиным анализа карнавала показывает огромное многообразие функций и форм карнавальной культуры в жизни человечест-

ва. При этом достаточно четко выступает структура карнавального действия, элементы организации карнавала.

На наш взгляд, одним из подходов к анализу карнавала может быть рассмотрение такой структуры. В ней можно обнаружить три основных компонента, которые структурируют карнавальную жизнь.

Безусловно, карнавальная жизнь — явление гораздо более сложное и целостное, имеющее свою специфику и целый ряд особых качеств. Однако в этом сложном «организме» возможно обнаружить некоторые закономерности, которые вызывают особый интерес с психологической точки зрения. Так, структурирующие компоненты карнавала по сути представляют собой способы отношения субъекта к объекту.

Первый способ характеризуется тем, что субъект ориентирован на фиксацию основных свойств, связей и отношений действительности. При таком подходе удерживаются наиболее значимые для деятельности структуры и нормы организации окружающей реальности, происходит стабилизация представлений о ней. На карнавале этот способ позволяет ориентироваться на нормы организации реальной и карнавальной жизни (порядок жизни первой и второй).

При втором способе субъект находится как бы в оппозиции по отношению к реальности. В каждом явлении и объекте он видит противоположности, оперирует полюсами развития, предвидит возможности развития событий, сводя их в одну точку пространства и времени карнавала. При этом анализируется и норма, но с обратной позиции, «наизнанку».

И, наконец, третий способ — это ориентировка субъекта не на сами объективные свойства реальности, а на собственное отношение к ним, на их значение для самого субъекта, на их смысл. Любой ответ в этом случае носит субъективный, неоднозначный характер. При таком способе фиксируется ситуация неопределенности, ставится проблема, имеющая разные варианты решения. Этот способ выража-

ется в символизации действительности, позволяющей в наглядной форме представить основные смыслообразующие характеристики бытия, ответить на, а точнее, поставить, по выражению М. М. Бахтина, «последние вопросы жизни».

Как и во всякой культурной форме, структурные элементы карнавала, с одной стороны, проявляют, а с другой — организуют структуру сознания, т. е. для того, чтобы данные структуры воплотились в определенной культурной форме, они должны существовать в человеческом сознании. Таким образом, указанные субъект-объектные отношения в карнавале позволяют предполагать наличие соответствующих им структур в сознании взрослого, и с большой вероятностью, в том или ином виде в развивающемся сознании ребенка. Для понимания соотношения структурных компонентов такой культурной формы как карнавал с особенностями развития детского сознания необходимо обратиться к анализу некоторых закономерностей такого развития.

Рассматривая развитие сознания с позиции Л. С. Выготского, с необходимостью встает вопрос о специфике опосредствования и функционирования каждого из отмеченных способов. Л. С. Выготский указывал на роль знака в развитии ребенка, а в более поздних исследованиях были выявлены самые различные виды опосредствования, показана их специфика для детей дошкольного возраста (в первую очередь, это исследования А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова и их сотрудников), т. е. возможно соотнести структуру карнавала со структурой развивающегося сознания ребенка через анализ особенностей опосредствования высших психических функций.

Генезис наиболее характерных для дошкольника форм опосредствования был достаточно полно изучен в работах Л. А. Венгера и его сотрудников. На основе разработанной Л. А. Венгером концепции развития умственных способностей было показано, что основными формами опосредствования в до-

школьном возрасте являются особые образные формы. В области развития восприятия — это сенсорные эталоны, в области развития мышления и воображения — наглядные модели.

Моделирование позволяет ребенку уже на уровне действия (двигательное моделирование) и, главное, образа (наглядное моделирование) выделить существенные для решения задачи характеристики объекта и установить связи между ними. С помощью модели ребенок вычленяет и удерживает структуру объекта, норму оперирования с ним, а также преобразует представление об объекте в соответствии с собственным замыслом. Модель обеспечивает предельно объектную позицию, «снимая» личностное отношение к реальности, и является основным средством познания в дошкольном детстве. В указанном цикле работ была детально изучена роль наглядного моделирования в развитии восприятия, мышления и воображения дошкольника, в решении детьми задач различного типа.

