

MICHAEL COLE
SYLVIA SCRIBNER

CULTURE
&
THOUGHT

a psychological
introduction

JOHN WILEY & SONS, INC.
NEW YORK — LONDON — SYDNEY — TORONTO

1974

М. КОУЛ
С. СКРИБНЕР

КУЛЬТУРА И МЫШЛЕНИЕ

Психологический очерк

Перевод с английского
канд. психол. наук П. Тульviste

Под редакцией и с предисловием
действительного члена АПН СССР А. Р. Лурия

МОСКВА
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОГРЕСС»

1977

Редакция литературы по философии

© Перевод на русский язык и предисловие, «Прогресс», 1977

К $\frac{10508-715}{006 (01)-77}$ 5-77

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА РУССКОГО ИЗДАНИЯ

За последние два-три десятилетия в психологической литературе появилось множество работ, посвященных особенностям познавательной деятельности представителей разных культур и народов, стоящих на различных ступенях социально-экономического развития. Значительное число этих работ представляет собой сравнительно-психологический анализ тех особенностей познавательной деятельности, которые отличают африканские народы или жителей дальнего севера (Аляски) от американских взрослых и детей.

Сама попытка таких сравнительных исследований представляет несомненный интерес. Однако как методы, применявшиеся в этих исследованиях, так и те мотивы, которые лежали в основе их проведения, вызывают в большинстве случаев чувство законной настороженности, а нередко и полной неудовлетворенности.

Ряд таких сравнительно-культурологических исследований сводился к применению к испытуемым — представителям различных культур общепринятых тестов, выработанных для исследования американских детей, а получаемые результаты нередко использовались для того, чтобы показать умственную неполноценность этих народов, а иногда даже чтобы оправдать предполагаемые расовые различия.

Совершенно очевидно, что применение тестов для оценки познавательных способностей народностей, живущих в совершенно иных социально-экономических условиях, не могло дать результатов, сколько-нибудь отражающих их действительные познавательные возможности, и факт глубокого отличия тех данных, которые получались при применении этих тестов, от тех особенностей, которые проявлялись у этих народностей в условиях их практической жизни, не нашел должного объяснения.

Вполне понятно, что вывод о какой-либо психологической «неполноценности» этих народностей, следующий из проведенных такими методами исследований, полностью противоречит науке и может объясняться лишь как выражение тех скрытых за этими исследованиями мотивов, в основе которых в конечном счете лежат реакционные, расовые представления об исходной «неполноценности» различных народов.

Именно в силу такой ситуации, сложившейся в сравнительно-психологических и «культурологических» исследованиях, нельзя не приветствовать появление некоторого (пока немногочисленного) числа прогрессивных исследователей, решительно порвавших с такими взглядами и давших принципиальную критику методов, применявшихся в «культурологических» исследованиях. К числу таких прогрессивных исследователей относятся профессор Гарвардского, а ныне профессор Оксфордского университета Джером Брунер и его сотрудники, а также авторы предлагаемой вниманию советских читателей книги «Культура и мышление» профессор Майкл Коул и Сильвия Скрибнер.

Авторы этой книги подвергают решительной критике применение в исследовании познавательной деятельности народов, живущих в условиях отсталых культур, метода тестов, полностью оторванных от их практики и скорее отражающих знания и навыки американского или западноевропейского школьника. М. Коул и С. Скрибнер показывают полную научную несостоятельность этого метода и неспособность с его помощью получить сколько-нибудь достоверные данные.

Подлинно научное психологическое исследование, по мнению авторов, предполагает прежде всего детальное ознакомление с условиями жизни этих народов, с формами их реальной практики и проведение его в таких условиях, при которых решаемые задачи приобретали бы для них определенный смысл. Этому правилу и следуют авторы книги, последовательно сравнивая описываемые ими формы познавательной деятельности изучаемых народов с учетом ее мотивов, условий жизни (городские жители и сельские жители), уровня образования и влияния культуры. Результаты этих исследований были совершенно однозначны. Они показали, что одни и те же задачи решаются совершенно по-разному в зависимости

от того, какие мотивы лежат в их основе, от содержания предъявляемых задач и шире — в зависимости от тех реальных условий, в которых живут представители этих народностей. Эти исходные позиции авторов приводят их к формулировке следующего условия, строгое соблюдение которого только и может дать полноценные научные результаты. Следует изучать не столько то, к чему в конечном счете приводит решение той или иной задачи, сколько то, как протекает самый *процесс* ее решения, какие приемы применяются при ее решении, какими мотивами направляется решение задачи и в каком отношении находится содержание этой задачи к реальной практике представителей тех народов, с которыми проводится данное исследование.

Эти исходные принципы авторов определили характер экспериментов, в корне отличных от традиционного формального применения психологических тестов. Начиная свои исследования, авторы прежде всего тщательно знакомятся с реальными социально-экономическими и культурными условиями, в которых живут испытуемые, с условиями их конкретной *практики*. Без этого, по их мнению, не может быть проведено никакое научно обоснованное сравнительно-психологическое исследование.

Они считают, далее, совершенно необходимым варьирование условий, в которых предлагается задача, переход от практического решения задач к вербальному, от решения их с помощью экспериментатора к самостоятельному решению, меняя содержание этих задач и ставя их в различное отношение к конкретной практике своих испытуемых.

Именно этим и объясняется их требование использования как можно более разнообразных, динамически меняющихся приемов исследования самого протекания интеллектуальных процессов.

Авторы предлагаемой книги отчетливо понимают, что подобный подход требует коренного изменения *теоретических позиций*, с которых проводится исследование, и можно только приветствовать тот факт, что они решительно отказываются от всякого представления о том, что они изучают неизменные «свойства» или «способности» своих испытуемых, заменяя этот упрощенный подход другой задачей — задачей изучения тех *функциональных систем*, которые формируются в условиях

различно построенной общественной практики. Именно поэтому М. Коул и С. Скрибнер в последней части своей книги ссылаются на позиции советской психологии, и в частности — теоретические представления Л. С. Выготского, из которых они хотели бы исходить.

Пусть исследования М. Коула и его сотрудников еще не исходят из последовательно развиваемых представлений исторического материализма, который считает основой любой познавательной деятельности реальную общественную практику людей, меняющуюся на различных ступенях развития общества. Пусть нередко авторы еще не делают должных попыток дать анализ того, как протекают познавательные процессы изучаемых ими народностей в их практической и теоретической деятельности, заменяя эту задачу тщательным изучением того, как структура познавательных процессов меняется в зависимости от их содержания. При всем этом следует приветствовать тот факт, что авторы этой книги встали на правильный логичный путь. Все это и побуждает высоко оценить направление их исследований и выразить уверенность, что их книга будет с удовлетворением встречена советским читателем.

Профессор А. Р. Лурия

Июль 1976 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Межкультурное изучение психических процессов подобно добродетели — все его одобряют, но у каждого свое представление о том, что это такое и каким оно должно быть.

Н. Фрийда и Г. Яхода

Много лет назад на конференции, посвященной проблеме взаимоотношений между культурой и познавательными процессами, Роджер Браун отметил, что, когда аспирантов спрашивают, что они намерены изучать после завершения диссертации, многие отвечают, что хотели бы выяснить, каким образом «кто-нибудь другой» — дети, кошки или люди из отсталых культур — решает те задачи, которые они только что предлагали студентам. Так и появились межкультурные психологические исследования. Интерес к различиям между людьми, а нередко и возможность побывать в экзотических краях послужили толчком к появлению все растущего числа исследований, книг и специальных журналов.

Случилось так, что мы оба разными путями пришли к исследованию взаимоотношений между культурой и познавательными процессами. Но каждому из нас хотелось как-то упорядочить осаждавший нас хаотический поток исследований, чтобы расширить и углубить свое понимание человеческого мышления.

Эта небольшая книга должна служить двум целям. Мы хотели бы дать человеку, только начинающему интересоваться соответствующими проблемами, представление о разнообразных захватывающих вопросах, явлениях и теориях, составляющих ядро нашего подхода к проблеме культуры и познавательных процессов. Мы также надеемся оказать определенное влияние на знатоков и специалистов, вполне обоснованно относящихся с некоторым недоверием к исследованиям, которые мы намерены обсуждать. Мы убеждены, что при правильном подходе метод межкультурного сравнения может внести ни

с чем не сравнимый вклад в исследование человеческого мышления. Этот метод часто применялся неадекватно и оставался непонятым. В последующих главах мы изложим некоторые новые подходы к изучению влияния культуры на познавательные процессы. Мы надеемся, что эти идеи могут послужить основой для правильного применения и понимания межкультурных психологических исследований.

*Майкл Коул,
Сильвия Скрибнер*

Нью-Йорк, 1973 г.

Глава 1

ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Эта книга посвящена очень старой и общей проблеме: существуют ли различия в познавательных процессах людей, которые выросли в различной культурной среде? И если да, то какие? Ввиду как чрезвычайной общности самого вопроса, так и продолжительной путаницы в понимании природы *культуры* и *познания*, а также в силу некоторых специфических трудностей, возникающих при интерпретации данных, полученных на многих различных уровнях наблюдения, он до сих пор не получил окончательного ответа.

Цель нашей книги — проследить корни тех трудностей, на которые наталкиваются попытки ответить на вопрос: существуют ли в познавательных процессах различия, обусловленные культурой? Мы начнем с исторического обзора различных научных подходов к этому вопросу. Однако основной акцент мы сделаем на рассмотрении и критическом анализе экспериментальных исследований, проведенных психологами в последние годы. Мы надеемся не только собрать какую-то часть той полезной информации, которая была получена, но и найти пути, которые позволят расширить наши знания о культуре и познавательных процессах и применить их к современным социальным проблемам.

ЧТО ТАКОЕ ПОЗНАНИЕ?

Первая трудность, с которой мы сталкиваемся, состоит в том, что относящиеся к познанию термины — такие, как *мышление* и *восприятие*, — употребляются в обычной речи и в разных областях науки во многих различных значениях. Мы могли бы достичь того, чтобы психологи пришли к какому-то нейтральному определению познания как совокупности тех процессов, при по-

мощи которых человек получает, преобразовывает и применяет информацию о мире. Однако в реальной практике разные психологи в зависимости от своих психологических взглядов и специфики своих исследований, обозначают этим термином разные операции обработки информации. Но расхождения между психологами незначительны по сравнению с расхождениями, существующими между представителями разных наук. Кроме психологов, связи между культурой и познанием широко исследуют антропологи и лингвисты, и каждая из этих наук разработала свое рабочее определение понятия *мышление* или употребляет этот термин во многих различных значениях.

Чтобы сделать наше рассуждение о терминологических расхождениях более конкретным, рассмотрим некоторые данные, приводимые различными учеными в доказательство существования обусловленных культурой различий в познавательных процессах.

1. Индейцы камайура (Бразилия) не различают синего и зеленого цветов; пятна обоих цветов обозначаются одним и тем же словом, значение которого — «цвет попугая» (Wegner, 1961, р. 284). Это рассматривается как свидетельство того, что у этих людей наблюдается в отношении понятий, обозначающих цвета, «диффузный способ формирования понятия».

2. В устроенных по западному образцу административных судах в Южной Африке свидетели-туземцы, когда их просят рассказать о каком-либо событии, начинают свой рассказ с другого события, значительно предшествовавшего во времени данному событию. Например, когда свидетеля просят рассказать о происшествии, имевшем место в пять часов дня, он может начать свое сообщение с того, что расскажет все, что с ним произошло после того, как он утром встал. Такие наблюдения привели Бартлетта (1932) к предположению, что туземцы усвоили особый способ воспроизведения, который требует начинать с самого начала определенной последовательности событий, если нужно воспроизвести какой-либо из ее последующих элементов. Бартлетт считает, что у среднего англичанина процесс воспроизведения происходит по-другому.

3. В Центральной Либерии, как и во многих других местах в Африке, верят в способность некоторых людей

(называемых то *зо*, то *шаманами*, то *колдунами*) управлять молнией и направлять ее по желанию на определенных людей, животных или предметы. В доказательство существования таких способностей один ученик из этой страны рассказал следующую историю. В его городе кто-то украл мясо из кастрюли *зо*, управляющего молнией. Рассерженный *зо* объявил, что если мясо не будет немедленно возвращено, то он в следующую субботу направит молнию на виноватого. В назначенный день мясо не было возвращено, и люди в страхе разошлись по домам; началась буря, и, когда она прошла, люди нашли мертвую собаку, явно убитую молнией. Ученик и все его сограждане приняли смерть собаки за наглядное доказательство власти *зо*.

4. Хэвелок (1963) пишет об одном эпическом поэте: «Некоторые из употребляемых... (им) слов могут заставить нас думать, будто он был способен к абстрактному мышлению. Однако подобный вывод мы можем сделать лишь в том случае, если отвлечемся от синтаксического контекста и сосредоточим свое внимание на отдельных словах, но это неверный способ оценки влияния слова на сознание слушателей» (с. 188—189).

В связи с первым примером возникает ряд важных проблем. Видят ли индейцы камайура цвета иначе, чем мы? Или просто их язык отличается от нашего по способу обозначения частей цветового спектра? Можно ли делать вывод о различиях в процессах восприятия между людьми из двух разных культур, исходя из различий в словах, обозначающих цвета? Далее, можно ли на основе языковых категорий судить о категориях мышления (понятиях), как это пытается делать Вернер в цитируемом отрывке? Этот отрывок, несомненно, поднимает целый ряд сложных вопросов, включая вопросы о связи языка с восприятием и мышлением и о возможности делать на основе языковых данных выводы о восприятии и мышлении.

Пример с памятью африканцев поднимает другие вопросы и заставляет предложить несколько альтернативных объяснений. Может быть, в самих процессах памяти различий нет. Возможно, в примере с судом речь идет только о различном понимании свидетелями того, что от них требуется. Свидетель может считать важными события, предшествовавшие тому, о котором идет речь.

Или, возможно, рассказывая о посторонних событиях, он хочет подчеркнуть, что не имеет отношения к данному делу. На эти вопросы трудно ответить, пока мы не перейдем от наблюдения к эксперименту, к созданию специальных ситуаций, в которых память испытуемого можно изучать, отвлекаясь от подобных сомнений. Однако создание специальной экспериментальной ситуации не устранит трудностей, она создает лишь новый комплекс трудностей. Насколько репрезентативна наша экспериментальная задача? В какой мере допустимо судить об общей успешности решения задач в определенной культуре на основе успеха или неуспеха испытуемых в решении одной-единственной задачи или пусть даже какой-либо ограниченной группы задач? Если нас действительно интересуют познавательные процессы, лежащие в основе успеха или неуспеха, то не нуждаемся ли мы в репрезентативной выборке успешных и неуспешных решений, прежде чем делать выводы?

Пример с верой в магию молнии опять-таки иллюстрирует неоднозначное употребление терминов. Рассмотрим различные значения слова *мышление*, которые, по-видимому, могут иметь отношение к нашему примеру. Если бы мы попытались сравнить то, что думаем о магии молнии, с тем, что об этом думают либерийцы, мы могли бы сказать: «Мы не думаем, что *зо* может направлять молнию». В этом утверждении слово *думаем* употребляется в значении *верим*. Мы сравниваем наши представления о человеческих способностях и о явлениях природы с представлениями либерийцев. Выслушав эту историю, мы могли бы сказать также: «Мы не думаем, что *зо* направил молнию в собаку», что должно означать, что из услышанного мы не заключаем, будто это событие действительно имело место, то есть приведенные факты нас не убедили. Здесь слово *думаем* употребляется применительно к нашей оценке отношения между фактом и тем, что из него следует. Одно дело — сказать, что либерийцы и американские студенты имеют разные системы представлений и соответственно полагаются на разные данные. Другое дело — сказать, что сами процессы, при помощи которых либерийцы делают выводы из фактов, отличаются от наших, что мы *рас-*суждаем по-разному. Этот пример говорит о том, что мы должны тщательно уточнить, что мы имеем в виду под

мышлением, когда принимаемся обсуждать данные, относящиеся к культуре и мышлению, потому что наши выводы могут зависеть от принятых нами определений. О чем идет речь: о бытующих представлениях или о процессах? Можно ли говорить здесь о логике? Можно ли делать выводы о логических процессах на основе существующих представлений?

Последний пример приведен потому, что он поднимает некоторые из тех же вопросов, которые уже рассматривались при обсуждении других примеров, с той лишь разницей, что речь идет о человеке, чьи произведения читал, наверное, каждый студент. Хэвелок имеет в виду греческого эпического поэта Гомера. Поэмы Гомера относятся к классическим творениям мировой литературы, однако, как считает Хэвелок, его мыслительные процессы существенно отличались от наших. Он утверждает, что Гомер был лишен способности абстрактного мышления, как это принято считать в отношении мышления людей в непромышленных обществах. Тут мы встречаемся с другой излюбленной темой дискуссий, посвященных проблеме взаимоотношения между культурой и познавательными процессами, — с идеей о том, что наше мышление не только отражается в языке, на котором мы говорим, но и ограничено им. В подтверждение этой мысли обычно указывают на *конкретный* или *абстрактный* характер словаря и грамматики того или иного языка. Существуют ли на самом деле конкретные и абстрактные языки, и если да, то каково их отношение к абстрактному и конкретному мышлению?

Вот некоторые из тех вопросов, которые мы намерены обсудить в связи с данными, накопленными антропологами и психологами. Мы намерены выяснить, что известно о том, *как* люди воспринимают окружающий мир, *как* они его классифицируют, *как* они о нем думают. Потому, регистрируя успех или неуспех испытуемых в каждой отдельной экспериментальной ситуации, мы будем стремиться выяснить те психологические процессы, которые их обуславливают. Для этого необходимо тщательно рассмотреть характер примененных теми или иными исследователями экспериментальных задач. Только это позволит выяснить, в чем именно заключается успех или неуспех, и учесть возможности различного толкования экспериментальных данных.

ЧТО ТАКОЕ КУЛЬТУРА?

Итак, исследователи столкнулись с большими трудностями при определении психологического понятия «познавательные процессы». Не меньшая путаница царит, к сожалению, в антропологии в определении понятия «культура».

На первый взгляд может показаться, что вовсе нетрудно понять, что люди, которых вы собираетесь изучать, принадлежат к определенной культуре, отличной от нашей. В большинстве случаев это действительно так. Когда Маргарет Мид поехала к народу манус (Новая Гвинея), то она знала, что собирается изучать манусскую культуру. Проблема определения понятия «культура» встает, как только мы спросим: из каких именно явлений в жизни народа манус мы заключаем, что существует манусская культура? На первый взгляд некоторые из этих явлений кажутся очевидными: люди говорят на особом манусском языке; они одеваются иначе, чем американцы; они строят дома определенным способом, весьма для нас непривычным; у них одинаковые представления о мире; они иначе воспитывают детей. Какие могут быть вопросы, они — манусы!

Но какие из этих явлений необходимо учитывать при определении понятия *культура*? Мы можем, например, различать испанскую и перуанскую культуры, хотя подавляющее большинство людей в этих двух группах говорит на одном и том же языке. Мы можем говорить о европейской культуре, несмотря на существование среди народов этого континента значительных различий в одежде, языке, воспитании детей и религиозных убеждениях.

Подобные рассуждения заставили многих ученых отказаться от усиленных поисков общеприемлемого определения культуры. Вместо этого главное внимание уделялось тем или иным социальным явлениям, важным с точки зрения целей проводимого исследования. Так, Э. Б. Тайлор (1939) считал, что труд антрополога напоминает труд естествоиспытателя; его дело — классифицировать отдельные явления культуры, «чтобы выявить их географическое и историческое распространение и существующие между ними связи». Эта цель отражается в его известном определении культуры как коллекции

самостоятельных и одинаково важных явлений, или, пользуясь его собственными словами, как комплекса, «который включает в себя знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи и любые другие способности и привычки, приобретенные человеком как членом общества» (1939, с. 1.).

Современник Тайлора Льюис Морган преследовал другую цель. Для Моргана главным в исследовании культуры было проследить прогрессирующее развитие человеческого общества от одной стадии организации к другой, причем с каждой стадией увеличивается сознательное владение человеком природой. Соответственно он выделял те стороны общественной жизни, в которых наиболее отчетливо проявляются основные стадии развития человечества. К таковым относятся способы добычи средств к существованию, которые, по мнению Моргана, составляют движущую силу прогресса культуры, и первичные социальные институты — такие, как правительство, семья и собственность. Его главное произведение «Древнее общество» (1934) посвящено происхождению и развитию именно этих факторов, причем вне рассмотрения оказываются некоторые другие черты культуры, которыми занимался Тайлор. Сосредоточившись на объяснении *изменения* культуры, Морган нигде не определяет (в «Древнем обществе»), *что такое культура*.

Эти различные антропологические определения культуры наглядно показывают трудности, с которыми сталкиваются исследователи при попытках соотносить явления, относящиеся к культуре, с явлениями, относящимися к психике индивида. Какие именно аспекты культуры следует здесь выделить как потенциально важные с точки зрения причинных связей? Ясно, что нужны какие-то направляющие гипотезы, иначе исследования могут проводиться лишь «вслепую». Но в психологии нет пока общей теории или концептуальной схемы, которая позволила бы строить специфические гипотезы о том, как воплощенный в культуре опыт влияет на развитие познавательных процессов индивида.

Ввиду отсутствия таких руководящих принципов психологи в начальный период межкультурных исследований полагались на очевидные различия между популяциями (скажем, туземцами и англичанами), чтобы

как-то обосновать свои сравнительные исследования. Однако подобные глобальные сравнения оказались крайне неплодотворными. Если образы жизни двух групп людей почти во всем различны, то что мы можем сказать о причинных связях, демонстрируя различия в решении какой-либо одной-единственной задачи?

В последние годы тенденция сравнивать культуры таким образом, будто каждая из них является гомогенным целым и их можно противопоставлять друг другу, постепенно слабеет. Исследователи выделили несколько отдельных социокультурных факторов в качестве потенциальных причинных механизмов, порождающих те или иные частные явления. К таковым относятся язык, урбанизация, официальные институты образования, грамотность. Кроме того, в психологических объяснениях фигурируют экологические факторы, например свойства ландшафта (джунгли или арктические просторы), и экономические факторы, такие, как основные виды деятельности, обеспечивающей средства к существованию (охота или земледелие). Хотя такие поиски факторов, позволяющих проводить различия как *внутри* культур, так и *между* различными культурами, безусловно, являются шагом вперед, они отнюдь не свободны от серьезных недостатков. Так, предполагается, что связи между культурой и познанием весьма просты. В действительности же различные факторы культуры редко действуют отдельно друг от друга. Например, многие антропологи пишут о том, что грамотность является решающим фактором, изменяющим способ мышления людей. Однако ликвидация безграмотности почти всегда совпадает с другими преобразованиями в культуре — с введением школьного образования, ростом индустриализации и урбанизации. Когда мы обнаруживаем, что получившие школьное образование и не получившие его сельские жители в Африке по-разному решают познавательные задачи, какими именно факторами культуры должны мы объяснить эти различия? Более того, одно лишь указание на существование связи между определенным аспектом культуры и определенным аспектом индивидуального поведения ничего не говорит нам о природе существующей между ними связи, а психолога интересует именно это.

Наконец, еще несколько слов о некоторых терминологических трудностях в рассматриваемой области. Когда мы говорим о связи между культурой и познавательными процессами, то может создаться впечатление, будто речь идет о двух отдельных сферах явлений, сталкивающихся при определенных условиях, которые ученым и надлежит исследовать (нечто вроде столкновения двух бильярдных шаров на столе). Но считать, что психический процесс не имеет социокультурного характера, так же нелепо, как рассматривать человека вне общественной жизни. Восприятие, память и мышление развиваются в ходе общей социализации ребенка и неразрывно связаны с теми видами деятельности, коммуникации и общественных отношений, в которых участвует ребенок. Даже физическое окружение ребенка преобразовано усилиями людей. Весь его опыт носит печать той культуры, к которой он принадлежит, и пронизан общественно определяемыми значениями и эмоциями. Возьмем для примера хотя бы язык. Он является одновременно и важным социальным явлением, и средством коммуникации и мышления индивида; он находится, так сказать, на обоих полюсах комплекса «культура — познавательные процессы».

Как же преодолеть эти трудности? В этой книге мы попытаемся показать, что нельзя надеяться избежать их, приняв в качестве критерия гипотетического индивида, познавательные процессы которого свободны от влияния культуры. Такой «изолированный индивид» — это миф. Мы не надеемся также измерять познавательные способности при помощи какого-либо идеального теста, который не связан ни с какой культурой. Мы заблуждались бы, если бы считали, что такой тест возможен. Вместо этого нам следует создать такую стратегию исследования, которая позволит изучать взаимодействие индивидуальных и культурных процессов в ходе развития ребенка, в ходе его социализации. Это и является предметом настоящей книги.

РЕЗЮМЕ

После этого краткого обсуждения, вероятно, ясно, что исследование отношения между культурой и познавательными процессами — дело весьма туманное. Сама

мысль — использовать обусловленные культурой различия для того, чтобы решить основные проблемы, касающиеся природы человека, — весьма привлекательна. Однако ученым не удалось пока прийти к какому бы то ни было согласию относительно того, как следует приступить к ее реализации. Вместо этого каждый исходит из своих собственных предположений и пользуется собственными методами сбора данных. В результате такой некоординированной деятельности, продолжающейся вот уже целое столетие, описано бесконечное число фактов и выдвинуто столь же бесконечное число самых разнообразных объяснений. Они имеют отношение не только ко всевозможным теориям и экспериментам из обширной сферы психологии познавательных процессов, но и к проблемам антропологии и лингвистики.

