

УДК 159.923.2. – 053.6 (575.2) (04)

МЕТОДОЛОГИЯ КРОССКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ САМОСОЗНАНИЯ

В.В. Еременко

При исследовании самосознания личности используется кросскультурный подход, учитывающий влияние факторов конкретной культуры на его развитие и личностной культуры как результата воспитания.

Ключевые слова: самосознание, методология, кросскультурный.

Интерес исследователей к особенностям психологического развития индивидуумов, принадлежащих к различным культурам, – закономерные и устоявшиеся традиции. Этим интересом, в частности, было обусловлено появление такой отрасли, как “психология народов”, на основе которой было проведено немало весьма интересных исследований (Леви-Брюль [1], Дж. Фрэзер [2] и др.). На современном этапе развития научного знания бесспорным является тот факт, что культура – важный источник психических различий, которые необходимо учитывать и в теоретической, и в практической исследовательской работе.

К 90-м гг. XX в. сформировалась, как своего рода расширительный вариант социальной психологии, кросскультурная психология. Как отмечает Т.П. Емельянова, кросскультурная психология представлена двумя точками зрения. Одна ориентирована на развитие существующего с 80-х гг. направления и связана с выдвиганием Г. Триандисом понятия “культурный синдром”, выраженного в попытке «описать связь между феноменами: культурными (независимая переменная) и социально-психологическими (зависимая переменная). Такая методология “классического эксперимента”, очевидно, была продиктована пониманием культуры, ... которая извне обуславливает культурную специфику тех или иных социально-психологических явлений» [3; С. 63]. Вторая точка зрения, представленная Г. Яходой и Д. Прайс-Уильямсом, отрицает «перспективность традиционной парадигмы культурного сравнения и возлагает надежды на теоретические и методологические возможности культурной психологии. Культура, в отличие от традиционной кросскультурной точки зрения, определяется ими не как “независимая переменная”, а как сущность неотделимая от индивида» [3; С. 64–65].

Культуру обычно считают системой высокого уровня, она функционирует как на социальном, так и личностном, индивидуальном уровне. Каждый из нас – проводник культуры, мы незаметно привносим свою психологическую культуру в каждую ситуацию, контекст и интеракцию. Она является базовой частью нашего “Я”, нашего самосознания. “Культуру мы обязаны рассматривать не только как среду, внешнее условие или обстановку, не как один из рядоположенных факторов становления социотехнического мира, а как важнейший источник, составную часть и движущую силу, определяющие направление и формы его развития, – считают В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунюв. – Не среда, а средство и цель развития” [4; С. 27].

С кросскультурных позиций самосознание не раз становилось предметом анализа (Ю.В. Бромлей, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Ц.П. Короленко, М. Коул, А.Р. Лурия, Д. Мацумото, М. Мид, А.А. Налчаджян, Г.У. Солдатова, Т. Стефаненко, Дж. Фрэзер, Э. Эриксон, и др.).

Одно из первых кросскультурных исследований самосознания было проведено А.Р. Лурия в Узбекистане в 1931–1932 гг., в котором было показано, что процесс осознания своих собственных свойств и их самооценка это сложный процесс, который складывается под непосредственным влиянием той социальной практики, которая определяет и другие стороны психической жизни субъекта, т.е. формируется под воздействием условий общественного существования. Это исследование позволило А.Р. Лурия сделать вывод о развитии самосознания, не исчерпывающегося только “перемещением содержания сознания и раскрытием сознательного анализа иных сфер жизни – сфер социального опыта и отношения к себе самому как к участнику общественной жизни. Речь идет о гораздо более фундаментальных

сдвигах – о формировании новых психологических систем, способных отражать не только внешнюю действительность, но и мир социальных отношений и, в конечном счете, свой собственный внутренний мир, сформированный в отношении к другим людям. И это формирование нового внутреннего мира можно считать одним из фундаментальных достижений...” [5; С. 162].

Большое значение культурной, социальной среде придает Дж. Брунер. Он считает, что “культура – это создатель, хранитель и передатчик систем усиления природных возможностей” [6; С. 382]. По мнению Дж. Брунера, например, “уровень интеллекта отражает степень интериоризации действий, применяющих орудия, представляемые человеку данной культурой” [6; С. 322], а без культуры человеческий интеллект естественно невозможен.