Естественно, что данные средства познания уже на уровне дошкольного детства, могут включаться в первый способ отношения субъекта к объекту: к удержанию «порядка» действительности. Сенсорный эталон выступает как единица такого «порядка» на уровне восприятия, а модель — на уровне мышления. Сюда же относится и моделирование социальных функций и отношений в игре, когда ребенок воспроизводит своего рода схему действий взрослого, а также овладение нормами и правилами поведения. Можно сказать, что основные формы опосредствования ребенка в данном случае образуют стабилизирующую структуру, позволяющую ему ориентироваться на устойчивые, существующие в культуре единицы организации действительности (внешние признаки объектов, пространственные, временные, социальные и другие отношения). Функционирование этой структуры обеспечивает своего рода константность в познании мира, которая проявляется не только в восприятии объектов, но, и как было

показано в недавних исследованиях, и в восприятии социальных отношений и себя самого [23], [26].

Стабилизирующая структура позволяет представить действительность в ее непротиворечивости, в тождественности объекта и субъекта самим себе. Однако, как мы видели в анализе карнавала, каждая точка бытия может рассматриваться как точка его развития, т. е. точка, объединяющая настоящее и будущее, движение вверх и движение вниз, соединяющая в себе два полюса развития. Такое рассмотрение может осуществляться за счет особой структуры сознания, которую можно назвать диалектической.

Развитие диалектического подхода к познанию, начиная с работ Г. В. Ф. Гегеля, получило достаточно широкое распространение. Э. В. Ильенков прямо указывал на то, что именно диалектика дает наиболее полное и верное представление о действительности [11].

В психологии проблема роли диалектики в развитии рассматривалась во многих исследованиях и, прежде всего, в работах Ж. Пиаже, А. Валлона, В. В. Давыдова и других авторов.

В начальный период своего творчества Ж. Пиаже [15] изучал такие аспекты детского интеллекта как понимание противоречий и причинности, что входит в характеристику диалектики как метода познания. Позднее Ж. Пиаже прямо исследовал развитие элементарных диалектических структур у детей. Он отмечал, что диалектика существует везде там, где две системы сначала функционировали отдельно, а потом объединились в новую целостность, которая повышала возможности первой и второй систем. Так, Ж. Пиаже считал, что изучение генезиса числа у ребенка представляет собой попытку исследования диалектических структур в математическом развитии ребенка. Он показал, как две структуры — ординация и включение (порядок и количество) — образуют новую целостность — идею числа.

Ж. Пиаже подчеркивал, что в развитии любой познавательной структуры

есть две фазы: диалектическая и дискурсивная. Первая фаза — фаза противоречий в мышлении, вторая — фаза равновесия.

Ж. Пиаже указал на основные диалектические ситуации: объединение двух самостоятельных структур интеллекта в третью; установление координации между частями целого; включение старой структуры как подсистемы в новую и т. п. Он подчеркивал, что диалектика есть генетический аспект любого равновесия [25]. Этот вывод Ж. Пиаже представляется весьма важным. Он показывает, что существование стабилизирующей познавательной структуры невозможно без диалектических процессов.

Несколько иное рассмотрение диалектических структур может быть дано, исходя из концепции Л. С. Выготского. В этом случае диалектические структуры должны анализироваться не как аккомодационные процессы, приводящие к равновесным состояниям, а как самостоятельные познавательные структуры, характеризующиеся особыми, существующими в культуре средствами, позволяющими ребенку удерживать и направлять акт познания на два полюса одного и того же объекта или явления. В качестве таких средств могут выступать комплексные представления, фиксирующие противоположности в отдельных свойствах, схемах и событиях действительности.

Так, М. М. Бахтин приводит выражение Леонардо да Винчи о том, что «когда человек с радостным нетерпением ожидает нового дня, новой весны, нового года, то и не подозревает при этом, что тем самым он, в сущности, жаждет собственной смерти» [2; 59].