Учитывая это разнообразие, попытка охватить все «факты», имеющие отношение в проблеме «культура и познавательные процессы», оказалась бы не только трудно осуществимой, но и несостоятельной и непродуктивной. В некоторых очень четко обозначенных областях эксперименты привели к разумным и полезным обобщениям. Однако исследователи, как правило, не продвинулись в отдельных направлениях исследования достаточно далеко, чтобы поставленные проблемы получили однозначное решение. Поэтому, чтобы осветить любую частную проблему (например, проблему связи между грамотностью и памятью), необходимо собрать данные из невероятного множества культур, добытые при помощи такого же множества самых различных методов. Из-за этого авторам трудно изложить, а читателю трудно понять материал. В последующих главах часто может показаться, что описанные эксперименты имеют столь же мало отношения друг к другу, как разноцветные кусочки стекла в калейдоскопе. Это объясняется неудовлетворительностью современного состояния исследовательской работы, а не недостаточными способностями читателя.

При выборе материала для обсуждения мы руководствовались определенными критериями. Хотя мы иногда будем ссылаться и на другого рода исследования, главное внимание уделено *экспериментальным* данным — не только по методологическим соображениям, но также и потому, что психологических исследований познавательных процессов, в которых использовались наблюде-

ние и другие неэкспериментальные методы, проведено очень мало. Наш обзор ни в коей мере не является исчерпывающим и не претендует на это. Наша цель — дать читателю общее представление о главных проблемах и методах исследования.

Чтобы как-то упорядочить существующий хаос, мы разбили материал по главам в соответствии с достаточно традиционными разделами, на которые и сейчас делится психология познавательных процессов. В конце каждой главы мы даем резюме исследований по данной проблеме. В последней главе мы вернемся к поставленным здесь общим проблемам и попытаемся связать между собой проблемы и явления, которые обычно рассматривались отдельно друг от друга.

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

В истории изучения взаимоотношений между культурой и познавательными процессами происходили споры между теми, кто утверждал, что в человеческом мышлении нет никаких существенных, обусловленных культурой различий, и их противниками, считавшими, что без учета различий нельзя понять природу человека.

В последнее время место этих широких обобщений о всеобщих свойствах человека заняли более частные вопросы о возможности связи между отдельными различиями в культуре и различиями в познавательных процессах. Однако полезно рассмотреть главные позиции участников этих ранних споров и попытаться оценить факты и методы, на которых они основывались. Анализ классических теорий может помочь понять некоторые из современных направлений межкультурных исследований. Хотя многие нынешние исследователи вовсе отказываются от теории и как будто сосредоточиваются на частных проблемах, послышки, из которых они исходят, часто обнаруживают родство со старыми подходами к проблеме.

Изучение этих подходов в свете современных исследований может привести к новой и более плодотворной постановке проблемы взаимоотношения между культурой и познавательными процессами.

Однако это отнюдь не легкое дело. Рассматриваемые проблемы вызвали столь большой интерес, что разрешить их пытались представители многих наук. В течение нескольких веков социологи, антропологи, философы, лингвисты и психологи выдвигали теории о связи между культурой и мышлением. Эти теории соответствовали основной традиции научной мысли и оперировали фундаментальными философскими и научными понятиями. В кратком обзоре мы не можем соответствующим образом рассмотреть все эти теории и главные противоречия

между ними. Мы собираемся дать читателю лишь поверхностное представление об этой проблематике — широкий, панорамный взгляд на нее — и познакомить его с теми крупными мыслителями, чьи взгляды до сих пор составляют ту скрытую теоретическую основу, на которой проводятся современные исследования.

РАЗЛИЧИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ

В начале исследования влияния культуры на мышление особенно подчеркивались обусловленные культурой различия.

Не удивительно, что искатели приключений и миссионеры из западноевропейских стран в XVI—XVIII вв. были поражены теми необычными и неожиданными явлениями в жизни людей, с которыми они встретились на новых берегах. В своих наблюдениях и сообщениях они выделяли те особенности поведения и обычаи, которые больше всего отличались от привычных для них. С удивлением открывая богатое разнообразие, свойственное человечеству, они обычно не замечали общих черт всякой общественной жизни (например, существование языка, орудий, семьи, моральных и идеологических систем). Некоторые из них даже сомневались в том, «действительно ли эти люди — тоже люди».

Объемистые сообщения путешественников и чиновников колониальной администрации служили основным источником данных для новых наук, возникших в середине XIX в. Ученые видели свою научную задачу в объяснении экзотических фактов, описанных в этой стихийно накопленной этнологической литературе. Как можно определить и объяснить межкультурные различия? Являются ли они следствием врожденных различий между различными группами людей, особенно различий в умственных способностях, или различные группы отличаются друг от друга только потому, что обладают разной культурой?

В этом почти исключительном подчеркивании одних лишь различий между людьми сыграли свою роль также главные экономические и политические тенденции эпохи. Контакты с непромышленными обществами недолго носили спорадический и случайный характер. К 1850 г.

Англия и другие европейские страны завоевали традиционные непромышленные общества на всех континентах и создали обширные империи. Практические проблемы управления колониями требовали усилий не только военных и государственных служащих, но и представителей новых общественных наук. В таких условиях исследование межкультурных различий весьма часто принимало форму сравнений «их» («нецивилизованных» жителей колоний) с «нами» («цивилизованными» жителями метрополий)*.

Биологический подход

Одна из первых и наиболее влиятельных теоретических схем, связывающих умственные процессы с явлениями культуры, была разработана Гербертом Спенсером, властителем дум в научных и интеллектуальных кругах Англии второй половины прошлого столетия. Делом его жизни было создание *синтетической философии*, которая должна была объединить знания, полученные различными науками. Спенсер считал, что все явления, изучаемые отдельными науками, могут быть объяснены элементарными законами материи и движения. За несколько лет до опубликования «Происхождения видов» Дарвина Спенсер уже начал объяснять историю всех вещей в мире исходя из единого, космического принципа эволюции, определяющего, по его мнению, движение материи.

Согласно Спенсеру, все вещи в мире — неорганические, органические и надорганические — изменяются со временем в определенном направлении. Простые, вначале гомогенные формы становятся более сложными и гетерогенными. Их части все более дифференцируются, но в то же время они лучше интегрируются и организуются в вышележащие и подчиненные уровни. Эволюция идет от низкой к более высокой и более совершенной организации.

Вскоре после того, как Дарвин открыл способ функ-

* Терминология, использованная в работах, к обзору которых мы приступим, отличается от современной, но ради простоты мы сохраняем ее в нашем изложении. Читатель должен заключить в кавычки такие слова, как «примитивный», «нецивилизованный», «дикарь» и т. д.

ционирования эволюционных механизмов в биологическом мире, Спенсер попытался показать, как те же самые принципы управляют развитием в психологической и социальной областях. Он утверждал, что умственный прогресс можно понять как эволюцию более сложных и более общих форм познания из простых форм познания и рефлекторных действий — точно так же, как сложные физические структуры и функции развиваются из простых. Общество также можно рассматривать как организм, и его продукты — язык, знания, материальные объекты и умения — становятся по мере прогресса более сложными и высокоорганизованными (1876).

Спенсер не сводил психологических и социальных явлений к биологическим, но в то же время он обращался к биологическим механизмам для объяснения их происхождения и развития. Он ссылаясь в основном на понятия естественного отбора или выживания наиболее приспособленных (которые он заимствовал у Дарвина) и наследования приобретенных признаков (основное понятие эволюционной теории биолога Ламарка). Как применять эти понятия к психическим явлениям? Спенсер полагал, что в ходе накопления опыта человек приобретает определенные психические качества, которые благоприятствуют его выживанию и передаются из поколения в поколение: «Результаты, производившиеся в организме наиболее единообразными и частыми из этих опытов, завещались последовательно одним поколением другому... таким-то образом медленно накопилась та высокая умственная сила, которая покоится в дремлющем состоянии в мозгу ребенка, — которую последующая жизнь ребенка упражняет, а может быть, и усиливает или подвергает дальнейшему усложнению, — и которая, с этими крошечными прибавлениями, завещается будущим поколениям... Вследствие этого-то происходит, что от дикарей, неспособных сосчитать числа своих пальцев и говорящих языком, состоящим только из существительных да глаголов, выходят путем долгого процесса развития наши Ньютоны и Шекспиры» (Спенсер, 1897, с. 288—289).

Как представлял себе Спенсер эволюцию общества? Благодаря взаимодействию природы индивидов, живущих в определенном социальном агрегате, и внешних природных сил (таких, как климат и растительность),

общества вырабатывают более разнообразные и более развитые структуры общества и продукты. Люди, которые легче приобретают высшие физические и психические качества, достигают наибольших успехов в общественном развитии. И наоборот, те, кто живет в наиболее развитых обществах, обладают опытом, способствующим дальнейшему развитию их интеллектуальных способностей. Итак: «Развитие более высоких умственных способностей шло *pari passu* с общественным прогрессом одновременно и как причина, и как следствие его» (Спенсер, 1876, с. 103).

По мере дифференциации психических способностей и социальной среды разных народов мира борьба за существование приводит к столкновениям групп, в ходе которых происходит вытеснение более сильными или «лучше приспособленными» «низших разновидностей в неудобные и нежелательные обиталища, а иногда и полное уничтожение низших разновидностей» (Спенсер, 1876, с. 41). Поскольку победители наиболее приспособлены, то из теории Спенсера следовало, что англичане XIX в. обладали наиболее высокими умственными способностями и жили в самом развитом обществе, являя собой, таким образом, образец для сравнения других народов. Изучение рас, находящихся на более низких уровнях общественного развития, позволяет, по мнению Спенсера, выявить умственные способности людей на ранних стадиях эволюции.

В спенсеровском анализе интеллекта народов, стоящих на низком уровне развития, особый интерес представляют использованный им метод исследования и составленный им список умственных качеств. Спенсер писал, что его метод обнаружения эволюционных последовательностей состоит из двух стадий. Сначала он дедуктивно выводил из основных положений современной ему психологии главные черты эволюции интеллекта, затем на основе оставленных путешественниками описаний фактов пытался показать применимость этих положений (1876). Он привел огромное число фактов (более 2500 ссылок на 455 работ), но почти все данные ненадежны и случайны. Более того, поскольку эти весьма произвольные данные прошли к тому же через фильтр спенсеровской теории эволюции, не приходится удивляться, что факты, которые рассматривались как важные, как

правило, соответствовали теории. Как мы увидим ниже, подобный метод до сих пор находит применение в исследованиях культуры и познавательных процессов, хотя теоретические воззрения использующих его исследователей весьма далеки от взглядов Спенсера.

Что касается перечисленных Спенсером умственных качеств, то в современной литературе также сохраняются многие из них. Спенсер обнаружил в мышлении первобытного человека наряду с прочими следующие «недостатки»: незнание общеизвестных вещей; неспособность предвидеть результаты определенных действий; ограниченность понятий; отсутствие абстрактных понятий, непонимание причинности. С другой стороны, нецивилизованные люди обладают «остротой чувств и быстрым восприятием». Они склонны к подражанию и «умно и быстро усваивают простые идеи, но неспособны усваивать сложные. Первобытный интеллект быстро развивается и рано достигает своего предела» (Спенсер, 1876).

Взгляды Спенсера в той или иной мере разделяло подавляющее большинство ученых вплоть до начала XX в. В общем контексте эволюционной теории антропологи и психологи придавали научную ценность некоторым получившим широкую популярность идеям Спенсера. Согласно одной из них, первобытные люди думают так же, как дети. Например, Э. Б. Тайлор, которого иногда называют отцом антропологии, считал, что воображение бесписьменных народов напоминает фантазию европейских детей. Эта аналогия покоилась на следующем наблюдении: дети играют с куклами, а в некоторых обществах существует такой обычай, что матери носят с собой куклы своих умерших детей — предположительно для того, чтобы оградить живых детей от возможного нападения злых духов. Тайлор утверждает: «Идол в известной области мысли служит у дикаря для той же цели, как кукла у дитяти. Он делает его способным давать определенное существование и личность смутным идеям о высших существах, которые его ум едва ли может обнять без материальной помощи» (1868, с. 144).

Один из основателей генетической психологии в Соединенных Штатах, Г. Стэнли Холл, пользовался несколько иной теоретической конструкцией в подтверждение

этого же общего хода мысли. Холл был горячим сторонником идеи о том, что «онтогенез повторяет филогенез», — известного афоризма, означающего, что развитие ребенка проходит через те же стадии, через которые прошло человечество в своей эволюции. Эта заимствованная из биологии идея позволила рассматривать данные о «детском» мышлении первобытных людей как аргумент в пользу общего учения о *рекапитуляции*. Умственное развитие человечества аналогично умственному развитию ребенка, причем эти два процесса фактически совпадают. «Детство, отрочество и юность», говорил Холл, с этой точки зрения являются «тремя связками ключей к истории человечества» (1965, с. 47).

Суть этого подхода отражена в следующем отрывке из книги одного из учеников Холла: «Душа ребенка и душа дикаря, если различия вследствие зрелой мужественности и женственности последнего, различия среды, влияние высшей культуры, удлиненное детство, окружающие социальные условия и т. д. были приняты во внимание, представляют много интересных общих сходных черт. Таковы *наивность*, приближающаяся к гениальности, большая податливость внушениям иногда высшего порядка, сходства в характере ассоциаций, представлений, образ мыслей и их выражения, сновидения, умственное содержание, подражание, консерватизм, мифологические представления, личные и общественные идеалы, преобладание чувства, любовь к аналогии и символизму, работа воображения, любовь к природе, к растительному и животному миру, поэзия и повествования, складывание мифов, олицетворение и другие первоначальные искусства, язык, живопись, музыка и т. д.» (Чемберлен, 1911, с. 357).

Преобладающая ориентация эпохи на биологию выражалась также в распространенном отождествлении культурных различий с расовыми различиями. Спенсер приписывал меньшие умственные способности не только «низшим» расам, но и низшим социально-экономическим классам в промышленных странах, которые, как он считал, занимают свое место в обществе в результате естественного отбора. Хотя определения рас в разных работах значительно отличались друг от друга, в большинстве предложенных в XIX в. классификаций, как и в классификации Спенсера, европейское общество нахо-

дилось на высшей ступени эволюционной лестницы (см. Haggis, 1968, chap. 5). Тайлор считал удобным делить человечество по языковым группам (семитская, арийская и т. п.). Хотя он полагал, что стадии развития культуры можно сравнивать, не учитывая «наследственных различий между расами», он не отказался от классификации рас по грубой шкале развития цивилизации. При этом он заявлял, что «белый завоеватель или колонизатор... в лучшем случае едва ли может претендовать на создание быта более чистого и благородного, чем тот, который им вытесняется» (1939, с. 16—17), но тем не менее делал вывод, что «общий смысл фактов оправдывает взгляд, что вообще цивилизованный человек не только умнее и способнее дикаря, но и лучше и счастливее его» (1939, с. 18).

Антрополог Мэрвин Хэррис удачно определил историческое значение доктрин о расовом детерминизме в общественных науках. Отмечая, что распространенные системы предубеждений, вероятно, столь же старые, как и человечество, он указывает, что возникающие общественные науки подняли их на новый уровень: «До XIX в. народы никогда не платили своим ученым мужам за доказательство того, что превосходство одного народа над другим с необходимостью вытекает из биологических законов, управляющих вселенной» (Harris, 1968, p. 81).

На рубеже нынешнего столетия общий дух научной теории начал меняться, и расово-эволюционная теория познавательных процессов приобрела дурную славу. Биологическая гипотеза о наследовании приобретенных признаков, на которую опирался Спенсер при построении всей своей теории умственной эволюции, оказалась научно несостоятельной даже в отношении передачи физических черт, не говоря уже о сложных формах интеллектуальной деятельности. Сейчас никто не стал бы всерьез утверждать, что «особенности ума», обусловленные опытом, приобретают органический и наследственный характер.

Более того, общественными науками накоплен огромный материал, свидетельствующий о том, что сложные изменения в поведении, которые Спенсер считал биологически наследуемыми, приобретаются в результате опыта и передаются через культуру. Китайский ребенок,

выросший во Франции, начинает говорить по-французски, а сын вождя племени, якобы генетически не способный к абстрактному мышлению, посещает английскую школу и становится преподавателем в Оксфорде.

Что касается социальной эволюции, то быстрые изменения в соотношении сил между странами и между отдельными социальными группами внутри стран, происходившие в нашем веке, ставят под сомнение возможность объяснить социальные перемены медленными процессами естественного отбора. В общественных науках ныне общепризнано, что законы, по которым происходят социальные изменения, отличаются от законов развития биологических видов.

Отождествление расы и культуры было подвергнуто критике более пятидесяти лет назад в книге Франца Боаса «Ум первобытного человека». Обстоятельно рассмотрев общества, исторически предшествовавшие современным обществам, Боас пришел к выводу, что нет никаких оснований для отождествления расы и культуры. К этому выводу присоединилось подавляющее большинство исследователей. Семьи языков не соответствуют расам, определяемым на основе каких-то простых наборов физических признаков. Люди, относящиеся к одной и той же расе, могут принадлежать к различной культуре (например, индейцы Перу и индейцы Северной Канады). Более того, в истории существует множество примеров того, что коренные изменения языка и культуры не сопровождаются никакими изменениями «крови». Боас ссылаясь главным образом на средневековую Европу и современную ему Японию. Далее, Боас показал непостоянный и ненаучный характер понятия «раса», рассмотрев различные попытки классификации рас, в которых применялась главным образом невероятная смесь самых разных критериев, например смесь географии с анатомией или языка с цветом волос (Боас, 1926).

Современные социологи и биологи подвергли еще более решительной критике положение о том, что различия между культурами обусловлены наследственными расовыми различиями. Хотя генетические факторы играли, вероятно, роль в длившейся около 2 миллионов лет эволюции человека от гоминида до *homo sapiens*, быстрое культурное развитие последнего в течение примерно

50 000-летнего существования, по общему мнению современных исследователей, почти не связано с генетическими изменениями (см.: Harris, 1968). Множество данных говорит о том, что коренные изменения в культуре могут происходить и действительно происходят на протяжении жизни одного поколения — при отсутствии генетических изменений, — и поэтому понятие *генетическая передача* не может служить объяснением развития культуры.

Далее, оказалось невозможным дать научное определение подгрупп внутри человеческих рас, и соответственно познавательные процессы и другие поведенческие характеристики нельзя сравнивать по расам. Живучесть понятия «раса» как описательного и объяснительного понятия, несмотря на отсутствие согласия в вопросе об определяющих признаках рас, говорит о том, что оно имеет скорее социологические, чем биологические основания. Подтверждая правильность положений, выдвинутых Боасом, Херсковиц недавно писал, что достижения антропологии и события в мире в последние десятилетия заставляют думать, что в объяснении явлений культуры «само понятие расы представляет собой научный тупик» (Herskovits, 1965, p. 10).

Социологическое объяснение

Представление о коренном отличии мыслительных процессов народов с низким уровнем технического развития от мышления европейцев имело, помимо теории эволюции, еще и другие источники. Речь идет о французской социологии конца прошлого и начала нынешнего века, о работах Конта, Дюркгейма и других авторов, подчеркивавших решающее значение социальной общности в определении свойств и поведения индивида. Друг Дюркгейма Люсьен Леви-Брюль взялся за исследование умственной деятельности с этой позиции. В 1910 г. вышла его первая монография о первобытном мышлении, за которой последовал целый ряд других; как и Спенсер, он основывался исключительно на печатных сообщениях миссионеров, путешественников и первых антропологов-наблюдателей.

Леви-Брюль утверждал, что для того чтобы исследовать мышление индивида, следует анализировать куль-

туру, к которой он принадлежит. Он считал, что любую культуру можно охарактеризовать через совокупность существующих в ней общих взглядов, или «коллективных представлений», которые определяют мыслительные процессы принадлежащих к данной группе индивидов. Коллективные представления нормального европейца относятся к трем различным сферам: интеллектуальной, двигательной и эмоциональной. Иначе обстоит дело с коллективными представлениями первобытных людей: «Деятельность их сознания является слишком мало дифференцированной для того, чтобы можно было в нем самостоятельно рассматривать идеи или образы объектов, независимо от чувств, от эмоций, страстей, которые вызывают эти идеи и образы или вызываются ими» (Леви-Брюль, 1930, с. 19—20). Леви-Брюль утверждал также, что первобытное мышление «дологично», подразумевая, что «оно не стремится, прежде всего, подобно нашему мышлению, избегать противоречия» (1930, с. 49).

Эти взгляды вызвали решительные и постоянные возражения со стороны американских ученых, и среди них прежде всего Боаса. В той же работе, где он отверг попытки свести различия в культуре к расовым различиям, Боас подверг критике данные и методы, которыми пользовались Леви-Брюль и другие авторы, пытаясь «доказать» существование различий в познавательных процессах в различных культурных группах. Во-первых, Боас подверг сомнению достоверность некоторых этнографических работ, использованных ими в качестве источников данных. Например, один автор, на которого ссылаются как Спенсер, так и Леви-Брюль, из того факта, что некоторые индейцы быстро уставали от беседы с ним, сделал следующий вывод: «Дикарь не может сосредоточиться на чем-то одном просто вследствие слабости своего ума». Однако Боас работал среди индейцев о которых идет речь, и убедился в том, что они обычно проявляли живой интерес ко всяким обсуждениям и спорам. Боас считал, что если индейцы не проявили интереса к разговору, то это объясняется, видимо, тем, что путешественник до смерти надоел им своими банальными вопросами. Если студенты клуют носом на скучной лекции, то можем ли мы из этого сделать вывод, что они неспособны к абстрактному мышлению?

Во-вторых, Боас подверг сомнению самую идею

том, что на основе традиционных представлений и обычаев какого-либо народа можно судить о его мыслительных процессах. Он писал, что если рассматривать традиционные представления американцев о природе и обществе как источник данных о логике мышления, то выводы будут столь же печальны, как и в случае с туземцами. Эта критика сыграла важную роль в истории исследования проблемы «культура и мышление», поскольку она отвергла основной источник данных, на который до этого опирались исследователи.

Современные антропологи критикуют Леви-Брюля также за односторонний и выборочный отбор данных из литературных источников (выше указывалось, что подобный упрек адресовался также Спенсеру): «Наиболее уязвимым в работах Леви-Брюля является его способ использования источников. Каждому антропологу известно, что можно выдвинуть почти любую теорию и найти в этнографической литературе факты, которые ее подтверждают... Любое теоретическое положение остается лишь направляющей гипотезой, пока соответствующие динамические связи не находят подтверждение в строгих исследованиях» (Bunzel, 1966, p. XVI)*.

За немногими исключениями, психологи также выступали против работ Леви-Брюля. Известный гештальт-психолог Вольфганг Кёлер предложил иное объяснение некоторых явлений, свидетельствовавших, по мнению Леви-Брюля, о мистическом мышлении. Он подробно показал, как некоторые обнаруженные в западных культурах динамические законы *восприятия* могут объяснить так называемые анимистические представления традиционных культур, так что отпадает необходимость выдвигать гипотезу о различиях в процессах *мышления*. Далее Кёлер высказал предположение, что первобытное восприятие в действительности может быть ближе к реальности, чем восприятие в современных культурах, где люди научились «смотреть на мир» через призму естественных наук (Köhler, 1961).

Английский психолог сэр Фредерик Бартлетт считал главной ошибкой Леви-Брюля то, что он сравнивал первобытное мышление с научным мышлением. Бартлетт

* Такую же позицию по отношению к взглядам Леви-Брюля разделяет и известный немецкий антрополог Турнвальд. — Прим. ред.

утверждал, что если сравнивать обычных людей в первобытных и современных обществах, то их умственные процессы обнаруживают много общего. «Как это часто бывает в современной социальной и патологической психологии, ошибка заключается не в том, что первобытного человека или душевнобольного характеризуют неправильно, а в том, что характеристики современного нормального человека почти вовсе опускаются... Если обратиться к изобретательности первобытного человека в практической жизни — в поисках еды, в обеспечении жизни, в развитии практических умений, — то оказывается, что он столь же способен учиться на опыте, как и самый развитой из наших современников. Более того, в этих областях он учится на опыте точно таким же способом, как и мы» (Bartlett, 1923, p. 284—285).

Психологические объяснения

В работах психолога Хайнца Вернера содержится характеристика мышления незападных народов, в которой ощущается влияние Спенсера и Леви-Брюля (Werner, 1957; см. также: Werner, Kaplan, 1956; Werner, 1961). Вернера объединяет с ранними представителями теории эволюции интерес к *изменениям*, которые происходят в умственной деятельности от вида к виду и внутри вида *Ното sapiens*. Как и эволюционисты, он считает, что эти изменения носят закономерный и направленный характер, но он не объясняет их ни биологическими механизмами, ни социальными явлениями типа леви-брюлевских «коллективных представлений». Он ссылается, скорее, на общее понятие развития, которое «основано на одном важном предположении, а именно что везде, где есть жизнь, есть рост и развитие, то есть формирование в соответствии с систематическими, закономерными стадиями» (Werner, 1957, p. 125). Вернер утверждает, что генетический подход оказался полезным при систематизации биологических явлений в различных областях и может также помочь «упорядочить по единой схеме формы поведения, наблюдаемые в сравнительной психологии, в детской психологии, патопсихологии, в психологии народов, в общей и дифференциальной пси-

хологии людей из нашей собственной культуры» (1957, с. 125).