Такой общий подход давал возможность выяснять различия между познавательными процессами и ходом их развития у детей и взрослых в различных культурах и культурных группах, предоставляющих своим членам разные “орудия”. Дж. Брунер выделяет две группы культурных факторов, воздействующих на развитие психических функций: ценностные ориентации и факторы, связанные с различными аспектами языка. Для исследования самосознания важным является рассмотрение первого фактора. Под ценностными ориентациями Дж. Брунер имеет в виду ориентированность культуры либо на коллектив, либо на индивида. “Коллективистская ориентация” характерна для традиционных культур, а “индивидуалистическая” для “современных”. Согласно Дж. Брунеру, “общепринятым является взгляд, что отсутствию власти личности над внешним миром сопутствует коллективистская ориентация” [6; С. 332]. “Не располагая личными возможностями практически влиять на условия среды”, индивид и “не понимает значения личности. Отсюда с точки зрения познавательных категорий индивид должен быть в меньшей степени склонен отделять себя от других индивидов и от физического мира, его самосознание тем слабее, чем меньше значения он придает самому себе. Таким образом, овладение физическим миром и индивидуалистическое самосознание идут в культуре рука об руку; напротив, коллективистская ориентация и реалистический взгляд на мир имеют место там, где поведение и действия человека не выделяются в разряд, отличный от физических событий” [6; С. 331–332].

Согласно Дж. Брунеру, “индивидуализация” происходит у ребенка из традиционной

культуры лишь в том случае, если он попадает в школу. В школе ребенок освобождается от номинального реализма, а “разделение вещи и слова предполагает понимание того, что слова находятся в голове человека, а не в обозначаемой им вещи... Значение слов рассматривается как изменяющиеся от говорящего к говорящему – рождается концепция психологической относительности. В этом понятии скрыто содержится отличие человеком себя и своей точки зрения от точки зрения других. Индивид оказывается вынужденным выделить себя из группы; волевым образом он обретает самосознание, понимание того, что он носитель особого взгляда на вещи, особая индивидуальность” [7; С. 352–353]. Дж. Брунер безусловно прав, утверждая, что у выросших в традиционных культурах детей в школе впервые появляются новые черты как в самосознании, так и мышлении, однако тезис о решающей роли самосознания в развитии мышления остается у Дж. Брунера неразработанным.

Некоторые авторы также отмечают различия в самосознании посещавших и не посещавших школу испытуемых. П.Гринфилд, исследовавшая феномены Ж. Пиаже у улофских детей (Сенегал), пишет: “Нам представляется, что улофским детям, не посещающим школу, недостает западного самосознания: они не проводят различия между своими мыслями или утверждением о вещи и самой вещи. Мысль и предмет мысли для них одно и то же” [7; С. 124]. Связь между усвоением научных знаний, способов решения школьных (научных) задач, с одной стороны, и появлением развитого самосознания, с другой, явно не случайна. Историки культуры, например, связывают с Древней Грецией появление как науки, так и развитого самосознания (напр., Snell, Barbu). В Греции развитое самосознание возникло в результате разнообразных социокультурных обстоятельств.

Самосознание изменяется, – считает П. Тульвисте, – когда изменяется социальная система: например, когда отдельный индивид становится субъектом общественных отношений; когда его начинают рассматривать как лично ответственного за свои поступки, как их единственного “автора”; когда он начинает самостоятельно выбирать себе профессию в соответствии со своими склонностями и способностями и т.д. Менее очевидно “почему развитое самосознание появляется в школе, вследствие усвоения научных знаний, в то время как общие социальные условия вовсе не предполагают, чтобы человек выделял себя из

числа других и осознавал свои психические процессы и свойства личности” [8; С. 289].

Представляется, что это можно объяснить двумя различными, но взаимосвязанными причинами. Первую можно выразить словами Л.С. Выготского о том, что решение научных, в том числе школьных задач, предполагает осознание человеком некоторых аспектов своего мышления. “...Понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях. Вот какая революция наступает в мышлении и сознании подростка...” [9; С. 67]. С другой стороны, наука, по-видимому, больше, чем какой-либо иной вид деятельности, требует от человека противопоставления своей точки зрения взглядам других людей. В науке для обоснования своего решения задачи нельзя ссылаться на то, что “мы всегда так считали”. Если в иных видах деятельности часто можно полагаться на мнения других, то при решении научной (даже школьной) задачи человек должен найти решение самостоятельно. Логическая правильность как критерий оценки суждений делает человека более самостоятельным, более независимым от мнений других. А противопоставление себя другим составляет, как известно, важный компонент самосознания.