Диалектическая структура позволяет «вырвать» предмет из его данности и увидеть его в развитии. Это представление о целостном цикле развития, о переходе одного состояния в противоположное. Видение противоположного состояния ситуации позволяет предвидеть возможности развития событий и явлений. Оно позволяет не только предвосхитить изменения, но и совер-

шить такие преобразования исходного материала, которые приводят к созданию творческих продуктов в различных областях: науке, технике, искусстве (Н. Е. Веракса, 1990).

Основное преобразование, которое осуществляется на уровне диалектической структуры — это превращение предмета, действия в свою противоположность. Как мы уже видели, именно подобные превращения лежат в основе смеховой культуры карнавала. На них же базируется огромный пласт фольклора и многих авторских произведений — различные нелепицы и небывальщины («Ехала телега мимо мужика», «Шел высокий гражданин низенького роста» и т. п.). Здесь реальные отношения задаются через противоположные себе — нереальные.

Надо отметить, что диалектическая структура может функционировать на основных трех уровнях репрезентации реальности: действия, образа, слова. Уже достаточно рано ребенок может преобразовывать в действии обычную действительность на противоположную, чувствуя комизм ситуации. Так, В. С. Мухина описывает поведение своего маленького сына, который со смехом «надевал» ботиночек на голову и снимал его.

Что касается образных средств познания, то, возвращаясь к концепции Л. А. Венгера, отметим, что он подчеркивал необходимость того, чтобы каждое средство не только прямо задавалось ребенку, но и «расшатывалось», т. е. ребенку необходимо почувствовать относительность использования каждого средства. Так, в развитии восприятия показывается неоднозначность соответствия эталона объекту: снег может быть и белым, и не белым. При развитии способности к наглядному моделированию детям дается «прямая» схема пространства (например, план комнаты, где точкой отсчета является положение самого ребенка) и «перевернутая», где точкой отсчета является противоположная его расположению позиция.

В игре ребенок также постоянно

удерживает двойственность позиций (он в любой роли и он, и не он). Кукла в его игре и живая, и не живая. Т. А. Репина справедливо замечает [19], что ребенок разговаривает с куклой, кормит ее, но если бы вдруг она ему ответила или откусила бы кусочек пирога, он был бы чрезвычайно напуган. Специально проведенные эксперименты показывают, что дети дошкольного возраста более, чем взрослые, сензитивны к использованию диалектической структуры. Так, вопросы типа: «Что бывает и черным, и белым?», «И живым и не живым?» и т. д. у взрослых вызывают серьезные затруднения. Дети же 4—6 лет находят различные ответы. Например, и черный, и белый — «мулат», и живое, и не живое — «волк в мультфильме», «кукла в игре», «яблоко, сорванное с дерева»; тот же самый и другой — «близнец» и т. п.

Дети часто, выполняя задание нарисовать необычное дерево или необычного человека, дают рисунок, противоположный реальному — перевернутое дерево или человек (такое изображение встречается у детей и взрослых различных культур). Интересно, что дошкольники из Конго очень часто изображают необычного человека как дьявола. Возможно, это объясняется как раз влиянием структур карнавальской культуры, широко представленной в странах Африки.

И наконец, на уровне слова это могут быть столь любимые и прекрасно понимаемые детьми нелепицы, начиная с «Путаницы» К. И. Чуковского. Сказочные формулировки типа: «Ни жива, и ни мертва», «Не пешком, и не на лошади», «Не голая, и не одетая», «Не с подарком и не без подарочка» также понимаются, а часто и угадываются самими дошкольниками.

Таким образом, основные средства познания ребенком действительности включаются в диалектическую структуру в новом качестве. Эта структура, с одной стороны, выявляет противоположные свойства объекта и его развития, а с другой — позволяет утвердить «норму» объекта через обратную пози-

цию, позицию «наоборот».