Развитие всех этих форм жизни происходит, согласно Вернеру, по *ортогенетическому закону* — везде, где есть развитие, оно идет от состояния сравнительно малой дифференциации к состоянию все большей дифференциации, связи и иерархической интеграции (Wegner, Kaplan, 1956). (Ср. представление Спенсера о ходе эволюции.) Вернер подчеркивает, что в отличие от Г. Стэнли Холла и других сторонников идеи рекапитуляции он говорит не о *полной тождественности*, а только о сходстве или параллелизме между стадиями развития животных, ребенка и культуры. Тем не менее, говоря о *примитивной умственной деятельности*, он имеет в виду формы мышления, предположительно существующие у определенных видов животных, у детей в западных культурах, у взрослых и детей в незападных культурах и у душевнобольных на Западе, вследствие регрессии оказавшихся на более ранних уровнях развития.

Вернер считает, что не имеющие письменности народы, дети и душевнобольные одинаково отличаются примитивным мышлением, что выражается в следующем: они не различают субъекта и объекта (как не проводят различия «между тем, что видят во сне, и тем, что видят наяву»); применяют конкретные способы классификации; их мыслительные процессы не отделены от восприятия, эмоций и моторных действий, и поэтому они не способны к абстрактному мышлению. Выводы Вернера, касающиеся животных, детей и душевнобольных, основаны на экспериментальных данных, в том числе на результатах его собственных экспериментов; что же касается его выводов относительно первобытного человека, то использованные им данные и метод не отличаются существенно от использованных Леви-Брюлем. Сравнительный подход Вернера можно проиллюстрировать следующими цитатами из его книги «Сравнительная психология умственного развития» (1961):

«В классификационных системах *первобытных языков*, по-видимому, находит выражение группирование предметов на основе перцептивных конфигураций. Одна особенность этих языков заключается в том, что словесное объединение нескольких отдельных предметов при помощи одного и того же слова не всегда зависит от

того, имеют ли они на самом деле хоть что-нибудь общее» (с. 225).

«Этот примитивный способ классификации, основанный на совместном участии разных предметов в одной и той же реальной ситуации, ясно выступает на ранних стадиях онтогенеза *языка ребенка*. Ломброзо приводит в качестве примера ребенка, который называл «ква-ква» и утку, и воду. Другой ребенок использовал звукосоchetание «афта» для обозначения стакана, оконного стекла, окна, а также того, что пьют из стакана» (с. 226).

«Особенно показателен тот факт, что конкретное, практическое группирование предметов встречается при *патологической* регрессии умственной деятельности. Женщина, страдающая кататонией, создала особый язык, отличающийся весьма необычным способом образования слов. Она составила целый словарь переводов обычных слов на ее собственный язык. Например, вместо слова «thistle» она употребляла «le stone» (с французским артиклем). Отождествление «thistle» и «stone» вызвано тем, что оба предмета принадлежат к одной и той же (аффективно окрашенной) ситуации и поэтому взаимозаменяемы» (с. 228).

Идеи Вернера не были проверены в последующих межкультурных исследованиях, но ряд новых данных, особенно в области восприятия и классификации, которые мы приведем в следующих главах, позволяет дать им правильную оценку.

Ортогенетический принцип Вернера страдает тем общим недостатком, что он только *описывает* генетические уровни организации, но ничего не говорит о механизмах, благодаря которым происходит переход с одного уровня развития на другой. Положение о том, что развитие является естественным процессом, не может объяснить специфических взаимоотношений между культурой и познавательными процессами. Почему в одних культурах развитие достигает определенного уровня, а в других — нет?

Американский психолог Джером Брунер, широко известный своими исследованиями перцептивных и когнитивных процессов, занялся этим вопросом и попытался создать теорию, связывающую определенные аспекты культуры с развитием познавательных процессов. Интеллект, согласно Брунеру, является в значительной мере

результатом интериоризации выработанных в данной культуре «орудий», к которым он относит не только технические орудия, но и символические системы. Культуры могут отличаться друг от друга существующими в них орудиями и социальными институтами, призванными передавать знания и умение обращаться с орудиями. К институтам, оказывающим наиболее существенное воздействие на развитие познавательных процессов, относится современная школа, которая совершенно специфическим образом организует процесс обучения. В школе обучение оторвано от обыденной практической деятельности, язык употребляется вне обычного контекста в аналитических целях, и познавательным процессам предоставляется новое орудие — письменный язык. Таким образом, школа требует абстрактного мышления и воспитывает его.

В отличие от авторов, работы которых мы только что обсудили, Брунер делает свои выводы не на основе антропологической литературы, а данных психологических экспериментов, проведенных в других культурах. Исследование, осуществленное среди племени уолоф в Сенегале (Западная Африка), показало, что результаты уолофских школьников в эксперименте с формированием понятий более близки к результатам принадлежащих к средним слоям школьников Бостона, чем к результатам их одноплеменников, не получивших школьного образования. Эти и другие данные привели Брунера к выводу, что при отсутствии интеллектуальной подготовки типа той, которую дети получают в школе, «можно обнаружить такие формы интеллектуальной деятельности, которые адекватны для решения конкретных задач, но не адекватны для задач, требующих абстрактного мышления... Короче говоря, некоторые типы среды «подталкивают» познавательное развитие вперед лучше, раньше и дальше, чем другие. Не похоже на то, будто разные культуры создают совершенно различные, обособленные формы мышления. Причиной этого должно быть воздействие нашей биологической наследственности. Эта наследственность позволяет человеку достичь такой формы интеллектуальной зрелости, которая способна создать технически высокоразвитое общество. Менее требовательные общества — менее требовательные в интеллектуаль-

ном отношении — не вызывают столь далеко идущей символической отделки и совершенствования первоначальных способов восприятия и мышления. Если тот или иной автор хочет «оценивать» эти различия по некой универсальной шкале и отдать предпочтение интеллектуально более развитому человеку, то это дело его личных ценностей» (Greenfield, Bruner, 1969, p. 654).

Этот современный взгляд на различия в познавательных процессах коренным образом отличается от прежнего противопоставления антропологами двух типов мышления, описанных как полярные противоположности, поскольку все существенные черты одного из них отсутствовали у другого. Брунер считает, что, какие бы различия ни существовали в познавательных процессах людей разных культур, они ограничены общей наследственностью и многими общими чертами психической жизни.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Антропологические взгляды

Учитывая богатый фактический материал, свидетельствующий о различиях в умственной деятельности в разных культурах, может показаться, что не стоит всерьез обсуждать точку зрения, согласно которой не существует значительных межкультурных различий в *процессах* мышления. Между тем многие современные теоретики в общественных науках занимают именно такую позицию. Как и Боас, они утверждают, что «функции человеческого ума являются общим достоянием всего человечества» (Боас, 1926, с. 68). В то время как раньше представители общественных наук считали различия между культурами прямым свидетельством существования различий в самих познавательных процессах, современные исследователи видят в различиях между культурами лишь различные выражения одинаковых познавательных структур.

Типичным является следующее утверждение одного антрополога: «Процессы рассуждения и мышления у раз-

личных людей в разных культурах не отличаются друг от друга... отличаются лишь их ценности, представления и способы классификации» (цит. по: Cole, Gay, 1972, p. 1066).

Согласно этой точке зрения, обнаруженные различия относятся к *содержанию*: системы представлений и другие культурные предпосылки традиционных обществ могут отличаться от систем представлений в индустриальных обществах, но они предполагают те же самые логические процессы и направлены на выяснение связей между причиной и следствием. Аналогично классификации и понятия могут отличаться друг от друга объектами и явлениями, объединяемыми в группы, а также признаками, использованными при группировке, но все классификации построены при помощи одних и тех же процессов абстрагирования и обобщения.

Точно так же, как теория эволюции сыграла важную роль в развитии теорий о различиях между людьми, один из современных философско-методологических подходов, распространенный как в естественных, так и в гуманитарных науках — *структурализм*, — привел к усиленному поискам общих закономерностей, на фоне которых существуют межкультурные различия.

Основные черты структурного подхода можно продемонстрировать на примере работ выдающегося французского антрополога Клода Леви-Стросса (1963, 1966).

Леви-Стросс решительно отвергает представление о существовании низших и высших уровней умственного развития. Напротив, он считает, что принципы работы разума одинаковы во всех культурах и во все исторические эпохи. Первобытная и современная научная системы мышления являются просто различными стратегиями, при помощи которых человек рационально постигает природу. Обе стратегии направлены на получение объективного знания о мире; обе они упорядочивают, классифицируют и систематизируют информацию; обе создают логически последовательные системы. В чем же состоит различие между ними? Леви-Стросс считает, что основное различие заключается в используемом при мышлении *материале*, например в тех признаках, на основе которых создаются категории. Примитивные системы классификации основаны на непосредственно видимых

и ощущаемых качествах объектов, тогда как современная наука в большей мере опирается на свойства, выводимые из необходимых отношений, входящих в структуру классифицируемых объектов. Например, средний лавочник классифицирует фрукты и овощи иначе, чем ботаник. Для примитивных систем классификации характерно обобщение на основе реально воспринимаемых свойств элементов системы, и поэтому они ограничены конкретным опытом данного общества.

Леви-Стросс утверждает, что существует тесная связь между способом классификации объектов и способом решения задач. Он сравнивает первобытную науку с *bricoleur*, с мастером на все руки, у которого под рукой мешок со строго определенным набором предметов, из которых он создает другие предметы. Орудия эти никогда не предназначены специально для той цели, для которой они употребляются, это, скорее, собрание вещей, которые мастер сохранил потому, что они могут пригодиться. Их функция каждый раз определяется той конкретной ситуацией, в которой они применяются. Мастера на все руки Леви-Стросс противопоставляет инженеру, который при решении каждой задачи пользуется особым набором средств. Объекты, из которых состоит инструментарий инженера, обладают определенными, постоянными функциями, в то время как в системе первобытного человека объект характеризуется неопределенностью, изменчивостью статуса.

Обобщения эти основаны на анализе Леви-Строссом классификационных систем, мифов, структур родства и других институтов и продуктов культуры. Хотя Леви-Стросс считает, что его работы демонстрируют универсальную бессознательную деятельность человеческого ума, он никогда непосредственно не изучал психологические процессы индивида. Основное значение его работ для исследования взаимоотношения между культурой и познавательными процессами заключается в демонстрации того факта, что этнологические данные о бесконечно разнообразных продуктах различных культур свидетельствуют тем не менее о существовании универсальных операций человеческого ума.

Последние достижения науки о языке также говорят о существовании универсалий в познавательных процессах. Лингвисты подчеркивают сложность любых языковых систем; они отрицают возможность располагать языки по шкале сложности и считают, что из сравнительного анализа словаря различных языков нельзя делать выводов о познавательных процессах людей, говорящих на различных языках. Для современной лингвистики характерно подчеркивание значения *структурных* особенностей языка, общих для всех языков. Например, все языки состоят из организованных определенным образом последовательностей слов — предложений; во всех языках существуют определенные правила порождения правильных предложений; словари всех языков можно расширять. Вместе взятые, эти утверждения составляют определенную точку зрения, не придающую особого значения различиям в познавательных процессах людей, принадлежащих к разным языковым (культурным) группам.

Более того, Ноэм Хомский (1972) разработал теорию грамматики, из которой вытекают важные выводы для межкультурных психологических исследований. Эта теория утверждает, что все предложения — во всем их разнообразии и уникальности — порождаются при помощи ограниченного числа основных единиц и сложной системы правил. Любой человек, говорящий на данном языке, согласно этой теории, должен владеть и пользоваться правилами порождения языка, притом сложным и немеханическим образом. Из подобного подхода следует, что формы познания или мыслительные процессы индивида не могут быть менее сложными или творческими, чем это необходимо для применения правил порождения речи. Поскольку нет качественных различий в природе правил языка, нельзя говорить о более «простых» или более «развитых» уровнях познавательной деятельности.

Такие исследования играют важную роль в борьбе против тех подходов, которые характеризуют мышление не имеющих письменности народов путем подчеркивания его «недостатков». Однако объекты исследования лингвистики, равно как и антропологии познавательных процессов, относятся к культуре, и определение свойств

языка и коммуникативных систем ничего не говорит нам об операциях, производимых индивидом при использовании этих систем.

Психологические подходы

В психологии структурный подход опирается на огромное число экспериментов и наблюдений над мышлением детей, проведенных швейцарским психологом Жаном Пиаже. Пиаже, называющий себя представителем генетического структурализма, хорошо известен своей теорией интеллектуального развития ребенка. Согласно этой теории, в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой происходит постепенное формирование логических структур, управляющих процессами мышления (см.: Piaget, Inhelder, 1969). Свойства этих структур и порядок их появления Пиаже считает универсальными. Они являются результатом процессов адаптации человеческого организма, обладающего одинаковой биологической наследственностью, к среде, основные физические свойства которой, пространственно-временные характеристики и т. п. также одинаковы.

В своих более ранних работах Пиаже сводил роль культуры в основном к ускорению или замедлению процесса развития, считая, что от культуры зависит *возраст*, в котором появляются те или иные стадии развития логики. Эти возрастные различия объясняются тем, что в разных культурах по-разному решаются задачи передачи детям культурного опыта и образования и дети вовлекаются в разные типы социальных взаимодействий. Так, Пиаже (1966) писал, что различия в развитии сельских и городских детей в Иране и в других странах могут объясняться либо «общими свойствами социальных взаимодействий», либо недостатками образования.

В последнее время Пиаже пришел к выводу, что «конечная» стадия развития — стадия формального, пропозиционального мышления, которая у европейских детей формируется в возрасте от 12 до 15 лет, — может вовсе не появляться или, возможно, появляется в ограниченной, менее общей форме в тех культурах и у тех индивидов, опыт которых ограничивается одним или несколькими видами технической или иной профессиональной деятельности (1966, 1972). Пиаже подчеркива-

ет, что нужно иметь больше межкультурных данных, чтобы ответить на те вопросы о мышлении взрослых людей, на которые не дал ответа Леви-Стросс: «Хотелось бы видеть такие межкультурные исследования познавательных функций, которые касались бы не только детей, но всего развития в целом, включая конечные стадии, появляющиеся только у взрослых. Когда Леви-Брюль поставил вопрос о «дологичности» «первобытного мышления», он, несомненно, чрезмерно подчеркивал противоположность различных типов мышления — подобно тому как в его посмертно опубликованном отречении от этих взглядов, возможно, односторонне, подчеркивается лишь универсальность структур мышления. Нам кажется, что целый ряд вопросов остается без ответа в блестящих работах Леви-Стросса: например, на каком операциональном уровне решают взрослые в племенных обществах задачи, требующие технического интеллекта (полностью игнорированного Леви-Брюлем), вербального интеллекта, элементарные логико-математические задачи? Генетические данные о ранних возрастных уровнях приобретают все свое значение только в том случае, если мы располагаем данными о взрослых. Например, вполне возможно (во всяком случае, известная нам этнографическая литература создает такое впечатление), что во многих культурах мышление взрослых не поднимается выше уровня *конкретных операций*, не достигает уровня *пропозициональных операций*» (Piaget, 1966, p. 13).

Из этой цитаты видно, что расширенное толкование Пиаже влияния культуры на «конечный пункт» развития не затрагивает теоретическую схему, постулирующую универсальный характер процесса развития на более ранних возрастных уровнях, — если достигнут тот или иной уровень, он характеризуется определенной универсальной структурой мышления.

Популярность разработанной Пиаже теории интеллектуального развития ребенка вызвала к жизни большое число соответствующих межкультурных исследований (обзоры их см. в: Dasen, 1972, и Goodnow, 1969). В последующих главах мы обсудим некоторые из этих работ и их значение для решения вопроса о том, действительно ли теория Пиаже устанавливает универсальные структуры мышления, или она просто представляет собой общую теорию, построенную на основе исследо-

вания логических структур западного мышления. В данном же теоретическом обзоре особого интереса заслуживает то обстоятельство, что подходы к проблеме «культура и познавательные процессы», в которых ударение ставится на *универсалиях* — например, подход Пиаже, — становятся все более гибкими и все менее абсолютными. Таким образом, наблюдается та же самая тенденция, что и в случае теорий, в которых подчеркиваются *различия*. Возможен ли в таком случае синтез обоих подходов, можно ли охватить в рамках одной единой теории как универсалии, так и различия в познавательных процессах?

К исследователям, стремящимся к такого рода синтезу, относятся советские психологи, исходящие из марксистской теории — исторического материализма. Рассмотрим вкратце взгляды советских психологов и межкультурные исследования, проведенные с этих позиций.

КУЛЬТУРА И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ: ПОПЫТКА СИНТЕЗА

В начале 1920-х гг. советский психолог Л. С. Выготский и его ученики, в первую очередь А. Р. Лурия, разработали подход к исследованию высших психических процессов, особо подчеркивающий их *общественно-исторический* характер. Этот подход представляет собой попытку применить к психологии тезис Маркса о том, что человек не обладает неизменной человеческой природой, — наоборот, он последовательно творит самого себя и свое сознание в ходе своей производственной деятельности: «Способ, каким люди производят необходимые им средства к жизни, зависит прежде всего от свойств самих этих средств, находящихся ими в готовом виде и подлежащих воспроизведению. Этот способ производства надо рассматривать не только с той стороны, что он является воспроизводством физического существования индивидов. В ещё большей степени, это — определённый способ деятельности данных индивидов, определённый вид их жизнедеятельности, их определённый образ жизни. Какова жизнедеятельность индивидов, та-

ковы и они сами» (К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, 1955, с. 19).

Основная мысль, столь убедительно выраженная в этих словах, заключается в том, что природа человека меняется по мере того, как человек преобразовывает природу. Другими словами, субъект и объект — человек и его продукт — формируются в одном процессе деятельности. Значение этой идеи можно понять, если иметь в виду то, что Маркс понимал под *производством*. Маркс понимал под ним производство не только материальных, но и духовных продуктов (законов, религии, метафизики и т. д.). Аналогично *производственная деятельность* охватывает не только физический, но и умственный труд — труд в самом широком смысле слова. В связи производства идей, представлений и сознания с материальной деятельностью и материальным общением людей заключается суть *материализма* Маркса. Считая, что все люди во все времена участвуют в производственной деятельности, которая представляет собой общий, универсальный процесс, Маркс в то же время утверждал, что реальная производственная деятельность, осуществляемая в определенное время и в определенном месте, является специфической, конкретной и определяется существующими средствами производства и порождаемыми ими общественными отношениями между людьми. Таким образом, производственная деятельность — это развивающийся, исторически детерминированный процесс. В ходе истории «люди, развивающие своё материальное производство и своё материальное общение, изменяют вместе с этой своей действительностью также своё мышление и продукты своего мышления» (К. Маркс и Ф. Энгельс, 1955, с. 25). В этом заключается *исторический* аспект исторического материализма.

Приведенные цитаты, конечно, лишь показывают глубину и сложность мировоззрения Маркса — мировоззрения, которое включает в себя теории и методологии частных наук, но не заменяет их. Сам факт, что это мировоззрение подчеркивает сложность, динамичность и взаимосвязь всех явлений, не позволяет просто применять те или иные положения Маркса к любому рассматриваемому научному вопросу. И хотя психологам и антропологам, стоящим на марксистских позициях, свойствен общий подход к проблемам, они нередко сильно рас-

ходятся в их разработке. Например, можно утверждать, что вышеприведенная цитата об исторических изменениях в мышлении относится только к *содержанию* человеческих представлений, но не к их мыслительным *процессам*.

Однако Выготский считал, что изменяются сами *процессы*, и его взгляды послужили началом целой программы исследований, интенсивно продолжающихся по сей день. Выготский попытался учесть как общие, неизменные, так и специфические, исторически изменяющиеся аспекты мыслительных процессов, различая элементарные психофизиологические процессы, к которым относятся «ощущение и движение, элементарные формы внимания и памяти», которые, «несомненно, являются естественными функциями нервной ткани», и «высшие психические процессы (произвольное запоминание, активное внимание, отвлеченное мышление, волевое действие)», которые «нельзя понять как непосредственные функции мозга» (Лурия, 1971, с. 36—37). Эти высшие процессы организованы в *функциональные системы*, которые формируются в ходе исторически обусловленных видов практической и теоретической деятельности и изменяются по мере того, как изменяется природа этой деятельности. Представление о том, какие именно изменения в деятельности обуславливают различия в структуре высших психических процессов, может дать следующее описание некоторых отдаленных кишлаков в советской Средней Азии, куда в начале 30-х гг. была организована психологическая экспедиция: «Натуральное хозяйство (садоводство, возделывание хлопка, скотоводство) заменялось более сложной экономической системой; резко возрастала связь с городом; в кишлаке появлялись новые люди; коллективное хозяйство, совместное планирование и совместная организация производства радикально изменяли устои прежнего экономического уклада; большая разъяснительная и пропагандистская работа способствовала росту классового сознания, раньше определявшегося застойным бытом деревни; большая сеть школ по ликвидации неграмотности охватила широкие слои населения и в течение нескольких лет ввела жителей отдаленных кишлаков в систему учебы и тем самым — в круг тех теоретических операций, которые ранее в этих условиях не осуществлялись...

Перед психологами, участвовавшими в исследовании, стоял вопрос: исчерпываются ли возникшие сдвиги в сознательной жизни декхан лишь ее *содержанием* или же они изменяют и ее *формы*, перестраивают структуру психических процессов, создают новые виды функционирования сознания?» (Лурия, 1971, с. 49, 50).

Экспериментальные исследования, в которых жившие по традиции, неграмотные жители этих деревень сравнивались со своими односельчанами, прошедшими краткие курсы обучения грамоте и участвующими в только что созданных колхозах, показали, что между этими двумя группами испытуемых существовали глубокие различия в способе формирования понятий и в решении вербальных силлогизмов: «Не отвлеченное значение слова, а конкретные практические связи, воспроизводимые в опыте субъекта, играют здесь направляющую роль, не отвлеченное мышление определяет ход воспоминаний, а наглядно-действенные воспоминания определяют ход мышления.

Описанные особенности способа мышления не имеют ничего общего с *биологической* спецификой изучавшихся нами людей. Они являются целиком *общественно-исторической* характеристикой психической деятельности. Стоит общественно-историческим условиям измениться, чтобы изменились и особенности познавательных процессов» (Лурия, 1971, с. 53).

Значение этого общественно-исторического подхода для генетической психологии еще систематически не исследовано. Однако он позволяет выдвинуть некоторые конкретные гипотезы о соотношении между познавательными процессами и социальными институтами и видами деятельности, которые можно экспериментально проверить. В частности, проводимое Выготским различие между основными элементарными процессами и функциональными системами, сформировавшимися путем объединения основных процессов для решения определенных познавательных задач, может открыть путь для достижения продуктивного синтеза в межкультурных теоретических и экспериментальных исследованиях.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕСТЫ

Может создаться впечатление, что межкультурные психологические исследования были связаны в основном со спорами о первобытном мышлении и об эволюции или развитии мышления. Это, конечно, не так. Далее мы увидим, что многие исследования были посвящены проверке универсальности отдельных конкретных гипотез о восприятии, речи и мышлении, причем очень часто в других странах применялись в несколько видоизмененной форме экспериментальные методики, разработанные в американских лабораториях. Психологи, проводившие межкультурные исследования, особое внимание уделяли таким гипотезам, которые можно было бы подвергать *количественной* проверке. Возможно, именно поэтому уже давно приобрели популярность сравнительные исследования умственных способностей при помощи стандартизованных тестов. Подобных исследований проведено довольно много.

При изучении умственных способностей вопрос обычно ставится так: обладают ли эти люди (исследуемая группа) той или иной способностью в меньшей (или в большей) степени, чем та группа испытуемых на родине экспериментатора, на которых была проведена стандартизация данного теста? При этом часто предполагалось, что вопрос о различиях в каких-то *способностях* (чаще всего изучался «интеллект») совпадает с вопросом о различиях в познавательных *процессах*. Но такое отождествление неправомерно, как это убедительно доказывал Леви-Брюль, будучи при этом сторонником идеи о существовании непреодолимых различий между первобытным и западным мышлением. Леви-Брюль подчеркивал, что описанные им различия в мышлении ни в коей мере не означают, будто первобытный человек менее *умен*, чем западный человек: «Почему первобытное мышление обнаруживает такое безразличие — или можно даже сказать неприязнь — к дискурсивному мышлению, рассуждению и рефлексии, в то время как для нас это естественные, почти непрерывные занятия человеческого ума? Это не объясняется ни неспособностью, ни неумением, поскольку те авторы, которые обратили наше внимание на эту особенность мышления первобытных людей,

подчеркивают, что среди них имеются «умы, точно так же способные к научному мышлению, как и ум европейца», и мы увидели, что австралийские и меланезийские дети не хуже французских или английских детей выучивают то, чему их учат миссионеры. Это не является также результатом глубокого интеллектуального безразличия, слабости или крайнего утомления, поскольку те же самые туземцы, которые испытывают непреодолимые трудности при малейшей необходимости абстрактно мыслить и которые как будто никогда не задумываются, оказываются, наоборот, наблюдательными, умными, искусными и даже проницательными, когда что-нибудь их интересует» (1923, с. 29—30, курсив наш. — М. К. и С. С.).