Поскольку культура играет столь важную роль в формировании нашего ощущения “Я” и идентичности, она оказывает глубокое влияние на все наше поведение в любых контекстах.

Существует множество классификаций, характеризующих психологические особенности культуры. Наиболее популярна классификация Х.С. Триандиса, который сформулировал понятие “культурный синдром” – определенный набор ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, которыми одна культурная группа отличается от другой. Основными измерениями культуры он считает “простоту – сложность”, “индивидуализм – коллективизм”, “открытость – закрытость” [10].

Культуры отличаются друг от друга, причем разные культуры продуцируют у своих представителей различные Я-концепции, а эти различные Я-концепции, в свою очередь, влияют на все остальные аспекты индивидуального поведения. Иными словами, то, что люди фактически понимают под “Я”, заметно отличается в разных культурах. Х. Маркус и С. Китаёма в своих исследованиях показали различия конструкта “Я” в западной индивидуалистической культуре, описав его как независимую, обособленную данность (независимый конструкт “Я”), и “Я”

в незападных, коллективистских культурах, где индивид неразрывно связан с другими людьми и неотделим от социального контекста (взаимозависимый конструкт “Я”) [11]. «Ощущение “Я”, – пишет Д. Мацумото, – которое мы определяем в нашей преимущественно индивидуалистической культуре, не обязательно тождественно ощущению “Я”, определяемому другими культурами, особенно коллективистскими. Эти различия в Я-концепциях вызваны тем, что разные культуры связаны с различными системами норм и существуют внутри различной социальной, экономической и природной среды. Различные требования, которые культуры предъявляют к своим индивидуальным представителям, означают, что люди интегрируют, синтезируют и координируют свой мир различным образом, т. е. имеют фундаментально отличающиеся Я-концепции» [12; С. 56]. Внутри каждой культуры имеют место значительные вариации, выделенные Х. Маркусом и С. Китаёмой, независимых и взаимозависимых конструктов “Я”. Представителям различных этнических групп внутри культуры могут быть присущи различные тенденции, связанные с данными конструктами [11].

Таким образом, люди развиваются внутри определенной культурной среды, которая формирует, ограничивает и обуславливает их ощущение “Я” таким образом, что Я-концепция “имеет смысл” внутри именно этой культурной среды.

Можно считать культурные факторы причиной различия психических особенностей индивидуумов, принадлежащих к различным культурам. “Каждый человек находится под влиянием культуры, в которой он вырос. Но у него есть и собственная личная культура как результат его воспитания. Это может быть основой возникновения транскультуральных проблем в его взаимоотношениях с другими людьми” – считает Н. Пезешкиан [13; С. 13]. “...Транскультуральный подход обеспечивает более широкую многовариативную интерпретацию” [13; С. 10] изучаемых феноменов.

Мы исходим из положения о том, что конкретная культура формирует у своих представителей схожие Я-концепции, но для исследования самосознания, являющегося сложным психологическим феноменом, важно учитывать и кросскультурный, и транскультурный подходы, влияние как социогенеза, так и онтогенеза в его развитии и становлении. А.Н.Леонтьев характеризовал проблему самосознания как проблему высокого жизненного значения, “венчающую

психологию личности”, и расценивал ее в целом как нерешенную, ускользающую от научно-психологического анализа, поэтому использование указанных выше подходов расширяет возможности исследователей данной проблемы.

Литература

1. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 608 с.
2. *Фрезер Д.Д.* Золотая ветвь. – М.: Политиздат, 1980. – 831 с.
3. *Емельянова Т.П.* Кросскультурная психология: проблемы и тенденции развития // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 60–69.
4. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 287 с.
5. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Наука, 1974. – 172 с.
6. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 414 с.
7. *Брунер Дж., Олвер Р., Гринфилд П.* Исследование развития познавательной деятельности. – М.: Педагогика, 1971. – 392 с.
8. *Тулвисте П.* Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллин: Валгус, 1988. – 344 с.
9. *Выготский Л.С.* Детская психология. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.
10. *Triandis H.C.* Culture and social behaviour. – N-Y, 1994. – 198 p.
11. *Markus H., Kitayama S.* Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. – N-Y., 1991. – 386 p.
12. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Питер, 2003. – 717 с.
13. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт. – М.: Культура, 1994. – 332 с.