Рассмотренные структуры (стабилизирующая и диалектическая) дают возможность реализовать объектную позицию субъекта по отношению к действительности. Однако, как мы говорили, в карнавальской культуре представлен и способ смыслового отношения к реальности, для осуществления которого также должны существовать особые структуры сознания. Можно полагать, что подобное поле субъект-объектных позиций удерживается посредством символических структур. Роль символа в знаковых системах и в развитии ребенка изучалась многими авторами, однако подходы к символическим формам познания отличаются особой неоднозначностью и разноплановостью [10], [12], [15], [16], [20] и др.

Еще в XIII в. Фома Аквинский писал: «Любая истина может быть представлена в двух ипостасях: вещами или словами. Вещи могут быть обозначены либо словом, либо другой вещью... В Писании представлены оба вида выражения. Одно рассказывает о вещах словами — так проявляется буквальный смысл вещи; другое состоит в представлении вещами и определяет духовный смысл представляемого... двухсмысленность духовных образов в их отношении к представляемому определяется их собственной природой, а вовсе не недостатками авторитетных комментариев. Одна и та же вещь может быть уподоблена многим реальным вещам; отсюда и неопределенность многих указаний в Писании по схожести образов и представляемых ими вещей. Так, например, лев может уподобляться иногда Богу, а иногда Дьяволу» [цит. по [21; 61]].

Не останавливаясь специально на анализе различных взглядов на природу символа, отметим только те позиции, которые позволяют подойти наиболее близко к проблеме символического опосредствования в развитии ребенка.

Прежде всего отметим самостоятельность символа в ряду знаковых средств, его отличие от знака как такового. По

А. Ф. Лосеву, символ — это «и вещь, и идея» [12], в символе через объект передается некоторое обобщенное представление о мире. Знак как таковой условен и произволен, символ «извлекается» из мира вещей. У Гегеля мы находим: «Знак отличен от символа: последний есть некоторое созерцание, собственная определенность которого по своей сущности и понятию является более или менее тем же самым содержанием, которое он как символ выражает; напротив, когда речь идет о знаке как таковом, то собственное содержание созерцания и то, знаком чего оно является, не имеет между собой ничего общего» [6].

Символическая структура определяет смысловое поле. Не останавливаясь на детальном анализе понятия «смысл» и его понимании разными авторами, отметим только вслед за Л. С. Выготским, что «...смысл — то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком... Смысл шире значения... Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания — отношение к внешнему миру» [7; 165]. Если модель сама по себе предельно объектна, то символ выражает отношение субъекта к объекту. В смысле может быть представлена и сущность вещи, и ее субъективная ценность. По А. Ф. Лосеву, «символ вещи есть отражение вещи. Но отражение это есть смысловое отражение» [12; 38].

Не случайно, как мы уже отмечали, карнавал, связывая в один узел бытийные проблемы, разворачивается в символическом пространстве, пространстве поисков смыслов.

Создавая смысловую перспективу, символ отличается особой многозначностью: «...обладая символом вещи, мы, в сущности говоря, обладаем бесконечным числом разных отражений, или выражений вещи, могущих выразить эту вещь с любой точностью и с любым приближением к данной функции вещи» [12; 12]. Подобная многозначность символа проявляет неопреде-

ленность, кризисность ситуации, в которой он применяется. Нет готовых моделей, готовых структур — и тогда с необходимостью идет поиск средств для выражения нового смысла, новой позиции по отношению к миру. Символ позволяет испытывать старые нормы и правила и задает пространство для создания новых.

Но символ при этом не является сугубо индивидуальным образованием, как полагал, например, Ж. Пиаже. Символ, по справедливому утверждению А. А. Потебни, структурирует опыт человечества, имеет культурную природу. Это становится возможным благодаря фиксации в символе некоторого обобщенного общезначимого смысла. При всей своей многозначности символ входит в культуру, так как раскрывает существенные стороны отношения человечества к миру через существенные стороны самих вещей. А. Ф. Лосев справедливо замечал, что луна может быть символом грусти, тоски, одиночества, но в отличие от солнца не может быть символом блеска, яркости, праздничности.