Это важно иметь в виду, и об этом слишком часто забывают, когда обнаруженные межкультурные различия вольно интерпретируют в категориях, обозначающих такие гипотетические психологические образования, как интеллект.

Первое важное сравнительное исследование познавательных способностей было проведено совместно антропологами и психологами среди жителей островов Торрессова пролива (между Новой Гвинеей и Австралией) в самом конце прошлого века. У. Х. Р. Риверс и его сотрудники провели целую серию тестов для исследования восприятия. Они обнаружили, что в отношении *остроты* восприятия не существует заметных различий между «дикарем» и средним европейцем. То обстоятельство, что антропологи приписывали бесписьменным народам особое совершенство восприятия, эти авторы объяснили навыком туземцев обращать внимание на малейшие детали. Подобное объяснение интересно по двум причинам. Во-первых, оно *не было* основано на лабораторных данных. Во-вторых, оно говорило о том, что лабораторные результаты не обязательно дают правильное представление о применении людьми существующих у них навыков в других условиях. Последнее еще неоднократно найдет отражение в более поздних исследованиях.

Работа Риверса и его сотрудников привела также к постановке вопроса о возможных межкультурных различиях в цветовом восприятии и в подверженности зрительным иллюзиям. Эти проблемы в дальнейшем вызвали большое число исследований.

После первой мировой войны в центре исследования

умственных способностей оказалось измерение не простых сенсорных процессов, а высших функций; доминирующими стали тесты измерения интеллекта.

Полезно напомнить, что, когда Бине и Симон начали работу по разработке тестов умственных способностей, их целью было выявление детей, которые, вероятно, не соответствовали существовавшей во Франции в начале века системе образования. Сперва на тесты смотрели довольно прагматически: позволяют ли они предсказать, способен ли ребенок успешно учиться в школе? Но вскоре этот практический вопрос связали с другим, более теоретическим вопросом: измеряют ли тесты какую-либо определенную способность каждого ребенка, подвергнутого тестированию? Измеряют ли тесты *интеллект*? Хотя Бине возражал тем, кто считал тестовый балл неизменным качеством, главные интерпретаторы и сторонники тестов в Америке с самого начала утверждали, что тесты измеряют врожденные способности, и скоро начали объяснять различия в баллах «расово обусловленными» умственными способностями (Kamin, 1973). Многие межкультурные исследования умственных способностей предпринимались с целью обнаружить и измерить «расовые» различия в интеллекте, и тесты до сих пор применяются при попытках доказать расовое превосходство одних народов над другими.

Хотя полезность тщательно разработанных тестов умственных способностей при предсказании успехов ребенка в школе неоднократно подтверждалась, тесты не имели большой ценности для исследования взаимоотношения между культурой и умственными процессами. Это объясняется отчасти теоретическими трудностями: подчеркивание значения расовой принадлежности и расовых факторов в развитии интеллекта неизбежно ведет к недооценке культуры и социальных факторов (см. обсуждение проблемы взаимоотношения расы и культуры в начале настоящей главы). Аналогично измерение *способностей* (насколько большими вербальными способностями обладает А по сравнению с Б) уводит в сторону от исследования *процесса* (каким образом решает данную задачу А по сравнению с Б). Другие трудности — методологического порядка. Некоторые важные проблемы, возникающие при применении тестов умственных способностей в межкультурных исследованиях, более

тридцати лет назад были обсуждены Флоренс Гудинаф, одним из главных представителей этого направления исследования: «Ознакомление с соответствующей литературой за последние двадцать лет показывает, что примерно в 2/3 из всех работ, посвященных расовым различиям в умственных способностях, для измерения интеллекта применялись тесты, разработанные для изучения белых людей в Америке и Европе... Теперь едва ли нужно подчеркивать, что ни интеллектуальные тесты, ни так называемые тесты личности и характера не измеряют, строго говоря, каких-либо процессов. Они сравнивают результаты этих процессов.

Однако, коль скоро мы покидаем область прямого измерения и начинаем классифицировать людей или расы на основе какого-либо якобы универсального качества, не поддающегося прямому измерению, мы сталкиваемся с другой, гораздо более сложной проблемой — проблемой выборки. Мы должны быть уверены не только в том, что наша выборка испытуемых адекватна, но и в том, что тестовые вопросы, на основе которых мы судим о том или ином качестве, *репрезентативны и валидны с точки зрения данной способности в том виде, как она выступает в той культуре, в которой мы проводим исследование.* Обычные интеллектуальные тесты хорошо измеряют интеллект американского городского населения просто потому, что вопросы, из которых составлен тест, являются вполне репрезентативными образцами тех умственных задач, которые часто приходится решать американским горожанам. Принцип здесь, в сущности, тот же, которым руководствуется хорошая хозяйка, которая берет горстку бобов из бочки, когда собирается пополнить свои запасы, и судит на основе этого образца о всех бобах в бочке. Если рассматривать интеллектуальный тест, содержащий различные небольшие задачки, подобранные из бесконечного числа задач, которые человеку, вероятно, приходится решать в обыденной жизни, как образец, то он отличается от горстки бобов лишь в одном, но весьма важном отношении. Горстка бобов взята случайно, в то время как тестовые задачи тщательно подобраны с точки зрения их репрезентативности по отношению к тем требованиям, которые ставит перед группой людей, для которых разработан данный тест, их социальная и культурная жизнь.

Мудрая хозяйка, которая ищет хорошие бобы, не станет судить о бобах в одной бочке на основе образцов, взятых из другой бочки. Тем более она не думает, что критерии, по которым она судит о бобах, вполне пригодны для того, чтобы судить о картофеле. Однако обе эти ошибки, особенно вторая, очень часто допускаются в работах, посвященных расовым различиям. Эти трудности, как я уже писала, возникают отчасти из-за неудачного употребления в данной связи термина «измерение». Мы можем *измерять* результаты решения определенных умственных задач с достаточно высокой точностью, независимо от того, в какой группе людей мы проводим измерение. Но выводы, которые можно делать на основе этих измерений, каждый раз зависят от обстоятельств» (Goodenough, 1936, p. 5, 6).

Кроме тех важных обстоятельств, на которые указывает Гудинаф, психологи, критически относящиеся к объяснению различий в тестовых результатах различиями во врожденных способностях, выделяют целый ряд ситуационных и других не связанных с интеллектом факторов, которые оказывают влияние на результаты теста. Так, Левин (1970) перечисляет такие факторы, как страх перед иностранцами или взрослыми, проводящими тесты; различная степень знакомства с ситуацией тестирования или самими тестовыми задачами; отсутствие интереса. Наверное, читатель сам может составить список факторов, которые могут порождать различия в тестовых результатах, но не относятся при этом к интеллекту.

Если учесть эти проблемы и иметь в виду, что тестовые задачи были подобраны для прогнозирования успеха или неуспеха ребенка в школе, а не для измерения определенных психических процессов, то становится понятным, почему интеллектуальные тесты стали все меньше применяться при исследовании обусловленных культурой различий в познавательных процессах. Поскольку это направление исследования не сулит больших успехов и поскольку при интерпретации результатов интеллектуальных тестов возникают немалые трудности, мы больше не будем возвращаться к нему в нашей книге.

В последующих главах мы перейдем от рассмотрения общих теорий к обсуждению конкретных исследова-

ний. Мы рассмотрим основные направления исследования проблемы «культура и познавательные процессы», посвящая каждую главу одной из областей психологии познавательных процессов. В заключительной главе мы попытаемся ответить на вопрос о том, помогают ли — и как именно — рассмотренные нами исследования осветить те основные проблемы о природе человека и человеческого мышления, которые лежат в основе всех классических и современных исследований в данной области.

Глава 3

КУЛЬТУРА И ЯЗЫК

При любой попытке понять отношение между культурой и познавательными процессами необходимо прежде всего рассмотреть проблему языка. Язык является не только средством, при помощи которого мы получаем большую часть сведений о культуре и познавательных процессах, но — согласно некоторым теориям — также и основным фактором, определяющим наши мыслительные процессы.

Первое очевидно. Почти все данные о межкультурных различиях в познавательных процессах получены с помощью словесных отчетов или других вербальных ответов испытуемых. Приведенные во «Введении» примеры связаны с языком, хотя характер связи меняется от примера к примеру. Это ставит исследователя перед необходимостью отличать различия в экспериментальных результатах, которые могут быть обусловлены чисто языковыми факторами, от тех, причину которых следует искать в самих исследуемых познавательных операциях. Мы обсудим некоторые возникающие при этом трудности и способы их решения, когда приступим к рассмотрению разнообразных проблем, при изучении которых привлекался метод межкультурного сравнения.

Второе утверждение требует подробного обсуждения. Оно не только *не* очевидно, но противоречит здравому смыслу. Сказать, что язык определяет способ восприятия и мышления, — это значит принять следствие за причину. Большинство из нас уверено в том, что язык — это средство, при помощи которого мы всего лишь выражаем свои ощущения и мысли, и неважно, каким именно языком мы при этом пользуемся, — не все ли равно, где нам посчастливилось появиться на свет. Тем не менее существует и прямо противоположная точка зрения.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОТНОСИТЕЛЬНОСТЬ: ГИПОТЕЗА УОРФА

Американский исследователь языков индейцев Бенджамен Уорф утверждал, что язык — не средство выражения, не «упаковка» мыслей, а скорее форма, определяющая образ наших мыслей. Можно по-разному воспринимать и структурировать мир, и язык, который мы усваиваем в детстве, определяет наш особый способ видения и структурирования мира. Этот взгляд, в течение многих лет оказывавший существенное влияние на общественные науки, следующим образом сформулирован Уорфом: «Было установлено, что основа языковой системы любого языка (иными словами, грамматика) не есть просто инструмент для воспроизведения мыслей. Напротив, грамматика сама формирует мысль, является программой и руководством мыслительной деятельности индивидуума, средством анализа его впечатлений и их синтеза... Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном — языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчлняем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе, в основном потому, что мы — участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию. Это соглашение имеет силу для определенного речевого коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка. Это соглашение, разумеется, никак и никем не сформулировано и лишь подразумевается, и тем не менее *мы — участники этого соглашения*; мы вообще не сможем говорить, если только не подпишемся под систематизацией и классификацией материала, обусловленной указанным соглашением... Мы сталкиваемся, таким образом, с новым принципом относительности, который гласит, что сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или по крайней мере при соотносительности языковых систем» (Уорф, 1960, с. 174—175).

Гипотеза Уорфа об отношении между культурой и познавательными процессами содержит фактически два утверждения, которые лучше рассмотреть отдельно. Первое: группы людей, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают и постигают мир. Это утверждение получило название гипотезы *лингвистической относительности*. Второе утверждение выходит за пределы простого предположения о том, что в познавательных процессах существуют различия, связанные с языковыми различиями. Утверждается, что язык является *причиной* этих различий. Эта доктрина *лингвистического детерминизма*, по существу, означает, что существует односторонняя причинная связь между языком и познавательными процессами.

Эта концепция явно выходит за рамки первоначально заинтересовавшего Уорфа вопроса о межкультурных различиях в мышлении и касается одной из фундаментальных проблем психологии. Что первично: язык или понятийное мышление? Эта проблема всегда была и до сих пор остается одной из самых спорных в психологии. Вокруг нее ведутся теоретические споры между ведущими генетическими психологами мира. Проблема языка и мышления служит наглядным примером того, как исследование межкультурных различий неизбежно приводит представителей общественных наук к рассмотрению тех основных процессов развития психики, которые, как предполагается, протекают одинаково у всех людей во всех культурах.

Крайние формы лингвистической относительности и детерминизма имели бы серьезные последствия не только для исследования человечеством самого себя, но и для изучения природы, поскольку они наглухо закрывают путь к объективному знанию. Если все наши знания о мире опосредствованы бесконечно изменчивыми избирательными и упорядочивающими механизмами языка, то все, что мы воспринимаем и переживаем, в некотором смысле произвольно. Оно в таком случае не обязательно связано с внешним миром — оно связано лишь с тем, что в нашей языковой группе принято *говорить* о внешнем мире. Изучение мира ограничилось бы только теми явлениями или чертами, которые закодированы в нашем языке, и возможность межкультурного

обмена знаниями была бы если не исключена, то, во всяком случае, весьма ограничена.

К счастью, факты, имеющие отношение к гипотезе Уорфа, говорят о том, что влияние языка на восприятие и мышление не столь сильно, как предполагал Уорф. Удобнее всего рассматривать эти данные по тем отдельным аспектам языка, которые, по мнению Уорфа, оказывают влияние на познание. Первый аспект касается вопроса о том, каким образом отдельные значащие единицы языка классифицируют мир (словарь или лексика языка). Второй аспект — «способы говорения», или правила комбинирования основных значащих единиц (грамматика языка). Уорф также считал, что эти аспекты языка связаны как с особенностями *культуры* (например, с отношением ко времени, к квантификации и т. д. в той или иной культуре), так и с *индивидуальными* особенностями (с процессами восприятия или мышления у отдельного человека).

Явления культуры, которые могут быть связаны с особенностями языка, чаще всего изучаются антропологами, тогда как поведение индивида является прежде всего сферой исследования психологов. Поскольку целью настоящей книги является ознакомление читателя с межкультурными исследованиями в психологии, мы предлагаем обзор лишь тех данных, которые относятся к уровню индивидуального поведения. Читатель должен иметь в виду, что обобщения этих фактов не обязательно соответствуют идеям Уорфа об общей природе отдельных аспектов *культуры* и что мы несколько не умаляем значения культурологического анализа.

Мы также ограничиваемся рассмотрением лишь проблемы лингвистической *относительности*, то есть положения о том, что группы людей, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир, и не касаемся вопроса о языковой детерминации этих различий. Мы считаем, что предположения о причинных связях между языком, восприятием и мышлением, о которых идет речь в доктрине лингвистического *детерминизма*, требуют генетического исследования. Чтобы определить, какой познавательный процесс первичен: язык или мышление, следовало бы изучить, каким образом *изменения* в одних процессах (либо языковых, либо мыслительных) влияют на другие. Соответствующих фактических данных пока

нет. Существующие межкультурные данные касаются лишь корреляций между этими процессами, но не позволяют изучать причинные связи.

Лексика

В работах Уорфа, содержащих богатый антропологический материал, можно найти множество примеров того, что разные языки отличаются друг от друга по способу классификации воспринимаемого мира в их словарном запасе. Классическим примером может служить тот факт, что разные языки обладают различным числом слов, обозначающих цвета, и выделяют разные участки цветового спектра. Некоторые ранние исследователи, обратившие внимание на это явление, считали, что люди в традиционных обществах путают обозначения цветов. Когда оказалось, что в Греции времен Гомера не было полного (с нашей точки зрения) цветового словаря, то началась дискуссия о возможной цветовой слепоте древних греков. И, как мы уже говорили, такие психологи, как Вернер, делали на основе анализа цветовых категорий выводы о «первобытном» и «синкретическом» уровне восприятия в племенных обществах.

Вот два дополнительных примера, приводимых Уорфом. Хопи обозначают одним и тем же словом все летящие предметы, кроме птиц (самолеты, насекомых, летчиков), в то время как в нашем языке для всех этих вещей существуют отдельные слова. С другой стороны, эскимосы пользуются рядом различных слов, обозначающих снег — падающий снег, талый снег, сухой снег, — тогда как мы обходимся одним словом.

Что означают такие лексические различия? Если в каком-нибудь языке нет отдельных слов для обозначения определенных явлений, то означает ли это, что говорящие на этом языке люди неспособны выделять эти явления среди остальных? Разве американцы неспособны видеть те различия между различными видами снега, которые видят эскимосы? Или — возьмем пример, кажущийся на первый взгляд абсурдным, — хопи не могут с помощью зрения провести различия между летчиком и насекомым?

Некоторые факты языкового поведения противостоят тезису Уорфа о том, что отсутствие или наличие

лексического различия соответствует отсутствию или наличию перцептивного или понятийного различия. Языковое поведение самого Уорфа — возможность переводить эскимосские слова, обозначающие снег, с помощью английских словосочетаний — свидетельствует об обратном. Несмотря на то что иногда нельзя слово в слово переводить с одного языка на другой и часто при переводе происходят известные потери, факт сохранения и выражения хотя бы некоторой части значения оригинала при переводе говорит против жесткого отождествления словесных категорий с категориями мышления. При этом умение говорить на разных языках отнюдь не является привилегией опытных филологов; почти во всех языковых группах встречаются среди обычного населения люди, говорящие на двух языках. Включение в язык слов из других языков является еще одним примером гибкости словарного запаса языка и демонстрирует тот факт, что существующий словарь вовсе не исчерпывает возможностей носителей языка различать явления. В одном из первых межкультурных исследований восприятия Риверс (1901) пишет, что жители острова Муррей, у которых не было своего слова для обозначения синего цвета, воспользовались соответствующим английским словом и изменили его таким образом, что оно стало похоже на остальные цветовые категории их языка (*булу-булу*). На основе подобных фактов и сравнительных исследований языков лингвист Чарлз Хоккет (1954, с. 122) сделал вывод, что наиболее верное решение вопроса о лексических различиях можно сформулировать следующим образом: языки отличаются друг от друга не столько тем, что в них *можно* выразить, сколько тем, что в них *легче* выразить.

Эта формулировка не содержит в себе слишком широких обобщений, связывающих *все* лексические различия с различиями в восприятии мира и мышлении, но она не дает ответа на вопрос о том, могут ли носители языка, в котором отсутствует какая-либо *частная* группа различений, существующая в других языках, воспринимать соответствующие различия. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо измерять перцептивное и понятийное различие независимо от языкового. Если люди отвечают на разные стимулы разными неязыковыми реакциями, то можно сделать вывод, что они различают

эти стимулы, хотя у них нет соответствующих слов для их выражения. Примером могло бы служить правильное решение индейцем зуни на основе измеряемых физических параметров цветов вопроса о том, разные ли или одинаковые два цвета из оранжево-желтой части цветового спектра,— несмотря на то, что в языке испытуемого нет слов для обозначения отдельных цветов в этой части спектра. Поскольку известно, что в некоторых условиях люди не различают стимулов, хотя способны к этому, то следующий эксперимент может быть обучающим и иметь целью выяснить, в состоянии ли испытуемые научиться связывать определенные слова с такими классами явлений, для выражения которых в их родном языке нет слов. (Описание успешного обучающего эксперимента подобного типа содержится в работе Хейдер (1972), проведенной в Новой Гвинее среди народности дани, культура которой относится к каменному веку.)

Большинство психологов, изучавших влияние лексических различий на познавательные процессы, исходило из выдвинутой Хоккетом слабой версии гипотезы о роли словарных различий — некоторые вещи *легче* сказать на одном языке, чем на другом. Браун и Леннеберг (1954), авторы одного из первых экспериментальных исследований в этой области, предположили, что степень легкости выражения определенного различия в том или ином языке соответствует частоте случаев, когда в обыденной жизни необходимо проводить соответствующее перцептивное различие. Например, эскимосы постоянно должны судить о снеге, в то время как американцы встречаются с такой необходимостью лишь в редких и особых случаях. Соответственно, следует ожидать, что чем легче словесно обозначать те или иные перцептивные категории, тем с большей легкостью они применяются в различных познавательных действиях — или, выражаясь словами этих авторов: «категории, которые легче обозначать словами, ближе к наружному слою познавательных процессов» (с. 456).

Среди различных областей восприятия Браун и Леннеберг избрали цветовое восприятие. Дело не только в том, что этот объект исследования является классическим,— цветовое пространство удобно исследовать потому, что оно исчерпывающе «картографировано» и измерено, в нем выделены физические параметры,

с которыми можно соотносить различные системы цветовых обозначений. Три физических параметра, по которым цвета отличаются друг от друга — тон, яркость и насыщенность,— представлены в цветовом пространстве в непрерывных градациях, которые язык более или менее произвольно разбивает на отрезки,— тем самым мы имеем перед собой, казалось бы, идеальный случай с точки зрения общей концепции Уорфа о соотношении между языком и действительностью.

Из познавательных процессов авторы выбрали для эксперимента память и соотносили ее с легкостью обозначения или *кодированностью* в качестве языковой переменной. Запоминание цвета, считали авторы, отчасти состоит в запоминании его названия. В таком случае цвета, которые могут быть легко и адекватно названы, должны запоминаться лучше тех, которые трудно словесно обозначить.

Первый эксперимент был проведен с испытуемыми, говорящими на английском языке. Авторы исходили из предположения, что отношение между кодированностью и запоминанием одинаково во всех языках. Испытуемым давали по одной 24 цветные фишки, и они должны были как можно быстрее назвать цвет каждой из них. Обнаружились постоянные корреляции между различными параметрами ответов испытуемых: чем длиннее название, тем больше латентный период и тем меньше соответствие между ответами различных испытуемых. Авторы избрали в качестве наиболее подходящего критерия кодированности цвета степень согласия между ответами различных испытуемых.

После этого с новой группой испытуемых был проведен эксперимент на узнавание, чтобы выяснить связь между кодированностью и запоминанием. Испытуемый в течение 5 сек рассматривал четыре из 24 цветных фишек; после этого фишки убирались, а испытуемый должен был найти соответствующие цвета среди 120 различных цветов. Число правильных идентификаций считалось показателем узнавания. При таких условиях эксперимента обнаружилась слабая корреляция между кодированностью (согласием в назывании определенного цвета) и узнаванием. Когда для усложнения задачи между предъявлением фишек и последующей идентификацией их цветов был введен определенный промежуток

времени, в течение которого внимание испытуемого отвлекалось от задачи, то корреляция значительно повышалась. Когда же, напротив, задачу сделали более легкой — для узнавания предъявлялась только одна фишка, и идентификация следовала непосредственно за предъявлением, — то корреляция почти исчезла. В последнем случае значительной оказалась корреляция между *зрительным различием* и узнаванием, что говорит о существовании тесной связи между стимулом и памятью, а не языком и памятью.

Корреляция между кодируемостью и узнаванием в усложненных условиях была обнаружена также в другом экспериментальном исследовании (Lenneberg, Roberts, 1956), проведенном среди индейцев зуни на Юго-Западе Соединенных Штатов. Авторы предположили, что у испытуемых зуни возникнут затруднения при запоминании цветов из желто-оранжевой части цветового спектра, поскольку эти два цвета на их языке не различаются. В результате тщательно проведенного экспериментального исследования было выяснено, что зуни-монолингвы действительно допускали больше всего ошибок при узнавании этих цветов, на втором месте оказались испытуемые, говорящие как на зуни, так и на английском, в то время как испытуемые, говорящие только по-английски, делали наименьшее число ошибок.

На результаты этих экспериментов часто ссылались в подтверждение слабой версии гипотезы лингвистической относительности. Однако дальнейшие исследования показали, что связь между кодируемостью и узнаванием характерна не для всех цветов. Бёрнхэм и Кларк (1955) изучали узнаваемость отдельных цветов из другой подборки цветов, которые не столь сильно отличались друг от друга по тону, как цвета, использованные в описанных экспериментах. Леннеберг (1961) использовал полученные ими данные и установил их корреляцию с кодируемостью, данные о которой он получил независимо от этих авторов для тех же самых цветов. Корреляция оказалась отрицательной — чем больше согласия в назывании, тем хуже узнавание! Очевидно, короткий различительный лексический термин типа «синий» полезен при запоминании синего цвета среди цветов других тонов (красный, желтый,

зеленый и т. д.), но он не помогает при выборе одного определенного синего тона среди различных синих цветов, отличающихся друг от друга по яркости и насыщенности. В последнем случае более полезной может оказаться фраза типа «мутный синий с серым налетом».

Пытаясь разрешить это противоречие, Лентс и Стеффлер (1964) разработали новый метод измерения кодируемости, названный ими методом *точности коммуникации*. Рассматривая память как коммуникацию человека с самим собой по истечении определенного промежутка времени, они утверждали, что то, что передается точно *интерперсонально* (то есть другому человеку), передается точно и *интраперсонально* (то есть самому себе). Они предъявляли группе испытуемых набор цветов и просили их описать цвета таким образом, чтобы другие люди могли найти их в этом наборе. Затем они читали полученные описания другой группе испытуемых и просили их найти соответствующие цвета в предъявленном наборе. При такой процедуре обнаружились очень высокие, статистически значимые корреляции между точностью коммуникации и показателями узнавания как для набора цветов, использованного Брауном и Леннебергом, так и для набора, использованного Бёрнхемом и Кларком. С другой стороны, корреляция между точностью коммуникации и согласием в назывании (то есть первоначальным критерием кодируемости) оказалась невысокой.

Эти результаты получили дополнительное подтверждение в исследовании, проведенном на Юкатане (Мексика) с испытуемыми, говорящими не на английском, а на юкатеке (языке индейцев майя) и на испанском (Steffler, Vales, Morely, 1966). В юкатеке сравнительно мало слов, обозначающих цвета, в то время как цветовой словарь испанского языка, на котором говорили испытуемые второй группы (студенты Юкатанского университета), близок к английскому.

В обеих группах были обнаружены четкие корреляции между точностью кодирования определенных цветов и числом ошибок, совершенных испытуемыми при узнавании этих цветов спустя небольшой отрезок времени. Группы отличались друг от друга по цветам, легко поддающимся обозначению, так что ошибки ис-

пытуемых, Говорящих на юкатеке, отличались от ошибок испытуемых, говорящих по-испански. Это явно свидетельствует о том, что ошибки в узнавании зависят скорее от лингвистического, или коммуникативного, кода, чем от физических параметров подлежащих узнаванию цветов.

Сходные результаты были получены Вангом (1972), который применил разработанный Лентсом и Стеффлером метод в исследовании, проведенном с американскими студентами. Ванг сначала определял точность коммуникации для большого набора цветов. Затем он выбирал для каждого цвета два названия, обеспечивавших лишь небольшую точность коммуникации, причем одно название вызывало отклонение от предъявленного цвета в одну сторону, а другое — в другую. Когда новой группе испытуемых были предъявлены те же цвета и выбранные Вангом названия, ошибки в узнавании соответствовали направлению, предсказуемому на основе названий.

Лентс и Стеффлер объясняли преимущество точности коммуникации для предсказания показателя узнавания тем, что она позволяет пользоваться при назывании цвета различными вербальными средствами (одним или несколькими словами, целым предложением и т. д.). «Предлагаемая здесь формулировка связи между языком и поведением подчеркивает продуктивность языка — *испытуемый может самостоятельно создавать новые описания стимулов*, которые позволяют их успешно кодировать... Всякое описание отношения между языком и поведением или языком и мышлением, не учитывающее этого обстоятельства и подчеркивающее значение одного лишь словарного запаса или грамматических категорий, наталкивается на серьезные трудности при интерпретации реального экспериментального материала» (Lantz, Steffle, 1964, p. 481, курсив наш.—М. К. и С. С.).

Исследование, проведенное Лентсом и Стеффлером, не только внесло значительный вклад в изучение отношений между языком и познавательными процессами, но и показало ограниченность попыток соотносить познавательную деятельность с одними лишь *статическими* характеристиками языка, не учитывая тех динамических функций, которые язык может выполнять в различных

ситуациях решения задач. Мера точности коммуникации указывает на целую группу новых языковых переменных, связанных с *употреблением* языка, которые могут оказывать влияние на познавательные процессы. Если существует соответствие между *интраперсональной* и *интерперсональной* коммуникациями, то необходимо изучать социальные процессы коммуникации в различных культурах — какие формы они принимают и какие именно стороны опыта обычно вербализуются и передаются в акте коммуникации. Возвращаясь к работе Брауна и Леннеберга, мы отмечаем, что их гипотеза о связи между кодируемостью и запоминанием основывается на том предположении, что испытуемые активно используют и сохраняют в памяти словесные обозначения цветов. Это также пример *использования* языка в определенной ситуации и еще одно свидетельство того, что при попытках изучать взаимоотношения между языком и познавательными процессами необходимо учитывать деятельность субъекта в качестве решающей промежуточной переменной.

В самое последнее время гипотеза лингвистической относительности начинает подвергаться сомнению даже в области восприятия цвета. Как мы уже отмечали, цветное пространство в течение долгого времени рассматривалось в качестве объекта, который характеризуется равномерными физическими вариациями и произвольно разбивается различными языками на отрезки, соответствующие существующим в этих языках цветовым категориям. Исследование, проведенное двумя антропологами (Berlin, Kay, 1969), показало, что такое представление неверно. Авторы просили людей из 20 различных языковых групп выбрать среди набора цветных фишек те, которые лучше всего соответствуют основным цветовым категориям их языков, и указать все фишки, которые также могут быть названы этими словами. Как и следовало ожидать, границы цветовых обозначений не совпадали, но выбранные испытуемыми «лучшие образцы» (Берлин и Кэй назвали их *фокусными цветами*) оказались одними и теми же. Фокусные цвета оказались не случайно распределенными по всему набору цветов, а густо сгруппированными вокруг 11 основных цветов — восьми хроматических, соответствующих ан-

лийским красному, желтому, зеленому, синему, коричневому, оранжевому, розовому и фиолетовому (purple), и трех ахроматических — черного, белого и серого. Берлин и Кэй считают, что при рассмотрении языкового кодирования цветов до сих пор обычно подчеркивались прежде всего межкультурные различия, потому что исследователи занимались преимущественно различиями в *границах* между цветами, а не универсальными *фокусными цветами*.

Хейдер (1972) посвятила серию работ изучению психологического значения этих предположительно универсальных фокусных цветов. Уточнив место каждого фокусного цвета в цветовом пространстве, она попыталась выяснить, являются ли эти цвета наиболее кодируемыми в *различных семьях языков*. Ее испытуемые говорили на индоевропейских, австралонезийских, тибетокитайских и афро-азиатских языках, а также на венгерском и японском. Результаты были весьма однозначны: фокусные цвета оказались более кодируемыми, чем нефокусные, по обоим примененным Хейдер критериям — их названия были короче и испытуемые их называли скорее. Третья работа, проведенная по образцу экспериментов Брауна и Леннеберга, показала, что фокусные цвета запоминались точнее нефокусных *даже теми испытуемыми, в языке которых отсутствуют основные категории, обозначающие цветовые тона*. Люди народности дани (Новая Гвинея), цветовой словарь которых состоит из двух основных категорий (приблизительно «темный» и «светлый»), запоминали фокусные цвета лучше нефокусных — точно так же, как и американские испытуемые из контрольной группы, в языке которых существуют отдельные слова для обозначения всех фокусных цветов. Какова же в таком случае роль языка в решении подобных задач? Результаты другой серии экспериментов (Heider, Olivier, 1972) привели Хейдер к выводу, что в процессе узнавания участвует *зрительный* перебор отдельно от *вербального*. Зрительные образы памяти могут быть изоморфны зрительным образам предъявляемых цветов, и поэтому они легче активизируются в ответ на воспринимаемые характеристики стимулов и менее подвержены искажениям, вызываемым языком. Как мы видели, в наиболее легкой серии экспериментов в исследовании Брауна и Леннеберга

узнавание происходило за счет чисто перцептивного различения. Дальнейшие работы в этом направлении должны ответить на вопросы о том, при решении каких именно задач в тех или иных обществах активизируются процессы скорее зрительной, чем вербальной памяти, какова природа взаимодействия между этими процессами и какого рода «вербальное кодирование» применяется в той или иной ситуации.

Интересно проследить, как направление исследования, выросшее из гипотезы лингвистической относительности, привело в настоящее время к утверждению о существовании определенных универсалий или инвариантов в отношениях между той или иной областью перцептивного опыта и словарем. Создается впечатление, что, несмотря на существенные различия между цветовыми словарями различных языков и изменчивые границы между цветами, некоторые цвета всегда легче выделяются и легче запоминаются. На основе этих фактов Хейлер (1972) утверждает, что соотношение между словами и понятиями может быть обратным тому, как его себе обычно представляют. «Короче говоря, цветовое пространство не только не является весьма удобным объектом для изучения влияния языка на мышление, но, напротив, представляет собой яркий пример воздействия перцептивно-когнитивных факторов на образование и содержание языковых категорий» (с. 20).

Грамматика

Языки отличаются друг от друга не только тем, как их словари классифицируют мир, но также и разными способами комбинирования отдельных значащих единиц. Уорф особенно увлекался именно этими структурными особенностями языка, которые он называл «способами говорения», и видел их значение в том, что они бессознательно определяют то представление, которое данная языковая группа имеет о реальности. Так, он указывал, что английские глаголы принимают разные формы соответственно временным различиям — прошлое, настоящее и будущее. Это обязательное указание времени

соответствует свойственному нашей культуре представлению о времени как о бесконечной линии и нашему увлечению измерением времени, о котором свидетельствует почти бесконечное количество календарей и часов. В то же время на языке хопи слова, выполняющие функции глаголов (к ним относится ряд слов, которые мы безусловно считаем существительными, например «молния» и «облачко дыма»), указывают скорее на длительность события, чем на время его свершения. Другой пример «способа говорения» мы находим у Ли (1938), которая указывает, что глаголы языка индейцев винту (Калифорния) различаются по «степени достоверности». Когда речь идет о событии, известном с чужих слов, то употребляется один глагол; когда же сам *говорящий* (а не человек, о котором идет речь) был свидетелем данного события, то употребляется другой глагол. Таким образом, свидетель преступления, который «услышал» выстрел, и полицейский, ссылающийся на утверждение свидетеля о том, что тот «услышал» выстрел, пользуются разными словами для выражения понятия «услышать».

Как и в случае тех языковых данных, которые относятся к лексическим различиям, мы снова не вполне представляем себе, как следует истолковывать эти данные. Уорф и другие авторы убеждают нас в том, что языковые категории оказывают неизбежное влияние на наше мышление, но о мышлении они опять же судят на основе языковых данных. Они не предлагают независимых от языка данных о познавательных процессах. Таким образом, мы должны судить о процессах мышления либо на основе общих характеристик культуры (значение которых можно истолковывать по-разному), либо на основе каких-либо других языковых данных, которые предположительно имеют отношение к познавательным процессам. В обоих случаях мы идем по тонкому льду.

Нам известны только два эксперимента, в которых были получены неязыковые данные о влиянии грамматики на познавательные процессы. Первый из них был проведен Кэрроллом и Касагранде (1958) в резервации индейцев навахо. В языке навахо некоторые глаголы, обозначающие манипуляции с предметами, принимают разные формы в зависимости от того, какого рода пред-

меты подлежат манипуляции: есть формы глагола, соответствующие круглым тонким предметам, длинным гибким предметам, длинным жестким предметам и т. д. Поскольку грамматика языка навахо сосредоточивает внимание на форме и материале предметов, то Кэрролл и Касагранде сочли возможным предположить, что поведение индейцев навахо по отношению к различным предметам в большей мере зависит от этих их свойств, чем поведение людей, говорящих на других языках.

Авторы исследовали преимущественное выделение именно этих свойств предметов в экспериментах с классификацией предметов, в которых участвовали дети навахо разного возраста, говорящие либо только на языке



Рис. 3—1. Предметы, использованные при изучении влияния грамматики языка на познавательные процессы (Carroll, Casagrande, 1958).

навахо, либо только на английском. Ребенок должен был решить, к какому из двух предъявляемых экспериментатором предметов подходит третий предмет. Экспериментатор предъявлял, например, желтую веревку и синюю палочку (см. рис. 3—1). После этого ребенку показывали желтую палочку и спрашивали, к какому из предъявленных предметов она больше подходит. Результаты соответствовали ожиданиям авторов: дети, говорящие на навахо, классифицировали предметы скорее по форме, чем по цвету, в более раннем возрасте, чем дети, говорящие по-английски. Однако, когда эта же задача была предложена говорящим по-английски детям из средних слоев города Бостона, то оказалось, что они также предпочитали классифицировать предметы на основе формы, а не цвета. Кэрролл и Касагранде объясняли это тем, что благодаря игрушкам эти дети имеют богатый опыт в выделении формы предметов. Они сделали вывод, что в данном случае предпочтение формы

цвету может быть обусловлено *либо* языком, *либо* неязыковым опытом, и что в общем из результатов эксперимента следует, что грамматические категории оказывают влияние на классификацию предметов. Следует отметить, однако, что речь идет о весьма слабой версии гипотезы лингвистической относительности, свидетельствующей скорее о разной доступности определенных понятий в различных культурах, чем об их наличии в одних культурах и отсутствии в других.

Недавний эксперимент Коула и его сотрудников (1969) подтверждает такую интерпретацию результатов. В этом эксперименте было использовано то обстоятельство, что в языке кпелле (Либерия) в отличие от английского языка сравнения величины не симметричны. Например, сравнивая двух людей, один из которых высокого, а другой низкого роста, кпелле всегда ссылается на человека высокого роста. Его высказывание можно перевести так: «Джон, он большой после Джо». Хотя кпелле мог бы выразиться и так, чтобы его высказывание переводилось «Джо ниже Джона», он вместо этого употребляет выражение, которое переводится «Джо в малости превосходит Джона», причем и такая конструкция практически почти не употребляется.

Это наблюдение мы сочетали с распространенным экспериментом *с переносом*, широко применяемым при изучении развития понятий у детей. Сущность эксперимента удобно объяснить на конкретном примере (см. рис. 3—2). В данном случае ребенка учат всегда выбирать больший из двух кубиков, предложенных экспериментатором. Расположение кубиков меняется в каждой пробе в случайном порядке, так что величина является единственным надежным признаком, на основании которого ребенок может выбрать правильный кубик. После того как испытуемый научается безошибочно выбирать правильный кубик, ему предлагают два новых кубика, также разной величины. При этом важно следующее: выбирает ли испытуемый кубик, который по величине равен (или близок) тому кубику, который был «правильным» в тренировочной части эксперимента, или кубик, величина которого *относится* к величине другого кубика так же, как величина «правильного» кубика относилась к величине другого использованного при тренировке кубика. Например, если при тренировке «пра-

вильным» был большой кубик 6 (рис. 3—2), то какой кубик выбирает испытуемый при выборе «а» между кубиками 6 и 7 — кубик такой же величины (6) или больший (7)? Когда испытуемый делает выбор на основе относительной величины, то можно сказать, что он владеет операцией переноса.

В эксперименте участвовали три группы детей кпелле: дети 4—6 лет, говорящие только на языке кпелле; неграмотные дети 6—8 лет, которые, кроме кпелле, немного говорили также по-английски; первоклассники 6—8 лет, которые лучше знали английский и уже начинали читать и писать. Такая же методика была использована в эксперименте с группой 4—5-летних американских детей, посещавших детский сад.

В ходе эксперимента некоторые группы детей научили выбирать меньший кубик, другие — больший, а затем им предложили новые пары кубиков меньшего или большего размера. Если дети кпелле при сравнении величины предметов обычно сначала выделяют больший предмет, то можно предположить, что испытуемые, говорящие только на кпелле, быстрее других групп научатся понимать отношение «больше, чем» и легче перенесут его на новый материал. Однако это предположение не подтвердилось. Практически все дети, независимо от языка и посещения школы, овладели операцией переноса, и было несущественно, на какое отношение их испытывали — «больше, чем» или «меньше, чем». Кроме того, время, необходимое для тренировки, оказалось одинаковым для выбора большего и меньшего кубика.

1. Научите ребенка, что большой кубик — правильный



2. Затем проверьте ребенка на одной из следующих пар

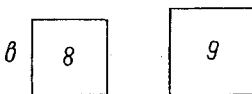
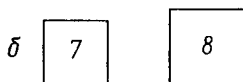
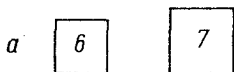


Рис. 3—2. План эксперимента с переносом.

Эти результаты говорят о том, что тенденция детей кпелле сравнивать больший из двух предметов с меньшим не оказывает влияния на обучение различению. Следует сделать вывод, что в данном случае, как и при восприятии фокусных цветов, поведение определяется свойствами стимулов и отношениями между стимулами. Однако два факта говорят о влиянии языка на поведение детей кпелле. Приступая к тренировке и не получив еще никаких сведений о задаче, все дети кпелле обнаруживали преимущественный интерес к большему кубику, в то время как у американских детей такого предпочтения не наблюдалось. Далее, когда после второй части эксперимента испытуемых просили обосновать сделанный ими выбор, дети кпелле лучше мотивировали свой выбор в том случае, если их тренировали на выбор большего кубика. Адекватность обоснований, данных американскими испытуемыми, не зависела от того, какой кубик был «правильным» при тренировке.

Эти данные, равно как и результаты исследования Кэрролла и Касагранде и все данные относительно проблемы взаимосвязи языка и познавательных процессов, полученные в межкультурных экспериментальных исследованиях, указывают на границы сферы применимости гипотезы лингвистической относительности. Мы воздерживаемся от общей оценки нынешнего состояния этой гипотезы, пока не рассмотрим вкратце некоторые предположения о существовании определенных способов кодирования опыта, которые являются *общими* для всех языков, несмотря на все их разнообразие. Эти предположения составляют гипотезу о *лингвистических универсалиях*.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ

Гипотеза Уорфа относится главным образом к тому, как язык классифицирует действительность, на что он указывает (денотативное значение). Но существует и другой аспект языка, выражающий качества опыта — те чувства, образы и отношения, которые вызываются словами (иногда это называют коннотативным значением). Одно из самых обширных и систематических в последнее десятилетие межкультурных исследований взаимо-

отношений между языком и мышлением, которое продолжается по сей день, посвящено изучению универсальности именно этого аспекта значения. Чарлз Осгуд (1964), один из ведущих американских психолингвистов, при сотрудничестве ученых двенадцати стран (Японии, Гонконга, Индии, Афганистана, Ирана, Ливана, Югославии, Польши, Финляндии, Голландии, Бельгии и Франции) исследует системы аффективных значений при помощи изобретенного им специального метода измерения — *семантического дифференциала*.

Основной экспериментальный прием заключается в следующем. Испытуемому предлагают список слов, например: *мать, хлеб, коммунизм, учитель*. Затем ему дают список определителей-антонимов (в английском языке такими определителями служат прилагательные), например: *хороший — плохой, честный — нечестный, горячий — холодный*. Испытуемый должен оценить каждое понятие с точки зрения каждой пары определителей по семибалльной системе, причем 1 означает наивысшую оценку в пользу левого члена данной пары определителей (в первом примере — *хороший*), а 7 — наивысшую оценку в пользу ее правого члена (*плохой*), остальные оценки занимают промежуточное положение. В результате более чем дюжины факторных исследований, проведенных с американскими испытуемыми, говорящими на английском языке, Осгуд и его сотрудники установили, что полученные данные можно описывать в терминах трех основных факторов, или измерений значения: фактора *оценки* (шкалы типа *хороший — плохой*), фактора *силы* (шкалы типа *сильный — слабый*) и фактора *активности* (шкалы типа *быстрый — медленный*). Возникла следующая проблема: свойственна ли эта семантическая схема лишь американцам, говорящим по-английски, или ее «разделяют все люди независимо от их языка и культуры»? Чтобы ответить на этот вопрос, Осгуд и его сотрудники составили список из ста знакомых всем людям понятий, которые были выбраны лингвистами и антропологами с точки зрения адекватности всем культурам, в которых проводилось исследование. Список был переведен на соответствующие языки, и начиная с этого момента вся работа проводилась на этих языках. Пары определителей были в каждой стране выяснены в работе с группами студентов. На основе их ответов были

построены шкалы, и после этого новым группам испытуемых предложили оценить упомянутые сто слов по этим шкалам.

Полученные до сих пор результаты свидетельствуют о том, что эти три измерения значения (оценка, сила и активность) характеризуют оценочные суждения испытуемых во всех исследованных языках, хотя отдельные понятия по-разному оцениваются в различных культурах по этим семантическим факторам. Иными словами, структура коннотативного значения одинакова во всех культурах, в то время как коннотативные значения тех или иных конкретных понятий в разных культурах различные. Осгуд объясняет этот аспект лингвистической универсальности тем, что его шкалы регистрируют эмоции, связанные с аффективной нервной системой, «биологически одинаковой у всех людей» (Osgood, 1963, p. 320). Одно из возможных ограничений универсальности этих результатов, на которое нам хочется обратить внимание, заключается в том, что все испытуемые Осгуда принадлежали к образованным слоям населения. Это ограничение может оказаться весьма существенным, если учитывать сильное гомогенизирующее влияние образования на решение познавательных задач, о котором пойдет речь в последующих главах.

Далее Осгуд высказывает предположение о том, что универсальность систем аффективных значений может также объяснить такие явления, как метафора и *вербально-зрительная синестезия*. В классическом исследовании метафоры, проведенном Эшем (1961), изучалось использование слов, относящихся к физическим свойствам вещей (*твердый, прямой, горячий*), при характеристике психологических свойств людей («Джон очень холодный человек»). Эш обнаружил удивительно сходное метафорическое употребление этих слов в столь различных языках, как иврит, греческий, китайский, таи, хауса и бирманский.

Явление вербально-зрительной синестезии состоит в том, что слова, как правило, сочетаются скорее с одними зрительными образами, чем с другими, — например, слово «счастливый» сочетается со стрелой, направленной вверх, а не вниз. Это один из поразительных фактов, установленных Осгудом в исследовании, выявившем общность зрительно-вербальных синестетических тенден-

ций у испытуемых из разных культур — навахо, мексиканских испанцев, англичан и японцев (1960).

Несколько больше исследований было посвящено другому явлению, известному под названием *фонетический символизм* — соответствие между звуковой формой слова и его значением. Можно сказать, что *звяканье* кубика льда в бокале (tinkle) и *гром* барабана (boom) оркестра Армии спасения получили подходящее словесное выражение — звучание этих слов помогает передать некоторые свойства их референтов.

В 20-х гг. Эдуард Сепир начал исследование явления фонетического символизма с помощью искусственных слов. (Обзор исследований Сепира и других ранних исследователей дается в 4-й главе книги Брауна; 1958). Браун, Блек и Горовиц (1955) провели тщательное исследование на материале нескольких языков, из которого выросла целая серия работ, продолжающихся до сих пор. Авторы перевели 21 пару английских антонимов (*теплый — холодный, тяжелый — легкий*) на китайский, чешский и хинди и предложили их американским студентам колледжа, не знавшим этих языков. Студентам сообщали только признак, по которому слова отличались друг от друга, и тем не менее они смогли различать значения слов на всех трех языках с определенной вероятностью. Например, когда студентам называли китайские слова ch' ing и ch' ung и сообщали, что одно из них означает «легкий», а другое — «тяжелый», то испытуемые склонны были правильно отвечать, что ch' ing — легкий.

Результаты аналогичных экспериментов, в которых использовались различные языки и различные способы предъявления слов, говорят о том, что испытуемые с вероятностью, превышающей случайный уровень, связывают значение слов с их звучанием. Такие результаты были получены даже в тех случаях, когда слова в паре принадлежали разным языкам, например, *легкий* на чешском, а *тяжелый* — на японском (Klink, Huang, Johnson, 1971). Недавно начали появляться работы, в которых выясняется, *какие* именно звуки указывают на значение, и на *какое* в частности. Некоторые данные говорят о связи между гласными звуками и значениями, указывающими на величину: так, было обнаружено, что *и* в китайском, *и* в английском языках высокие передние гласные чаще встречаются в словах, выражающих малые

размеры, а низкие задние гласные — в словах, выражающих большие размеры.

Первое указание на то, что соответствие между звучанием слова и его значением может оказывать определенное влияние на познавательные процессы, мы находим в одной недавней советской работе о вербальной памяти (Баиндурашвили, 1971). Двум группам испытуемых предложили запомнить списки пар слов, состоящих из одного японского слова и одного слова родного языка. Первая группа получила список, в котором японские слова были соединены со словами родного языка с тем же значением; в списке для второй группы те же японские слова были соотнесены со словами родного языка с другим значением. Первая группа выучила слова быстрее и прочнее, что, по мнению автора, говорит «в пользу закономерного характера наименования в естественном языке» (с. 300).

В целом, работы, посвященные семантическому дифференциалу, синестезии, метафоре и фонетическому символизму, на наш взгляд, весьма убедительно свидетельствуют о том, что некоторые стороны опыта получают одинаковое выражение в различных языках и культурах, как бы ни отличались они друг от друга в других отношениях.

Здесь необходимо остановиться на значении исследований *языковых универсалий*, упомянутых во второй главе книги.

Дж. Гринберг (1966), Дж. Миллер (1970) и другие исследовали различные аспекты фонологии (звуковых систем), грамматики и лексики, которые свойственны, по-видимому, всем языкам. Миллер называет их «общими чертами плана» языка и полагает, что их существование указывает на наличие у всех людей общих физиологических и психических процессов или способностей. Хомский (1972) также считает, что эти общие черты выводимы из глубинных структур, являющихся неотъемлемой частью человеческого ума. Эти глубинные структуры делают возможным развитие речи у ребенка и определяют ход ее развития. Хомский утверждает, что психология должна выяснить природу этих механизмов ума, лежащих в основе языковой способности (*linguistic competence*). Но если выяснение основных механизмов, обуславливающих универсальные черты фонологии, действи-

тельно может оказаться сравнительно простым делом (например, артикуляционные возможности речевого аппарата человека ограничены), то совсем другое дело — определить те психические процессы, которые могут объяснить грамматические и лексические универсалии. Трудности усугубляются тем, что проблема связи между основными психическими процессами и языковой способностью стала предметом бесплодной дискуссии, участники которой противопоставляют врожденные механизмы механизмов научения. С другой стороны, данные, полученные психолингвистами, изучающими овладение языком в первые годы жизни ребенка, говорят о возможности существования в этом процессе определенных закономерностей в последовательности стадий развития, независимых от особенностей того или иного конкретного языка (Smith, Miller, 1966). Возможно, эти данные в будущем помогут решить вопрос о языковых универсалиях. Все эти проблемы имеют первостепенное значение, но мы не будем здесь подробно их обсуждать, поскольку они выходят за пределы интересующего нас вопроса. Хомский, Миллер и другие спрашивают: каковы те познавательные операции, которые лежат в основе усвоения и употребления языка? Другими словами: какими способностями мы должны обладать для того, чтобы говорить? Мы же в данной главе занимаемся вопросом о взаимоотношении *между* языковыми процессами и другими познавательными операциями: как связаны между собой речь и мышление?