Символ появляется путем включения в объектные структуры дополнительного значения. А. А. Потебня приводил пример с символизацией слова «лес» [16]. Он писал, что в слове есть обычно внешняя форма и значение, но иногда между ними включается дополнительный образ, который и является символом, связывающим уже два значения. Так, кроме своего основного значения слово «лес» в славянской культуре означает еще «не дома», т. е. нечто иное, противоположное дому, своему, знакомому.

Таким образом, можно полагать, что в развитии ребенка символ появляется там, где различным сторонам действительности приписывается некоторое дополнительное значение. Обращаясь вновь к концепции Л. А. Венгера, мы видим, что начало дошкольного возраста (период 3—4 лет) — это время, в которое ребенок наиболее сензитивен к развитию перцептивных способностей. Основное средство познания в этом

возрасте — сенсорные эталоны — существующие в культуре единицы анализа внешних свойств предметов. И именно эталоны как первые единицы образного познания ребенок начинает использовать как символы. Как и любое средство, эталон сначала осваивается как норма познания, а затем может выступать в качестве символа. Хорошо известно, что уже к 4-м годам ребенок может использовать цвет и форму предметов не только для передачи своего видения строения мира, но и для передачи своего отношения к нему. Можно полагать, что наиболее значимой для развития способности к символизации является изобразительная деятельность, основанная на передаче отношения к действительности посредством цветов, форм и их сочетаний.

Далее, с 4-х лет, решающую роль в развитии опосредствования начинают играть наглядные модели, передающие строение объектов и отношения между ними. В это время именно модельные представления могут нести символическую нагрузку. В конструировании, например, это может быть структура перестройки, передающая не только строение объекта, но и отношение ребенка к нему, раскрывающая ее смысл (элементы архитектуры). В это же время игровая роль и ее строение (игровые действия) позволяют ребенку отображать свое понимание этой роли в жизни, выражать в игре свое отношение к роли как к определенной жизненной позиции. Например, доктор — это не просто последовательность действий по лечению больного, но и «изображение» милосердия. Мама — это доброта и забота, мушкетер — это отвага и верность в дружбе и т. п. Можно полагать, что игра рождается не только из потребности жить жизнью взрослых (моделировать эту жизнь, воспроизводить основную структуру действий взрослых, но и из потребности осмыслить и пережить основные ценности и смыслы отношений человека к действительности и людей друг к другу, т. е. символизировать эту жизнь). Подобное «символическое» отношение особенно

явно выступает, когда ребенок в игре передает наиболее эмоционально значимые события, неоднократно воспроизводя страх, радость, горе, победу и т. п. Здесь уже главным становится не воспроизведение определенных действий и взаимодействий взрослых, а тех переживаний, которые ребенок связывает с определенными событиями. На этом основаны и возможности использования игры как способа коррекции отклонений в эмоциональной сфере ребенка.

В живописи структура, композиция также могут использоваться как символы реальности, т. е. на этом этапе символическое значение приписывается уже не отдельным признакам действительности, а целостной структуре, модели действительности. Но это происходит на наглядном уровне.

И наконец, к концу дошкольного возраста особую роль начинает играть словесное опосредствование, и на первый план выходит литературно-художественная деятельность, когда некоторая обобщенная идея раскрывается ребенком через сюжет, через сложные взаимодействия героев создаваемого произведения (добро, зло, сила, справедливость показывается в их взаимоотношениях и взаимопереходах). Здесь уже за словом, его значением для ребенка начинает выступать не только предмет, но и некоторая идея, носителем которой может быть данный предмет. Таким образом, слово, его значение начинают приобретать символическую нагрузку. Не случайно в ряде исследований по развитию игры (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова) старший дошкольный возраст характеризуется этапом сюжетосложения. При этом происходит композиционно-структурное усложнение и других видов деятельности.

Надо отметить, что в развитии символического опосредствования каждый предыдущий этап включается в новый и обретает в нем свои новые формы существования. На наш взгляд, символ является одним из основных средств в структуре творческих способностей ребенка, так как часто творческая ситуа-

схр. урду

ция неопределенности связана с осмыслением действительности, проявлением и фиксацией проблемы.