РЕЗЮМЕ

Наш обзор экспериментальных данных, относящихся к гипотезе Уорфа, безусловно, ставит под сомнение любую сильную версию гипотезы лингвистической относительности. Вероятно, большинство ученых единодушно отвергнет те высказывания Уорфа, в которых подчеркиваются *произвольный* характер связи между языком и опытом и неизбежные, жесткие ограничения, накладываемые языком на познавательные процессы. Однако, несмотря на недостаточность соответствующих данных, вряд ли кто-нибудь решился бы отрицать полностью значение лингвистической относительности. Приведем

некоторые причины, заставляющие оставить этот вопрос открытым.

1. Во-первых, мы хотели бы обратить внимание на ограниченность экспериментальных приемов, использованных при проверке гипотезы Уорфа. Хотя были серьезные основания для исследования лингвистической относительности на материале именно цветовой терминологии, теперь ясно, что подобная стратегия отнюдь не была идеальной. Весьма вероятно, что влияние перцептивного опыта в большой мере зависит от определенных ярко выраженных и неизменных свойств стимулов и мало чувствительно по отношению к разнообразию, вводимому языком. Вполне возможно, что «фильтрующий эффект» языка окажется наибольшим в отношении тех явлений, которые описываются в терминах не физических признаков, а признаков, определяемых культурой. Мы имеем в виду такие явления, как, например, социальные роли; признаки, определяющие категории людей, устанавливаются не природой, а культурой (в отличие от свойств, определяющих цвета). Или обратимся к сфере идеологии или духовной культуры в целом. Здесь понятия приобретают свое значение в большой мере благодаря тому, что они включены в словесные объяснительные системы. Именно здесь язык может играть важнейшую роль в определении представлений о мире, оказывать влияние на процессы памяти и мышления человека, способствовать пониманию или непониманию им других культур. Но это предположение возвращает нас к той проблеме, с которой мы начали наше исследование: можно ли проверить эту гипотезу эмпирически, и если да, то как?

2. Второе обстоятельство, на которое нам хотелось бы обратить внимание, заключается в том, что демонстрация универсальности отношений между отдельными аспектами языка и познавательными процессами отнюдь не снимает проблемы межкультурных различий. В том, что в любой области человеческого опыта существуют как универсалии, так и различия, не обязательно следует видеть парадокс. К настоящему времени стало ясно, что взаимосвязи между языком и познавательными процессами, по всей видимости, нельзя выразить в нескольких положениях общего характера. В ходе все возрастающих исследований взаимоотношений между

языком и мышлением обнаруживается их разнообразие и сложность. Наше понимание этих взаимоотношений будет увеличиваться по мере того, как теоретические и межкультурные исследования будут раскрывать универсальные и частные аспекты этих разнообразных отношений.

3. Наконец, хотя не опровергнуты предположения Уорфа о влиянии определенных аспектов языка на познавательные процессы, в настоящее время существуют другие, более перспективные пути для исследования этой классической проблемы. Обсуждая эксперименты Брауна и Леннеберга, направленные на выяснение связи между кодируемостью цветов и их запоминанием, мы отметили, что предполагаемое влияние языка проявлялось только в процессе определенной *вербальной деятельности* испытуемого. Никто из исследователей не считал, что точность узнавания зависит от слов как статических носителей информации, — все подчеркивали то, что испытуемый делал со словами. Эти наблюдения привели нас к выводу, что для познавательных процессов могут иметь важное значение различия в *использовании* языка. Эти различия в последние несколько лет стали объектом углубленного изучения — правда, не в той области, которая была традиционной сферой межкультурных исследований. Сравнительному исследованию подвергалось употребление языка в разных социальных классах и группах в одном и том же обществе (главным образом в Соединенных Штатах и в Англии). Основная идея новой быстрорастущей области исследования — *социолингвистики* — заключается в том, что язык нельзя понять вне тех функций, которые он выполняет как средство человеческой коммуникации, зависящей от социального контекста, в котором она осуществляется. Один из основателей этого направления исследования, Б. Бернштейн, выделил различные формы речевых кодов, которые, по его мнению, характерны для английского рабочего класса и для средних слоев Англии и оказывают существенное влияние на процессы научения (1972). Бернштейн пытался выяснить, каким образом представители определенных слоев общества вырабатывают характерные для них способы использования речи для общения друг с другом. Казалось бы, это очень далеко от тех особенностей языка, которые занимали Уорфа, но

Бернстайн особо подчеркивает свой долг перед Уорфом, работы которого раскрыли ему «избирательное влияние культуры (осуществляющееся через общественные отношения) на *образование определенных форм* грамматики, а также семантическое и, соответственно, познавательное значение этих форм» (1972, с. 224). Идеи Уорфа продолжают жить в этой молодой и плодотворной области исследования, предметом изучения которой является то, как человек пользуется языком не только для социального общения, но и как орудием мышления.

КУЛЬТУРА И ВОСПРИЯТИЕ

«Нет ничего, что воспринималось бы одинаково ими (первобытными людьми) и нами», — писал Леви-Брюль (1930, с. 26). Конечно, этот спорный вывод опирается на недостоверные данные. Однако более поздние попытки получить достоверные данные о том, что «видят» люди, принадлежащие к другим культурам, также сталкивались с трудностями и спорными вопросами.

С самого начала перед нами возникает трудность, связанная с различным употреблением слова *восприятие* в психологической и антропологической литературе. В предыдущей главе было показано, с какой осторожностью следует относиться к истолкованию определенных слов (например, *синий*), которые в разных языках могут обозначать разные явления. Но слово *восприятие* поднимает гораздо более глубокие проблемы, чем вопрос о его референте.

Когда психологи говорят о *восприятии*, они обычно имеют в виду процессы, при помощи которых люди организуют и перерабатывают информацию преимущественно сенсорного происхождения. У психологов также принято подчеркивать, что восприятие включает в себя активную переработку информации и не является пассивной, «непосредственной копией» внешнего мира. В то же время антропологи и широкая публика склонны употреблять слово *восприятие* в гораздо более широком смысле, обозначая им не только организацию сенсорных данных, но и такие явления, как взгляды на жизнь, мировоззрение, интерпретация событий и т. п. В работах, которые мы обсуждаем в настоящей главе, речь идет о восприятии в узком, психологическом значении слова. Некоторые из явлений, относящихся к восприятию в широком смысле, мы рассмотрим в последующих главах, посвященных проблемам классификации и понятийного мышления.

Но и понятие восприятия в узком смысле с самого начала вызывало в психологии теоретические споры.

Одно из первых противоречий, вызвавших резкие расхождения между крупными психологами, касалось природы перцептивного опыта (Boring, 1950): в одних и тех же экспериментальных ситуациях хорошо тренированные наблюдатели из разных лабораторий давали разные отчеты о перцептивном опыте. Разочарование, последовавшее за длившимися много лет бесплодными спорами, было одной из главных причин, заставивших психологов изменить стратегию исследования. О перцептивном опыте начали судить не на основе интроспективного отчета, а по поведенческим показателям. Как мы увидим ниже, эта методологическая реформа не разрешила проблемы истолкования результатов экспериментов с восприятием.

Тем не менее даже в ранний период расцвета психологического изучения восприятия межкультурные исследования представлялись некоторым ученым заманчивой возможностью. Несмотря на дополнительные трудности, связанные с языком и обычаями, изучение различных культурных групп, особенно неевропейских народов, казалось верным путем к разрешению некоторых важных споров психологов и философов. Речь идет прежде всего о споре между «нативистами» и «эмпириками»: являются ли основные категории восприятия (различные виды константности, восприятие фигуры и фона и т. п.) врожденными или они — результат опыта? В последарвиновскую эпоху не меньший интерес вызывало развитие умственных способностей. Помимо других причин, эта последняя побудила Риверса провести в 1901 г. в Торресовом проливе исследования восприятия, о которых шла речь во второй главе.

Следуя традиции Спенсера и других авторов, Риверс и его сотрудники предположили, что некоторые чувства могут быть более развиты у первобытных людей, чем у людей из промышленных обществ. Для проверки этих предположений они привезли на антропологические полевые станции в Папуа и в Южной Индии экспериментальные установки и методики, разработанные в недавно созданных психологических лабораториях. Применяя различные задачи и способы измерения, они провели здесь большое число систематических наблюдений над зрением, слухом и другими чувствами. На основе данных о точности зрительного восприятия Риверс заключил, что нет оснований для бытующих представлений о том,

будто неевропейские народы обладают особо точными чувствами. Однако он не сделал из этого вывода об ошибочности тех наблюдений, которые послужили основой для подобных представлений. Вместо этого он утверждал, что на самом деле *создается впечатление*, что первобытные народы обладают исключительными сенсорными способностями, потому что они обращают внимание главным образом на «объекты ощущений», тончайшим образом различая детали ландшафта, растений и животных, которые в нашем обществе различают только зоологи и ботаники. Риверс придерживался также гипотезы Спенсера о том, что первобытные люди достигли высокого развития чувств и острой наблюдательности за счет развития высших умственных способностей. «Если слишком много энергии растрачивается на сенсорную основу, то вполне естественно, что от этого страдает интеллектуальная надстройка» (1901, с. 44—45).

Не разделяя выводов Риверса, психологи в то же время приняли полученные им данные, и с тех пор было проведено мало систематических сравнительных исследований сенсорных способностей. Вместо этого началось исследование более сложных вопросов влияния культуры и среды на восприятие. Однако, познакомившись с этими работами, мы были поражены тем, как мало проблем, изученных за последние сто лет в европейских и американских лабораториях, было подвергнуто межкультурному анализу. При изучении тех частных проблем, которые были излюбленными объектами исследования в последние два десятилетия высокой активности в психологии восприятия, межкультурные различия подчеркивались лишь в весьма ограниченных областях перцептивного опыта. Прежде чем подробно рассматривать эти вопросы, следует отметить, что все межкультурные исследования различий в восприятии покоятся на допущении о явном преобладании общих черт в процессах восприятия у всех народов мира над любыми возможными различиями. Это простое обстоятельство часто забывается при поисках психологических различий. Но его истинность очевидна — невозможно было бы изучать *различия*, если бы не существовало общих перцептивных основ, из которых можно при этом исходить. Например, мы исходим из того, что любой человек воспринимает

форму и глубину в реальном визуальном мире — как бы он ни решал те перцептивные задачи, в которых применяются специфические стимулы (например, независимо от того, воспринимает ли он глубину на фотографиях).

К наиболее активно разрабатываемым в настоящее время проблемам относятся следующие:

1. Существуют ли такие виды перцептивного опыта, которые оказывают влияние на восприятие искусственных зрительных изображений (фотографий, рисунков и т. д.)?

2. Приводят ли различия перцептивного опыта к различному восприятию неоднозначных или вводящих в заблуждение стимулов?

3. Способствует ли определенная культурная среда человека выделению тех или иных черт окружения, которые он вследствие этого воспринимает яснее или быстрее, чем другие?

При рассмотрении ответов психологов на эти вопросы мы сосредоточим свое внимание на нескольких методиках исследования, которые вызвали наибольший интерес исследователей и поэтому дают особенно богатый материал для обсуждения.

ВОСПРИЯТИЕ ГЛУБИНЫ НА КАРТИНКАХ

Время от времени в печати появляются сообщения путешественников о том, что туземцы не узнают предметов на фотографиях — даже в том случае, если это фотографии знакомой им местности и если на них изображен сам туземец или члены его семьи.

Такие факты были отмечены в центральной Либерии. Неграмотным крестьянам из народности кпелле показывали картинки, изображенные на рис. 4—1. Рассматривая эти фотографии, мы можем догадываться о различных причинах, по которым люди, ранее не видевшие подобных изображений реальных объектов, оказались в замешательстве. Расположение рогожи, на которой лежат предметы, передается верхом и низом картины. Эта условность кажется нам естественной, но ее ни в коем случае нельзя считать врожденной. Стоит лишь вспом-



Р и с. 4—1. Фотографии, предъявленные рисоводам-кпелле
в Либерии (Африка).

нить, что подобные условности появились в европейском искусстве не раньше XV в. Перспектива как средство изображения расстояния стала на Западе полноценным приемом лишь в работах Леонардо да Винчи. Даже сейчас перспектива распространена далеко не во всем мире,

и некоторые современные западные художники сознательно нарушают условности с целью достижения определенного художественного эффекта. Для развития различных кажущихся естественными приемов, используемых в живописи и фотографии, потребовались столетия. Чтобы рисунки воспринимались человеком как изображения трехмерных объектов, необходим некоторый опыт.

Следует также отметить, что предметы на рис. 4—1 изображены вне их обычного контекста и несколько отличаются по окраске. Требуется значительное число систематических исследований, чтобы разобраться в возможных причинах трудностей, которые испытывают люди первобытной культуры при толковании фотографий и других двухмерных изображений.

Некоторые вопросы восприятия изображений изучены довольно подробно, хотя и не систематически. В первую очередь встает вопрос о факторах, приводящих людей к пониманию того, что линии и краски или черные, серые и белые оттенки на бумаге вообще изображают что-либо. Без такого понимания нельзя идентифицировать изображенные предметы. В литературе часто ссылаются на одно из наблюдений Херсковица, в котором описывается смущение туземной женщины, которой вручили фотографию сына. Она и так и этак вертела бумажку, не зная, что с ней делать. Однако, когда Херсковиц обратил ее внимание на отдельные детали фотографии, она узнала сына (см.: Segall, Campbell, Herskovits, 1966). Данные различных авторов убедительно говорят о том, что люди, имеющие представление о возможности изображения предметов на бумаге, способны идентифицировать изображенные предметы — при условии, что эти изображения не предполагают использования определенных условных приемов (о последних речь пойдет ниже). Так, Бримбл (1963а) предложил сельским жителям банту 40 простых рисунков, изображавших знакомые испытуемым предметы, и установил, что в более чем 90 случаях из ста испытуемые правильно их идентифицировали. Дереговский (1968) обнаружил, что в Замбии взрослые испытуемые и дети, которым были предложены крайне упрощенные фотографии животных-игрушек на нейтральном фоне, правильно соотносили их с реальными игрушками чаще, чем это было бы при слу-

чайном соотношении. Однако в этих работах не сказано, были ли испытуемые ранее хотя бы в минимальной степени знакомы с подобными изображениями. А знание этого обстоятельства совершенно необходимо при изучении развития способности к обработке такого рода информации. (Подробный обзор этой области исследования см. в: R. J. Miller, 1973.)

Несмотря на то что испытуемые туземцы в некоторых случаях узнают предметы на упрощенных изображениях, нет сомнения в том, что распространенные в современ-

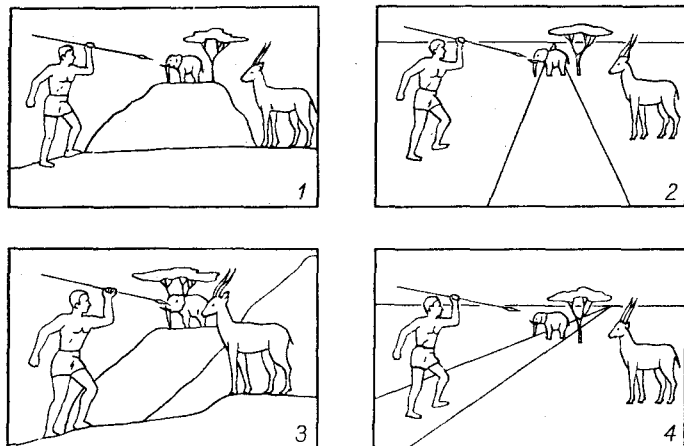


Рис. 4—2. Картинки для исследования восприятия глубины в Африке.

ных обществах виды изобразительного материала — например, фотографии, с которых мы начали, — вызывают у многих людей из традиционных обществ большие затруднения. Некоторые из причин подобных затруднений — связанные, в частности, с условным приемом перспективы на картинах на Западе, — изучены за последние годы в остроумных работах Хадсона и других авторов.

Хадсон (1962b) решал практическую проблему: как обучать трудящихся в шахтах и на фабриках Южной Африки рабочих-банту, которые в большинстве случаев неграмотны? Он обнаружил, что демонстрация фильмов и плакатов по безопасности труда часто не достигает

желаемого эффекта. Исследование показало, что причина этого кроется в неверном понимании или непонимании рабочими-банту зрительных изображений.

При систематическом изучении этой проблемы Хадсон применял серию картинок, ряд которых представлен на рис. 4—2.

На всех картинках были изображены фигуры слона, антилопы и охотника с копьем. На каждой картинке копье направлено как на слона, так и на антилопу. Испытуемому задаются различные вопросы с целью выяснить, что он видит на данной картинке. Для выяснения того, воспринимает ли испытуемый индикаторы глубины, наибольшее значение имеют вопросы вроде: «Что делает человек с копьем?» Если испытуемый не отвечает на этот вопрос, то его спрашивают: «В какое животное целится человек с копьем?»

Картинки отличаются друг от друга по использованным в них приемам передачи глубины. На картинках 1 и 2 глубина передана при помощи величины объектов и наложения; на картинках 3 и 4 применяется еще и перспектива.

Такие картинки были использованы в исследованиях, проведенных с различными группами испытуемых в Южной Африке (Hudson, 1962*a, b*) и в Гане (Mundy-Castle, 1966). Среди испытуемых были ученики начальной школы разного возраста — европейцы и банту; бантуские ученики средней школы; неграмотные рабочие — как европейцы, так и банту; индийские школьники. Результаты исследования показали, что в младших классах начальной школы европейские дети испытывали больше трудностей при восприятии картин как трехмерных изображений — то есть они часто говорили, что охотник целится копьем в слона. К концу начальной школы практически все европейские дети воспринимали эти стимулы как трехмерные. Иначе обстояло дело с детьми банту (входившими в число испытуемых Хадсона) и с ганскими детьми (входившими в число испытуемых Манди-Кастла). Все эти дети склонны были воспринимать картинки как двухмерные изображения. Хадсон обнаружил также, что неграмотные рабочие — как банту, так и европейцы — и индийские дети давали ответы, свидетельствующие о плоскостном, а не о трехмерном восприятии картинок. Он сделал из этих экспериментов вывод, что

«обычное формальное образование не является главным фактором, определяющим способ восприятия изображений. Гораздо большую роль играют неформальное домашнее обучение и частое рассматривание картинок» (1967, с. 95).

К такому же выводу пришел и Манди-Кастл, который познакомился с социальными и домашними условиями детей, участвовавших в его эксперименте. Он сообщает, что не обнаружил «такой деятельности, как чтение, рисование, рассматривание картин, орнаментирование и игра с игрушками-конструкторами. Лишь в редких случаях ребенку до поступления в школу приходилось пользоваться карандашом... Поэтому существовало ничтожно мало возможностей для знакомства с картинками» (1966, с. 298).

Что касается задачи Хадсона, то приведенные результаты довольно убедительны. Однако насколько репрезентативны эти задачи? Действительно ли люди, которые неверно отвечают на вопросы о картинках Хадсона, просто неспособны к трехмерному восприятию изображений? Или, может быть, другие способы изучения того, что люди видят — например, опыты с иными стимулами, — все же свидетельствуют о трехмерном восприятии?

Именно так поставил вопрос Дереговский (1968b), проводивший целый ряд исследований влияния культуры на восприятие. Он провел эксперимент со школьниками 7 — 16 лет (время обучения в школе в среднем 3 года 9 месяцев) и с неграмотными взрослыми в городе Лусака (Замбия).

Дереговский предложил испытуемым определенный вариант задачи Хадсона, используя картинки вроде изображенных на рис. 4 — 2. После этого он предлагал им картинки совсем иного рода, представленные на рис. 4 — 3. Дереговский просил испытуемых не отвечать на вопросы об этих картинках, а создавать модели изображений из палочек, которые легко можно было соединять друг с другом. Разумеется, прежде он на практике убедился в том, что все испытуемые умели делать модели из палочек.

Основной вопрос заключался в следующем: конструируют ли люди, ответы которых на картинки Хадсона свидетельствовали о двухмерном восприятии, также двухмерные модели абстрактных рисунков, состоящих

из прямых линий? В общем Дереговский получил отрицательный ответ на этот вопрос.

В соответствии с данными предыдущих исследований Дереговский обнаружил, что словесные суждения испытуемых о взаимоотношениях предметов на картинках Хадсона свидетельствовали о двухмерном восприятии. Это относилось к 100% неграмотных взрослых и к 80%

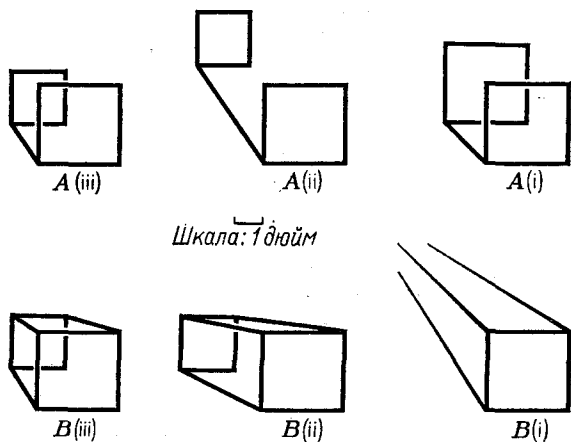


Рис. 4—3. Рисунки, по которым в тесте восприятия глубины испытуемый должен конструировать модели.

школьников. Но более 50% этих же испытуемых конструировали трехмерные модели изображений, представленных на рисунках Дереговского! Модели были не всегда совершенные, но в них явно отражалась информация о глубине. Дереговский подытожил эти результаты следующим образом: «Частота случаев, когда испытуемые, двухмерно воспринимавшие картинки Хадсона, давали трехмерные ответы на задачу с конструированием, говорит о том, что по результатам Хадсона, по всей видимости, нельзя судить о всех видах изображений. Оказалось, что нельзя считать, будто человек воспринимает двухмерно любые картинки, если он воспринимает двухмерно картинки Хадсона. Это не противоречит замечаниям Хадсона о трудностях, которые могут возникать вследствие межкультурных различий в восприятии картинок (Hudson, 1960, 1962a, b). Однако эти результаты

говорят о границах, внутри которых справедливы выводы Хадсона. За этими границами *оказывается* — по крайней мере частично — тот тип изображений, который применяется в задаче на конструирование» (Deregowski, 1968b, p. 203).

Эта работа свидетельствует о том, что нельзя делить людей на воспринимающих двухмерно и воспринимающих трехмерно. Не ясно, однако, почему один и тот же человек в одних условиях воспринимает трехмерно, а в других — двухмерно?

Дереговский подчеркивает в этой связи значение содержания картины. Но можно также считать, что результаты зависят и от того, какого рода ответы требуются от испытуемых. Вполне возможно, что человек обращает внимание на те или иные признаки картины в зависимости от того, что он должен с ней делать. Построить модель из палочек или отвечать на вопросы о мишени охотника — это разные требования. Что произошло бы, например, в случае, если бы испытуемым показали пространственную настольную модель содержания картинок Хадсона и попросили правильно расположить охотника и антилопу (или охотника, антилопу и слона)? Если бы такая задача на конструирование содействовала проявлению трехмерного восприятия, в изучении восприятия глубины на картинках появилась бы новая черта. Если же нет, то мы с уверенностью ограничили бы исследование факторов, вызывающих трехмерное восприятие картинок, изучением вопросов, связанных с содержанием картинок, которому придавал большое значение Деревский.

Некоторые другие экспериментальные данные также убедительно свидетельствуют о влиянии существующих в некоторых культурах условностей на восприятие картинок. Хадсон сообщает о ряде исследований, в которых обнаружилось, что африканцы из традиционных групп не понимают условностей изображения, естественных с точки зрения европейца. К таковым относится применение ракурса для передачи перспективы — обученные грамоте европейские дети адекватно воспринимали изображение поднимающегося по лестнице человека, в то время как неграмотные африканские дети считали, что этот человек — калека: у него одна нога короче другой. Африканские школьники, которых просили нарисо-

вать корову в профиль, изобразили все четыре копыта, два рога и два уха, как бы сочетая вид сбоку с видом спереди, тогда как европейские школьники рисовали профиль коровы. Хадсон делает вывод, что европейский ребенок рисует буквально то, что видит, хотя он знает, что «на самом деле» это неверно, в то время как африканский ребенок рисует то, о чем он знает: корова не корова, если у нее нет четырех копыт.

ВОСПРИЯТИЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Еще одна условность, которую мы считаем естественной, но которая почти наверняка требует научения, — это направление и расположение изображения на листе бумаги. В западном искусстве расположение объектов обычно соотносится с нижним и боковыми краями листа, в то время как изученные Хадсоном африканские дети рисовали по всему листу и направление любого объекта было случайным, не соответствуя никакому плану или намерению.

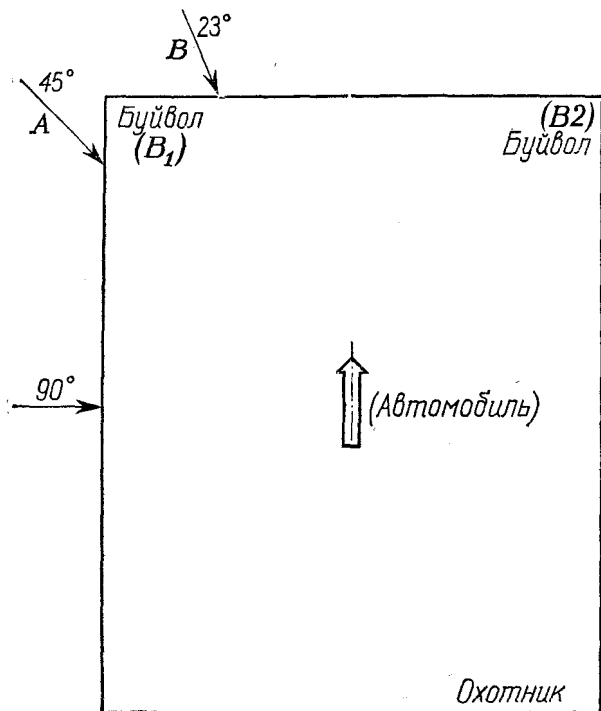
В связи с этими данными возникает интересная проблема: испытывают ли неграмотные люди действительные трудности при *восприятии* расположения объектов на картинках, или они просто не учитывают наших условностей, когда их просят воспроизвести картинку?

Дереговский (1968с) поставил вопрос следующим образом: чем обусловлены трудности при восприятии расположения одного предмета на картинке по отношению к другому — углом, под которым сделано изображение (он пользовался фотографиями), или позицией самого испытуемого при воспроизведении расположения предметов на картинке? Дереговский пытался также выяснить, зависят ли ответы испытуемых от содержания изображенной сцены.

В исследовании, проведенном с 11-летними школьниками в Лусаке (Замбия), он пользовался прибором, изображенным на рис. 4—4. Этот рисунок представляет собой схематическое изображение доски, в середине которой находится игрушечный автомобиль. В первом из двух экспериментов на доске находился только автомобиль. Во втором эксперименте в точках В1 и В2 нахо-

дились игрушечные буйволы, а в точке О — охотник. Охотник целился из ружья в буйвола 2.

В первом эксперименте применялись три фотографии автомобиля, снятые на уровне доски. Эти снимки были



Р и с. 4—4. Расположение объектов в исследовании восприятия направления на картинках, проведенном в Замбии.

сделаны под углами, указанными стрелками — 23° , 45° и 90° , — и с такого расстояния, что автомобиль оказался в середине доски.

В пробах на воспроизведение испытуемый должен был расположить автомобиль на доске в положении, соответствовавшем фотографии, — автомобиль был установлен на свободно вращающемся диске в середине доски, а доску клали на пол. Каждому испытуемому показывали снимок, сделанный под одним из трех указанных

углов, и просили положить автомобиль на доску в положении, изображенном на фотографии. Разные группы испытуемых стояли при этом под разными углами в отношении доски (23° , 45° , 90°).

Основной вопрос заключался в том, ошибаются ли испытуемые при определении направления и как именно?

Результаты, полученные Дереговским, говорят о том, что его испытуемые ошибались при определении направления автомобиля. Когда угол камеры и угол зрения испытуемого совпадали, испытуемые располагали автомобиль более или менее правильно. Когда же эти углы *не совпадали*, обнаруживались грубые ошибки. Дереговский считает, что в ответах испытуемых отражается следующий процесс: испытуемые предполагают, что камера находилась в том положении, в котором они находятся в данный момент, и поэтому располагают автомобиль примерно под таким же углом, к самим себе, под которым он был к камере (1968с, с. 152—153).

Во втором эксперименте Дереговский попытался выяснить, зависит ли восприятие испытуемыми направления от содержания фотографий.

При этом он пользовался двумя игрушечными буйволами и охотником, а автомобиль удалил. Он сфотографировал три расположения объектов: на первом снимке были охотник и два буйвола, на втором — охотник и первый буйвол, на третьем — охотник и второй буйвол. Охотник всегда целился в то место, где находился второй буйвол, — *даже когда его там не было*.

Вопрос в таком случае заключался в следующем: когда испытуемых просят поместить игрушечного охотника согласно фотографиям, повернут ли они его таким образом, что сцена станет реальной? Иначе говоря, заставят ли испытуемые охотника целиться в первого буйвола, когда нет второго? Оказалось, что в ответах испытуемых действительно обнаруживалась тенденция, соответствующая желанию сделать ситуацию при воспроизведении осмысленной. Более того, когда Дереговский сравнивал результаты испытуемых, полученные при различных углах камеры во втором эксперименте, с величиной ошибок в первом эксперименте, то оказалось, что желание дать осмысленное воспроизведение ситуации оказывало на испытуемых большее влияние, чем то, под каким углом была расположена камера.

Можно указать еще и другие исследования, посвященные тем же проблемам, однако и так ясно, что восприятие и интерпретация картин включают в себя в качестве существенной составной части опыт, к которому относятся владение условными приемами изображения и условное определение задачи (например, различение того, что человек «видит», и того, что он «знает»).

Остается решить следующую важную проблему: в какой мере такие перцептивные навыки, усвоенные в раннем возрасте, могут изменяться в более зрелом возрасте? Даже те африканцы, которые получили высшее образование, часто воспринимали двухмерно картинки Хадсона, это в равной мере относится к большинству школьников, участвовавших в исследовании Дереговского. Однако Даусон (1967) сообщает, что довольно легко научить людей трехмерному восприятию картины.

Даусон провел исследование с 24 молодыми подручными шахтера из народности темне, которые до этого давали ответы, свидетельствующие о двухмерном восприятии картинок, передающих глубину. Он разделил этих испытуемых на две группы, одинаковые по образовательному уровню (все учились в средней школе), по баллу интеллектуального теста и по другим интересовавшим его показателям. Одну из групп в течение 8 часов обучали передаче глубины; другая служила контрольной группой. Спустя три месяца обе группы снова подверглись испытанию, чтобы выяснить, сохранилось ли возможное влияние обучения. Обученная группа значительно больше, чем контрольная, полагалась на указатели глубины при восприятии как первоначально использованного, так и нового экспериментального материала. Эти результаты говорят о том, что решающим фактором при усвоении трехмерного восприятия картинок является не общее знакомство с картинками, а специальное обучение условным приемам изображения. Однако один обучающий эксперимент, проведенный в одной-единственной культурной группе, не позволяет делать далеко идущих выводов. Эта важная проблема требует дальнейшего изучения.

Зрительные иллюзии

Один из способов изучения влияния прошлого опыта на восприятие заключается в создании такой экспери-

ментальной ситуации, в которой полезные в обычных условиях приемы оказываются вводящими в заблуждение. Поэтому интересные факты о связи между культурой и восприятием дает исследование зрительных иллюзий.

Сегалл, Кэмпбелл и Херсковиц (1966) провели первое систематическое исследование зрительных иллюзий

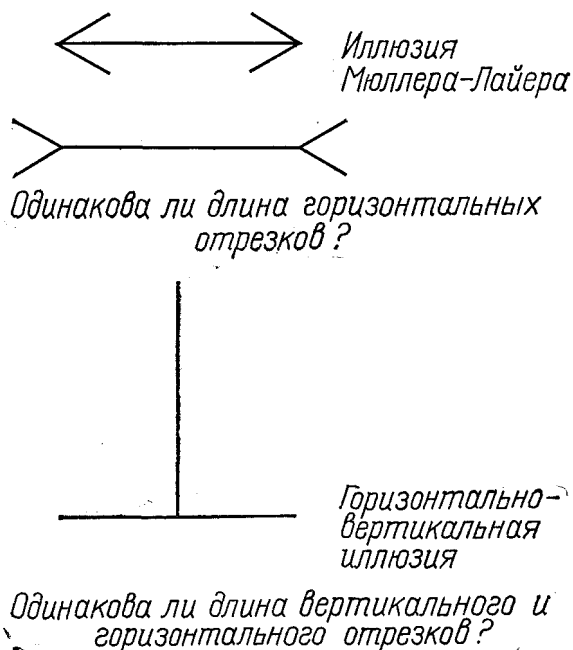


Рис. 4—5. Зрительные иллюзии, использованные в межкультурном исследовании Сегалла, Кэмпбелла и Херсковица.

в различных культурах. Эти авторы детально и доступно обсуждают смысл подобных исследований и способы обеспечения их успешности. Хотя выдвинутую ими теорию уже нельзя считать адекватной, разработанный ими подход к проблеме может послужить подходящей отправной точкой при ее обсуждении.

Сегалл и др. работали с двумя общеизвестными зрительными иллюзиями — с иллюзией Мюллер-Лайера и с горизонтально-вертикальной иллюзией (см. рис. 4—5).

Они предлагали членам многих различных культурных групп эти два стимула. При этом они предположили, что если разные группы людей, выросшие в разной среде, привыкли по-разному интерпретировать такие показатели, как расстояние и длина, то эти группы должны по-разному воспринимать стимулы, вызывающие иллюзию.

В частности, Сегалл и др. выдвинули гипотезу о том, что люди, выросшие в западном мире, который авторы характеризуют как «прямоугольный» (с упорядоченными прямоугольными объектами, прямыми линиями и т. д.), в большей мере подвержены иллюзии Мюллер-Лайера, чем люди, не привыкшие видеть подобные правильные геометрические отношения. Аналогично горизонтально-вертикальная иллюзия слабее проявляется у людей, которым редко приходится видеть горизонт или смотреть вдаль (например, у жителей джунглей), и сильнее — у людей, среда которых требует, чтобы они часто воспринимали такие расстояния.

Авторы приняли ряд мер предосторожности, чтобы обеспечить понимание испытуемыми задачи и тождественности экспериментальных процедур во всех группах. Каждый раз, когда испытуемому показывали тот или иной стимул, он должен был только указать, какая из двух линий длиннее. Каждому испытуемому предъявляли много разных образцов всех вызывающих иллюзию стимулов, а также стимулы, не вызывающие иллюзии. Когда все данные были получены, оказалось возможным вычислить для каждого испытуемого балл, выражающий меру его подверженности иллюзии.

Этот эксперимент провели почти с 2000 людей из 14 неевропейских групп и из Соединенных Штатов Америки. Результаты показали, что американские испытуемые более подвержены иллюзии Мюллер-Лайера, а многие — но не все неевропейские группы — горизонтально-вертикальной иллюзии. Сегалл и др. сделали вывод, что ответы испытуемых зависят от среды, в которой они живут, — «прямоугольная» среда приводит к искаженному восприятию рисунка Мюллер-Лайера, а привычность далеких, бескрайних видов увеличивает подверженность горизонтально-вертикальной иллюзии. (Однако необходимо отметить, что иллюзии обнаружались во всех культурах, то есть иллюзии *были* все-таки иллюзиями, разница была лишь в степени.)

История изучения влияния культуры и среды на подверженность иллюзиям на этом не кончается. Тот или иной факт часто неоднозначно интерпретируется в науке. Именно так обстоит дело и с только что приведенными данными.

Одно из альтернативных объяснений выдвинул Густав Яхода (1966). Он провел тот же самый эксперимент с теми же стимулами с двумя группами ганских испытуемых и с одной группой европейцев. Ганские группы жили в двух разных районах Ганы, причем одна группа усвоила навыки производства, более близкие к западным. Исходя из гипотезы «прямоугольного» мира, в таком случае можно было предположить, что ответы европеизированной ганской и европейской групп будут одинаковы и отличны от ответов неевропеизированной ганской группы. Однако обе ганские группы давали сходные ответы и были менее подвержены иллюзии Мюллер-Лайера, чем европейская группа. Яхода сделал вывод, что эти результаты нужно объяснить не «прямоугольностью» среды, а каким-то другим фактором. Он высказал предположение, что возможное объяснение следует искать в трудностях, испытываемых всеми ганскими испытуемыми при интерпретации зрительных изображений.

В более поздних попытках объяснения различий в подверженности иллюзии Мюллер-Лайера в разных группах людей учитываются как физиологические, так и культурные и экологические факторы. Такой подход берет начало в работах Поллака (Pollack, 1970; Pollack, Silvar, 1967), который обнаружил сильную корреляцию между одним из специфических свойств зрительной системы — пигментацией сетчатки — и подверженностью данной иллюзии: чем сильнее пигментация, тем меньше подверженность данной иллюзии. Поскольку общеизвестно, что у людей с темным цветом кожи пигментация сильнее, Поллак сравнивал подверженность иллюзии у темнокожих и светлокожих детей в Соединенных Штатах и обнаружил — как и следовало ожидать, — что темнокожие дети менее подвержены иллюзии.

Можно ли объяснять этой корреляцией результаты межкультурных исследований? Берри (1971a), проводивший исследование подверженности иллюзии Мюллер-Лайера во многих культурах, вначале считал, что его результаты подтверждают гипотезу «прямоугольного

мира», когда он обнаружил значимую корреляцию между этим экологическим фактором и мерой иллюзии. Но при пересмотре результатов он выяснил, что степень пигментации находится в более сильной корреляции с подверженностью иллюзии, чем «прямоугольность». Однако Яхода (1971) оспаривает априорное ранжирование по цвету кожи шотландских, африканских, эскимосских, австралийских (аборигены) и меланезийских (Новая Гвинея) групп и пишет, что «к полученным величинам корреляций следует относиться с известной осторожностью» (с. 200).

В тщательно продуманном исследовании Яхода проверил также и другие гипотезы, вытекающие из работ Поллака. У людей с сильной пигментацией сетчатки подверженность иллюзии должна изменяться в зависимости от того, нарисованы ли линии красным или синим цветом, в то время как у людей с менее сильной пигментацией результаты должны быть в обоих случаях одинаковы. Яхода действительно обнаружил, что африканские студенты по-разному отвечали на красные и синие рисунки, тогда как у шотландских студентов таких различий не наблюдалось. Эти результаты подтвердили некоторые аспекты теории Поллака, но в то же время обнаружилось интересное обстоятельство: общая подверженность иллюзии была у африканцев несколько больше, чем у шотландцев! Это открытие противоречит первоначальному данным, полученным группой Сегалла и положившим начало обсуждению данной проблемы. Яхода считает, что «эти и другие исследования заставляют думать, что ни один отдельно взятый фактор не может объяснить различий, обнаруженных в подверженности иллюзии Мюллер-Лайера» (с. 206).

Борнштейн (1973) построил на основе гипотезы пигментации гипотетическую шкалу подверженности людей разных культур, исследованных в первоначальной работе группы Сегалла, иллюзии Мюллер-Лайера. Последовательность, полученная на основе данных о пигментации, вполне соответствовала результатам Сегалла и др. Большой интерес представляет дальнейшая работа Борнштейна в этом направлении. Он предположил, что различия в пигментации, связанные с различиями в чувствительности к определенным цветам (особенно в синезеленом участке цветового спектра), могут объяснять

межкультурные различия в наименовании основных цветов. Список названий цветов в 126 обществах показал, что в наименовании цветов существуют определенные географические вариации, которые действительно совпадают с вариациями в пигментации глаза. Из этих данных можно делать заманчивые выводы, имеющие отношение к двум из наиболее спорных вопросов, вставших в ходе межкультурных исследований. Во-первых, может оказаться, что люди разных культур действительно *видят* цвета по-разному. Во-вторых, эти данные говорят о том, что в области цветов отношение между перцептивными и языковыми явлениями может быть обратным постулированному Уорфом: цветовой *словарь* может быть детерминирован цветовым *зрением*.

В тщательно проведенной работе Борнштейна физиологические характеристики желтого пигмента глаза приведены в соответствие с различиями в среде (в подверженности ультрафиолетовым лучам, которая зависит от высоты над уровнем моря и от близости экватора) и в питании. Таким образом, различия в окружающей среде могут через *физиологические* механизмы существенно воздействовать на два классических познавательных явления (название цветов и подверженность зрительным иллюзиям), в которых, по имеющимся данным, существуют наиболее значимые различия между людьми. Отмечая неудовлетворительность предшествующих попыток объяснить эти явления одним-единственным фактором, Борнштейн пишет, что разработанный им психофизиологический подход к проблеме не является единственным объяснением обусловленных культурой различий. «Вполне вероятно, что сложность взаимодействия среды, культуры и организма отвергает любые монистические представления» (с. 43).

Это направление исследования настоятельно напоминает о том, что при изучении восприятия следует учитывать специфические физиологические характеристики рецепторных систем и что при совместной вариации физиологических и культурных факторов нелепо заниматься лишь одними из них, не учитывая других.

Другой пример различий в подверженности иллюзиям можно найти в работе, проведенной Олпортом и Петтигрю (1957) среди зулусов Натала. Они исследовали в своей работе иллюзию вращающегося трапецие-

видного окна (см. рис. 4—6). Пропорции окна таковы, что, когда оно вращается, длина большей стороны на сетчатке всегда больше длины короткой стороны. Обычно испытуемые говорят, что окно движется вперед и назад, а не вращается. Эймс (1951), впервые описавший эту иллюзию, объясняет ее тем, что наблюдатель, привыкший видеть *прямоугольные* окна, предполагает, что дан-

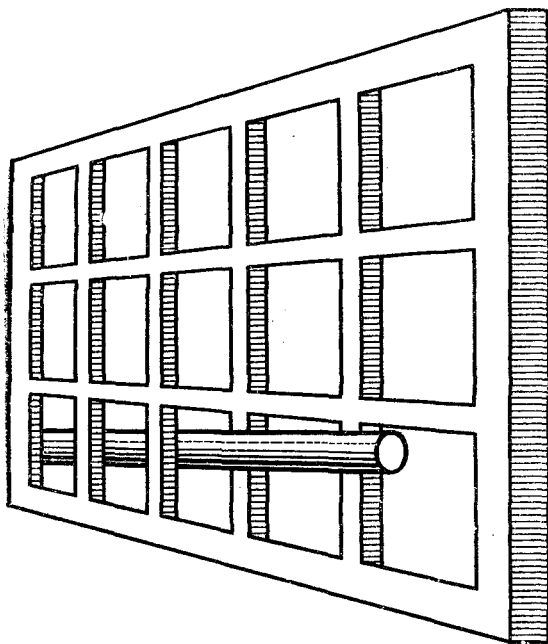


Рис. 4—6. Устройство для исследования иллюзии трапецевидного окна.

ное окно тоже прямоугольно. Имея большой опыт в наблюдении различных объектов, испытуемый считает, что окно не вращается, а движется вперед и назад.

Олпорт и Петтигрю изучали ответы зулусов на вопрос о движении трапецевидного окна, поскольку они предположили, что культура зулусов «является, видимо, самой сферической или круговой среди всех культур банту, а возможно, даже самой сферической среди всех исконных африканских культур». Эстетическим идеалом

зулусов является не угловой, а круговой стиль; многие компоненты их среды, которые в представлении европейца должны были бы быть преимущественно прямоугольными — хижины, загоны, поля, дверные проемы и многое другое, — здесь круглые. В зулусском языке есть слово «круглый», но нет слова «квадратный».

В эксперименте участвовали четыре группы испытуемых: африканские мальчики из двух разных сельских местностей, группа африканских мальчиков-горожан и группа европейских городских мальчиков. Возникновение иллюзии проверялось в различных условиях — при четырех различных степенях трудности.

Предыдущие исследования в Соединенных Штатах показали, что *чем труднее условия зрения, тем чаще* испытуемые оказывались жертвами иллюзии. Олпорт и Петтигрю обнаружили, что в Южной Африке в трудных условиях зрения иллюзия также возникала у всех групп испытуемых. Однако при оптимальных условиях зрения европеизированные группы подвергались иллюзии чаще, чем традиционные. Авторы сделали вывод, что эти результаты свидетельствуют *как* о влиянии культуры на восприятие, *так* и об общечеловеческих перцептивных процессах: последние обнаружились при трудных условиях зрения, первое — при оптимальных. В оптимальных условиях то обстоятельство, что жители Запада и европеизированные зулусы живут в «прямоугольной» среде, в которой много прямых углов и прямоугольных окон, приводит их к ложным выводам даже в тех случаях, когда зулусы из традиционных групп перестают быть подверженными иллюзии и дают правильные ответы о движении окна.

ВОСПРИЯТИЕ И ВНИМАНИЕ: ПРОБЛЕМА ИЗБИРАТЕЛЬНОСТИ

До сих пор мы рассматривали вопрос о том, каким образом знакомство (или незнакомство) человека с определенными явлениями может оказывать влияние на способ организации им получаемой информации (например, при восприятии зрительных изображений и иллюзиях). В данном разделе мы ставим вопрос о влиянии культуры на *избирательные* аспекты восприятия. На нас

все время воздействует огромное множество стимулов, но в любой момент мы обращаем внимание лишь на небольшую часть всей этой действующей стимуляции. Влияет ли культурный опыт на восприятие также посредством управления этим процессом отбора стимулов?

Бинокулярное соревнование

Для исследования проблемы избирательности можно использовать явление бинокулярного соревнования, которое состоит в том, что если испытуемому одновременно показывают два разных объекта таким образом, что один глаз видит один объект, а другой — второй, то испытуемые обычно сообщают, что они сначала увидели один объект и только затем другой. Когда же объекты похожи друг на друга, картины «смешиваются» и испытуемый видит один объект, в котором сочетаются черты обоих.

Берри (1969) применил эту методику для выяснения того, определяет ли принадлежность одного из двух объектов к данной культуре, какой из них испытуемые увидят в первую очередь. В рамках обширного исследования Берри предлагал фотографии пяти пар объектов эскимосам и испытуемым из народности темне (Сьерра-Леоне, Западная Африка). Каждая пара состояла из одного объекта, привычного для темне, и одного, привычного для эскимосов. Пары объектов (например, человек — человек или дом — дом) демонстрировались каждому испытуемому по два раза, так что каждую картину испытуемый видел по очереди обоими глазами. Берри проверял также зрение каждого испытуемого. Результаты подтвердили предположение о том, что то, что видит человек, когда у него перед каждым глазом одна из двух конфликтующих между собой картинок, зависит от культуры: привычные для данной культуры картинки испытуемые часто видели раньше, чем непривычные.

В связи с этими интересными результатами возникает ряд вопросов. Например, действительно ли испытуемые «увидели» более знакомые предметы первыми или они просто сообщили о них в первую очередь? Можно ли считать привычность предметов с точки зрения культуры и

частоту их наблюдения испытуемыми двумя отдельными факторами, оказывающими влияние на экспериментальные результаты? Например, что именно увидят эскимосы раньше — человека из народности темне или какой-нибудь редко встречающийся, но принадлежащий к эскимосской культуре объект? Хотя эти вопросы остаются пока без ответа, результаты исследования Берри явно свидетельствуют о том, что люди склонны обращать внимание на знакомые предметы и сообщать о них в первую очередь. Дальнейшие исследования, несомненно, дадут ответы на поднятые нами вопросы.

Перцептивный (когнитивный) стиль

Работа Берри о влиянии культуры на избирательность была проведена в контексте разработанной Уиткином (1967) теории *когнитивного стиля*. *Когнитивный стиль* характеризует способ протекания перцептивной и интеллектуальной деятельности индивида. Обширные исследования Уиткина и его сотрудников говорят о том, что способ подхода того или иного человека к задачам, требующим применения познавательных навыков, отличается постоянством, равно как и те установки и эмоции, с которыми он подходит к различным ситуациям. Хотя индивидуальные когнитивные стили весьма различны, Уиткин обнаружил, что их можно упорядочить согласно одному измерению, которое он определил как *«глобальность — артикулированность»*. Человек с *артикулированным* когнитивным стилем — это человек, склонный к дифференциации и организации признаков среды и к различению явлений, относящихся к его «я», и явлений внешнего мира. Для *глобального* стиля характерно обратное.

Хотя сам Уиткин применяет свою теорию к весьма широкому кругу явлений, межкультурные исследования были посвящены главным образом *перцептивному* стилю. В области восприятия два главных когнитивных стиля — глобальный и артикулированный — обозначаются соответственно терминами *зависимый от поля* и *независимый от поля*. Некоторое интуитивное представление о содержании этих терминов можно получить при помощи ри-

сунка 4—7. На рисунке изображена задача из *теста скрытых фигур*, широко применяемого при определении перцептивного стиля. Испытуемому сначала показывают изображение маленького треугольника (на рисунке слева), а затем — сложную геометрическую фигуру (справа). Спрашивается, способен ли испытуемый разложить или проанализировать сложную фигуру таким образом, чтобы обнаружить в ней простую фигуру, и сколько ему для этого потребуется времени? Человек, который правильно и быстро решает эту задачу, считается независимым от поля.

Теория Уиткина имеет прямое отношение к проблеме культуры и восприятия, поскольку он считает, что существует «нормальный» ход когнитивного развития, ведущий от глобальности к артикулированности (ср. *Wenger, 1961*). Маленький ребенок не проводит четкой грани между собой и своим окружением, но с возрастом он осознает границы своего тела и личности и вырабатывает представление о себе как об отдельной личности. Этот процесс психологической дифференциации отражается на когнитивном и перцептивном стиле ребенка. Уиткин считает, что на ход психологической дифференциации оказывают воздействие как социокультурные, так и экологические факторы.