Путь овладения ребенком символической структурой также отличается своей спецификой. Символ не может быть просто взят ребенком из культуры и использован им. Тогда теряется смыслообразующее значение символа, и он применяется формально-знаково. Символ может быть только прожит и порожден. Но по справедливой мысли Ю. М. Лотмана [13], выход в любую новую позицию по отношению к действительности (в данном случае в символизацию ее) осуществляется путем «смыслового взрыва». Любой «смысловой взрыв» возможен на пересечении как минимум двух языков, двух семантических пространств. Именно на таком пересечении рождается символ. Вхождение ребенка в культуру символа заключается, на наш взгляд, в том, что ребенок начинает использовать существующую в культуре знаковую систему как символическую. Особым родом задач, развивающих способность к символизации, могут быть задачи, требующие перевода одной знаковой системы в другую (например, «чтение» выразительных движений и «перевод» их на язык живописи или сказки).

Итак, мы видим, что основные позиции субъекта по отношению к действительности (сохранение стабильных представлений, выявление противоположностей, символизация действительности), характеризующие структуру карнавала, органично присущи уже детям дошкольного возраста. Эти позиции обеспечиваются основными формами опосредствования, характерными для ребенка-дошкольника. В соответствии с указанными способами отношения субъекта к объекту данные формы опосредствования образуют такие структуры сознания как стабилизирующая, диалектическая и символическая. Каждая такая структура включает в себя особые существующие в культуре средства и действия по их использованию.

В обычных образовательных ситуа-

циях эти структуры и познаваемая с их помощью реальность если и задаются, то разрозненно и в прямом порядке, «серьезно». В карнавальной форме действительность дана в обратном, смеховом порядке, и все ее элементы функционируют в их единстве. Смеховая форма противопоставлена серьезной норме, она дает возможность безнаказанно испытать, опробовать эту норму в разных вариантах и возможностях развития, а может быть, и расстаться с ней. С этой формой связаны такие мало изученные явления детской жизни как смех, насмешка, кривляния, прозвища, дразнение и т. п.

М. М. Бахтин справедливо отмечал, что «празднества на всех этапах своего исторического развития были связаны с к р и з и с н ы м и, переломными моментами в жизни природы, общества и человека» [2; 14]. Таким образом, элементы карнавальной культуры могут выступать как способы проживания ребенком значимых точек развития. Поскольку структуры карнавала соответствуют существенным структурам детского сознания, ребенок может и овладевать ими в карнавальной форме, т. е. карнавальная культура задает и содержание, и возможную форму развития.

В данной работе на примере анализа карнавала сделана попытка постановки проблемы роли различных культурных форм в развитии детского сознания. Дальнейшее изучение этой проблемы может быть предметом специальных исследований.

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.

2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990.

3. Венгер Д. А. Восприятие и обучение. М., 1969.

4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // *Вопр. психол.* 1990, № 4.

5. Выготский Л. С. Проблема сознания. Собр. соч., Т. I. М., 1982.

6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.

7. Гегель. Эстетика. Соч.: В 4 т. М., 1973. Т. 4.
8. Гегель. Наука логики. Соч.: В 3 т. М., 1970-1973.
9. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
10. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопр. психол. 1988. № 6.
11. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психол. 1991. № 2.
12. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. М., 1974.
13. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
14. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992.
15. Мухина В. С. Детская психология. М., 1985.
16. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.-Л., 1932.
17. Потебня А. А. Слово и миф. М., 1989.
18. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Подъякова, Н. Н. Михайленко. М., 1987.
19. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986.
20. Репина Т. А. Развитие воображения // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964.
21. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
22. Соломоник А. Язык как знаковая система. М., 1992.
23. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
24. Aboud F., Ruble D. Identity constancy in children: Developmental processes and implications // Honess T., Yardley K. (eds.) Self and identity: Perspectives across the lifespan. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1987.
25. Bronfenbrennen U. The ecology of human development. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1979.
26. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona, 1982.
27. Rock I. Handbook of perception and human performance (V. 2). N. Y.: John Wiley & Sons, 1986.
28. Wertsch I. Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1994.

Поступила в редакцию 11.IX 1993 г.