Он рассматривает влияние двух социокультурных факторов: во-первых, предоставляется ли ребенку возможность быть самостоятельным, независимым — в частности, в семье и главным образом со стороны матери; во-вторых, как относятся взрослые к импульсивным действиям ребенка. Когда ребенку разрешают вырабатывать собственные нормы поведения и

самому справляться со своими побуждениями, это способствует дифференциации. Наиболее важный экологический фактор — высокая степень разнородности среды и наличие в ней того, что Уиткин называет «структурой», — в отличие от гомогенной и слабо структурированной среды.

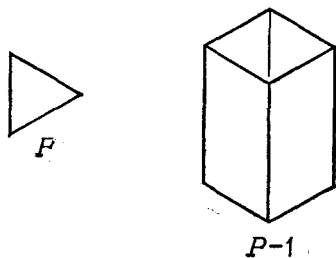


Рис. 4—7. Образец стимульного материала, используемого при исследовании восприятия скрытых фигур.

Примеры применения этих идей к проблеме межкультурных различий в восприятии можно найти в работах Даусона (1967) и Берри (1966; 1971b).

Даусон провел исследование в двух племенах, темне и менде (Сьерра-Леоне, Западная Африка). Эти две группы сильно отличаются друг от друга по «социальным ценностям, степени строгости в воспитании ребенка и другим формам социализации... В системе ценностей темне агрессивность играет гораздо большую роль, чем у менде, ценности которых сродни западным. У темне мать занимает крайне господствующую позицию и домашняя жизнь подчинена очень строгой дисциплине... У менде процессы социализации гораздо менее строги, доминирование матери не выражено столь резко и индивидуальная инициатива поощряется в большей степени, чем это принято у темне» (с. 122).

Исходя из вышеизложенных теоретических положений Уиткина, можно выдвинуть гипотезу, что в силу этих различий в практике воспитания детей темне отличаются меньшей артикулированностью и большей зависимостью от поля, чем менде, поскольку у менде ранний опыт ребенка способствует дифференциации, а у темне — нет. Эта гипотеза подтвердилась в исследовании Даусона, в котором применялся специально разработанный вариант теста скрытых фигур. Результаты менде свидетельствовали о значительно большей артикулированности при решении предложенных задач.

Берри (1966) расширил круг контролируемых факторов, включив в него как различия в характеристике физической среды, так и различия в тех социокультурных факторах, которые играют определенную роль в раннем развитии ребенка. Он сравнивал культуру темне, которая уже описывалась в связи с работой Даусона, с культурой канадских эскимосов. В каждой культуре исследование проводилось как в традиционных, так и в переходных группах. Группа считалась переходной, если ее члены занимались экономической деятельностью западного типа и жили в домах западного образца. Берри сообщает, что эскимосы относятся к детям с большой добротой и редко их наказывают. Детям предоставляется значительная свобода, и от них ждут, чтобы они выработали собственные навыки поведения. Берри характеризует темне так же, как и Даусон. Он только добавляет,

что этика темне строго требует подчинения; этому содействуют наличие тайных обществ и очень строгая дисциплина, которой ребенок должен подчиняться начиная с того момента, когда ему исполнится два с половиной года. Все это позволяет предположить, что темне отличаются большей зависимостью от поля и меньшей артикулированностью, чем эскимосы.

Кроме различия в способах воспитания детей, между темне и эскимосами существует явное различие и в визуальных аспектах окружающей их среды. Темне живут среди тропической растительности, в богатых красками и причудливыми очертаниями зеленых джунглях, изобилующих цветами, вдоль рек и ручейков. Среда, в которой живут эскимосы, кажется нам простой и бедной в любое время года. Зимой практически все бело. Летом — оно длится всего несколько недель — мох и лишайник покрывают каменистый пейзаж, придавая окружению серо-коричневый оттенок. Берри считает, что пейзаж, окружающий эскимосов, представляет собой однородную, неструктурированную среду, тогда как окружающая среда темне разнообразна и структурирована. В отличие от темне, занимающихся главным образом сельским хозяйством, эскимосский охотник должен уметь выделять малейшие оттенки в окружающем его однообразном мире, и он должен уметь свободно плавать по морю в сравнительно однообразной среде в поисках добычи. Таким образом, как факторы среды, так и факторы культуры заставляют предположить, что у эскимосов дифференциация больше, а зависимость от поля меньше, чем у темне.

В полном соответствии с этими рассуждениями и теорией Уиткина данные, полученные Берри при помощи теста скрытых фигур и других тестов, показали, что в противоположность темне эскимосы отличаются крайней независимостью от поля (то есть высокой дифференциацией). Результаты эскимосов были похожи на результаты контрольной группы шотландцев. Темне обнаружили гораздо большую зависимость от поля, чем эскимосские и шотландские группы. Результаты других экспериментов также соответствовали рассуждениям Берри о различиях между окружающей средой эскимосов и темне. Например, в задаче, требующей воспроизведения фигур с малозаметными разрывами (геометричес-

ких фигур с небольшим разрывом в каком-либо месте)¹, эскимосы замечали разрыв чаще, чем темне. Важно также то, что более европеизированные группы как темне, так и эскимосов решали эти задачи, требующие определенных перцептивных навыков, лучше, чем традиционные. Берри сделал вывод, что «...требования, предъявляемые средой, и факторы культуры играют важную роль в развитии перцептивных навыков... В известном смысле культурное и психическое развитие соответствуют друг другу; культура позволяет людям вырабатывать и сохранять те навыки, которые им необходимы» (1967, с. 228).

Берри указывает еще на два обстоятельства, имеющие значение для всего этого обсуждения в целом. Во-первых, минимальные различия в результатах эскимосских и шотландских испытуемых (по сравнению с темне) и существенные различия между традиционными и переходными группами внутри каждой культуры говорят о том, что было бы очень неубедительно объяснять обнаруженные различия расовыми факторами. Во-вторых, большие различия между результатами темне и эскимосов должны предостеречь нас от попыток утверждать относительно всех первобытных незападных народов, «будто они одинаковы в познавательном отношении».

При всей важности и верности этих двух положений в интерпретации конкретных результатов, полученных Берри, следует быть весьма осторожным. Речь идет здесь о различии, с которым мы не раз встретимся в дальнейшем при обсуждении межкультурных различий в решении задач и в других навыках, приобретаемых путем обучения. Берри дает правдоподобное теоретическое объяснение различий, обнаруженных в культуре и в восприятии, но, как он сам отмечает, в этих работах невозможно отделить влияние социокультурных факторов от влияния среды, поскольку и то и другое предположительно действуют в одном направлении. Берри предсказал большую дифференциацию и независимость от поля эскимосов как по социокультурным причинам (практике воспитания детей), так и из-за особенностей среды (однообразная окружающая среда). Таким образом, мы не можем точно установить источник обнаруженных различий.

Более того, мы вправе задать вопрос, действительно ли джунгли, окружающие темне, более структурированы, чем арктическое окружение эскимосов. Действительно ли

для обнаружения спрятавшегося в зарослях джунглей оленя, обладающего защитной окраской, нужно меньше способностей, чем для обнаружения белого медведя на ледяном поле? Не являются ли джунгли, окружающие темне, на самом деле более похожими на задачу из теста скрытых фигур, приведенную на рис. 4—7? Охотник-темне также должен уметь находить путь в среде, которая постороннему наблюдателю кажется «лишенной признаков». Возможно, Берри считает, что основное различие заключается в том, что эскимос *вынужден* охотиться, чтобы жить, тогда как темне посвящает большую часть времени занятиям сельским хозяйством и редко должен полагаться на тонкие перцептивные суждения.

Мы ставим эти вопросы не для того, чтобы оспорить значение работы Берри. Мы хотим только подчеркнуть, что проявление любого познавательного навыка обусловлено не одной причиной, а многими. Чтобы уточнить, какой именно фактор (или факторы) действуют в каждом конкретном случае, необходимо, конечно, провести не один эксперимент. Необходимо также найти адекватный способ описания среды (противопоставление джунглей Арктике, вероятно, слишком глобально, чтобы применять его в более детальных исследованиях). Кроме того, способ описания среды должен быть последовательным и независимым от той конкретной методики, которую мы применяем, иначе может случиться, что мы описываем одну и ту же среду по-разному, чтобы описать каждый раз соответствовало новым экспериментальным результатам.

Берри вполне осознал эти трудности и в следующих работах попытался их устранить. Прежде всего необходимо было отказаться от сравнения только двух групп, увеличив число изучаемых различных культурных групп. Берри выбрал для исследования четыре культуры, находящиеся на уровне «жизнеобеспечивающей» экономики. Внутри каждой культуры он избрал для исследования две социальные группы. Одна группа жила в условиях, наиболее близких к традиционным, в сельской местности; другая относилась к переходным группам и состояла из городских жителей.

Берри сформулировал следующую гипотезу: «Можно предположить, что охотничьи народы обладают хорошо развитой способностью к зрительному различению и

развитыми пространственными навыками и их культура способствует развитию этих способностей и навыков, обладая большим числом понятий для обозначения «геометрических пространственных» отношений, развитыми, общераспространенными умениями и ремеслами и такими формами социализации, в содержании которых придается большое значение воспитанию независимости и уверенности в себе, а практика социализации способствует самостоятельному развитию ребенка и поощряет последнее. Из этого предположения вытекает, соответственно, другое: по мере уменьшения значения охоты от культуры к культуре навыки зрительного различения и ориентации в пространстве становятся менее выраженными, равно как и все три указанных фактора культуры, которые содействуют их развитию» (1971b, с. 328).

Следует отметить, что Берри предполагает существование связи между требованиями, которые предъявляют экологические факторы той или иной группе людей, и наблюдающимися в ней способами социализации. Для проверки этих предположений Берри предлагал испытуемым всех групп четыре теста — тест способности к различению и три «теста пространственных навыков», включая тест скрытых фигур. Группы находились в различных районах мира — испытуемыми были темне Сьерра-Леоне, аборигены Новой Гвинеи, австралийские аборигены и эскимосы.

Результаты этого исследования в общем подтвердили гипотезу Берри, хотя обнаружилась необходимость учета *образования* в качестве самостоятельного фактора.

Когда Берри проранжировал группы испытуемых по степени возрастания значения охоты, то оказалось, что чем более важное место занимает охота, тем больше развита способность к различению и тем лучше ответы на три теста пространственных навыков. Гипотезу об особом влиянии образования пришлось выдвинуть потому, что переходные группы (городские) обычно давали более высокие результаты, чем соответствующие традиционные (сельские) группы.

В подтверждение полученных в предыдущем исследовании данных о темне и эскимосах Берри обнаружил, что чем важнее роль охоты в культуре, тем меньше строгости в воспитании детей и тем меньше от людей требуется конформизма. Эти и другие данные привели Берри

к следующему выводу: «Эти результаты говорят о том, что об уровне развития зрительных навыков можно судить на основе требований, предъявляемых той или иной группе людей окружающей средой, и разработанных в данной культуре средств для удовлетворения этих требований. Далее, можно считать, что между экологическими и психологическими переменными существует не только различие; они систематически изменяются в одном и том же направлении (ср. слабую версию взаимодействия между окружающей средой и поведением), и можно показать, что они соответствуют требованиям, предъявляемым той или иной группой средой (ср. умеренную версию взаимодействия между окружающей средой и поведением). Наконец, психологические основы технологического развития, которые часто сводят к пространственным навыкам, изменяются, судя по имеющимся данным, в зависимости от среды, которая благодаря техническому прогрессу и сама может изменяться» (1971b, с. 335).

Можно с уверенностью сказать, что Берри раскрыл закономерную связь между факторами культуры и окружающей среды, с одной стороны, и психологическими навыками, с другой. Введение нескольких различных степеней культурно-экологических различий значительно увеличивает достоверность предложенных им объяснений. Подобных исследований в данной области пока проведено еще очень мало.

Многие вопросы, касающиеся связи между средой и психическими процессами — даже теми, которые исследовал Берри, — пока остаются без ответа. Одна проблема возникает в силу того, что Берри употребляет понятие *среда* в слишком широком значении. Например, охота — это *деятельность*, то есть то, что люди делают в окружающей их среде. Вполне возможно, что те результаты, которые мы обсудили, обусловлены не охотой, а каким-либо другим аспектом жизни этих людей. Так, можно предположить, что если решающую роль действительно играет опыт охоты, то внутри общества, занимающегося главным образом охотой, должны обнаружиться различия в пространственных навыках охотников и людей, не занимающихся охотой. Один способ проверки этого предположения заключается в сравнении экспериментальных результатов среди мужчин и женщин эскимосов и австралийских аборигенов — двух охотничьих народов,

исследованных Берри. Как это ни удивительно, но значимых половых различий в результатах теста в этих обществах не обнаружено, хотя женщины ни в одном из них не занимаются охотой. Снова возникает проблема выделения отдельных факторов при совместном изменении нескольких переменных в одном и том же направлении (охота, формы социализации).

Совершенно иной круг проблем исследовался Убером (1967) в Нигерии. Убер предлагал своим испытуемым две задачи на зависимость от поля — тест скрытых фигур, использованный Даусоном и Берри, и тест палки и рамки, также использованный в подобного рода исследованиях в Соединенных Штатах.

Последний тест заключается в следующем: испытуемый сидит в темной комнате и смотрит на светящуюся квадратную рамку, в центре которой расположена светящаяся палка. И палку, и рамку можно повернуть под любым углом по отношению к полу. Стул, на котором сидит испытуемый, также можно наклонять, и в результате этого в ситуацию включаются, кроме зрительных сигналов, еще и *проприоцептивные* — внутренние телесные ощущения. Поскольку к стулу прикреплена подставка для ног, которая движется вместе со стулом, у испытуемого нет физического контакта с полом. Это значит, что, когда стул находится в наклонном положении, испытуемый может судить о своем положении только на основе сигналов от собственного тела в ответ на силу гравитации — сигналов от мышц и вестибулярного аппарата. Таким образом, в эксперименте исследуется роль как зрительных, так и проприоцептивных сигналов.

Задача испытуемого заключается в том, что он должен поставить палку в *вертикальное положение* по отношению к полу. Если он способен это сделать, то о нем можно сказать, что он независим от проприоцептивных и других исходящих от него самого стимулов, которые могут вводить его в заблуждение.

Ситуация, которая может ожидать испытуемого при этом тесте, изображена на рис. 4—8.

Убер провел этот тест с 86 мужчинами в Южной Нигерии. Все они работали в одной крупной компании, и некоторые из них получили, в той или иной мере, школьное образование. Основные результаты исследования представлены в двух частях.

Во-первых, Уобер вычислил ошибки в установлении палки для случая, когда испытуемый находится в наклонном положении, а рамка — в горизонтальном. Эти ошибки, по предположению, отражают ошибки в ответах

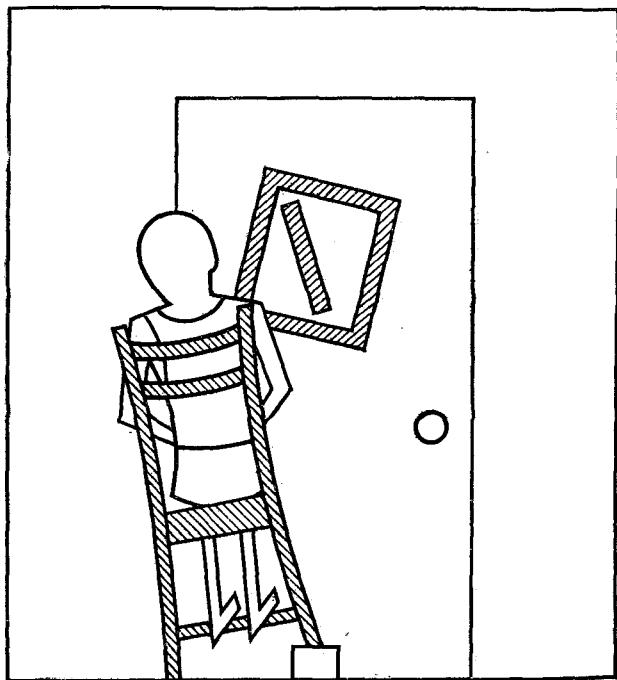


Рис. 4—8. Тест палки и рамки.

на проприоцептивные сигналы, сообщающие об угле наклона тела. В таких условиях эксперимента средняя ошибка американских испытуемых составляла примерно $3,5^\circ$, а средняя ошибка нигерийских испытуемых — только $1,25^\circ$. Задача усложнялась, когда в наклонном положении находилась как рамка, так и тело испытуемого. В этих условиях ошибки испытуемых из обеих культур увеличивались, но значимых различий между результатами нигерийцев и американцев не обнаружилось. Американцы ошибались меньше нигерийцев только в одном случае — когда рамка находилась в наклонном положе-

нии, а испытуемый в прямом. В таком случае ошибки африканцев были почти такой же величины, как при наклонном положении самого испытуемого, а ошибки американцев были наполовину меньше. Именно этого и следовало ожидать в том случае, если африканским испытуемым труднее судить о положении палки по зрительным сигналам, чем по проприоцептивным.

Другой важный результат этого исследования заключался в том, что в нем не обнаружилось корреляции между результатами теста палки и рамки и теста скрытых фигур. Видимо, эти два теста не отражают какой-то один психологический процесс. Этот вывод отнюдь не противоречит данным, полученным Берри и Даусоном. Он свидетельствует — как и работа Дереговского с построением моделей по передающим глубину картинкам — скорее о том, что результаты какого-либо одного теста не всегда отражают работу всего психологического механизма в целом.

В выводах, сделанных Уобером, речь идет именно об этом. «Видимо, «стиль познавательных процессов» не характеризует все процессы индивида столь равномерно, как первоначально предположил Уиткин. Тот установленный на американских испытуемых факт, что [тест скрытых фигур] и аналогичные зрительные тесты отражают уровень психологической дифференциации индивида, был подтвержден в Сьерра-Леоне... в исследованиях, в которых применялись зрительные тесты. Однако можно думать, что результаты зрительных тестов не являются единственным показателем психологической дифференциации. Полученные нами данные говорят о том, что дифференциация может обнаруживаться и в других сенсорных модальностях, помимо зрительной» (1967, с. 37).

Далее Уобер высказывает предположение о том, что выражение дифференциации либо в зрительной, либо в проприоцептивной модальности может зависеть от того, какая из этих модальностей имеет большее значение в раннем развитии ребенка. Было бы, конечно, интересно проверить это предположение. Если бы Уобер исследовал те разнообразные группы, с которыми работал Берри, то могло, например, оказаться, что чем большее значение имеет охота, тем менее выражены танец и другие «проприоцептивные навыки».

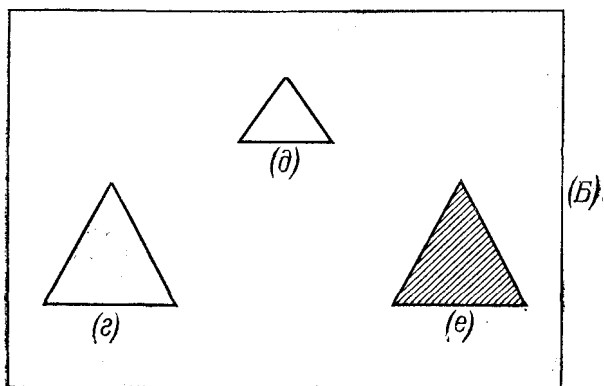
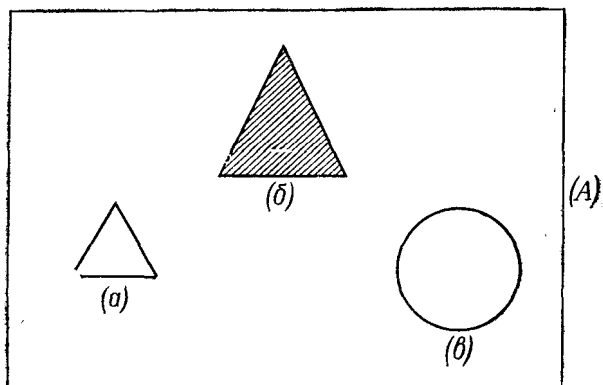
Предпочтение цвета, формы, числа или величины при группировке объектов

Другой эксперимент, при помощи которого исследуется избирательность ответов на стимулы среды, направлен на выяснение того, какие качества стимулов прежде всего учитываются испытуемыми. Так, накопилось значительное количество работ о предпочтении тех или иных свойств объектов, отличающихся друг от друга по цвету, форме, величине, числу и функции. У нормальных детей в Америке обнаруживаются определенные возрастные тенденции в предпочтении некоторых из этих свойств.

Общезвестно, что при выборе между цветом и формой младшие дети предпочитают цвет, а примерно на четвертом году жизни начинает преобладать форма. Это подтверждается результатами многочисленных исследований, проведенных с европейскими и американскими детьми в возрасте 2—8 лет. Типичный пример — эксперимент Сачмен и Трабассо (1966), в котором детям в возрасте 3—6 лет предлагали диапозитивы типа изображенных на рис. 4—9 и просили «показать, какие два из них одинаковые». Дети до четырех лет предпочитали группировать фигуры скорее по цвету, чем по форме; большинство детей старше четырех лет объединяли фигуры на основе формы.

Этот переход от предпочтения цвета к предпочтению формы сопровождается другими изменениями в познавательной сфере. Дети, предпочитающие форму, отличаются более высоким баллом в интеллектуальных тестах, и лучше детей, предпочитающих цвет, решают различные задачи на классификацию и формирование понятий.

Интересно посмотреть на эти тенденции с точки зрения различий между культурами, поскольку оказывается, что у детей из племенных обществ Африки *не обнаруживается* такой возрастной тенденции, характерной для европейских детей. Сачмен (1966) провела исследование с детьми йоруба, посещавшими мусульманскую школу в Нигерии. Она обнаружила, что все дети, независимо от возраста (от 3 до 15 лет), предпочитали цвет форме. Никаких возрастных изменений не наблюдалось. Серпелл (1969) получил аналогичные данные в Замбии, но его данные позволили несколько больше



Р и с. 4—9. (А). Карточка для исследования предпочтения свойств со стимулами разного цвета, формы и величины. *a* и *б* одинаковы по форме, *a* и *в* одинаковы по цвету, *б* и *в* одинаковы по величине. (Б). Карточка для исследования предпочтения свойств. Одно свойство (форма) исключено. *г* и *д* одинаковы по цвету, *г* и *е* одинаковы по величине.

приоткрыть те факторы, которые определяют предпочтение либо цвета, либо формы. Он установил, что в некоторых школах у детей все же наблюдается возрастная тенденция перехода от предпочтения цвета к предпочтению формы и что студенты университета решительно

предпочитают цвету форму, тогда как неграмотные взрослые предпочитают форме цвет. Даже у очень молодых замбийцев наблюдалось предпочтение формы, если они посещали элитную школу в столице Замбии, другие же школьники — что весьма интересно — предпочитали цвет. Серпелл выдвигает для объяснения этих экспериментальных результатов (и аналогичных результатов глухих испытуемых в Америке) так называемую гипотезу *перцептивного опыта*. Предполагается, что первоначально все дети предпочитают цвет и что переход к предпочтению формы происходит под влиянием направленной игры, характерной для типичной европейской семьи средних слоев общества и для школы западного типа; в школе форма, безусловно, является гораздо более важным свойством вещей, чем цвет (например, при чтении). Нет другой логической причины, заставляющей человека предпочитать форму. Причина того, что не во всякой школе происходит переход от предпочтения цвета к предпочтению формы, может заключаться в специфике того образования, которое дается в той или иной школе. В мусульманских школах нигерийские дети заучивают наизусть Коран на арабском языке, не понимая ни слова по-арабски. Во многих школах Африки сами учителя плохо подготовлены с точки зрения европейских стандартов и Серпелл предполагает, что они меньше, чем их европейские коллеги, обращают внимания на ту часть обучения, которая приводит к развитию предпочтения формы.

Прежде чем делать далеко идущие выводы о значении предпочтения тех или иных стимулов в экспериментах на избирательность, мы должны поставить вопрос о том, насколько общими и постоянными являются обнаруженные тенденции и в какой мере эти результаты могут быть обусловлены конкретной методикой, использованной исследователями. Часто очень большие обобщения основаны на одном исследовании, в котором применялась одна-единственная экспериментальная методика.

Перечислим в качестве примера некоторые проблемы, возникавшие при обсуждении результатов, полученных нашей исследовательской группой в Либерии. В первом эксперименте* применялась методика, весьма похожая

* Эксперимент был проведен Т. Циборовским (см.: Cole, Gay, Glick, Sharp, 1971).

на методику Сачмен и Трабассо (1966), — стимулы можно было группировать либо по цвету, либо по форме. У неграмотных детей в возрасте от 6 до 8 и от 10 до 14 лет наблюдалась лишь незначительная тенденция предпочтения цвета форме (53%), тогда как их сверстники — ученики местных школ предпочитали форму (66%). Однако в том случае, если стимулы можно было группировать тремя разными способами — по цвету, форме или величине (большой красный треугольник, большой белый квадрат и маленький белый треугольник), — то неграмотные дети предпочитали не цвет, а *форму* (77%), и число школьников, предпочитавших форму, также возросло до 77%. Результаты, полученные Циборовским, говорят о том, что предпочтение одного свойства другому *не абсолютно*. Оно зависит от контекста предложенного испытуемому выбора между стимулами.

В другом эксперименте, проведенном Шарпом, предпочтение либерийскими детьми цвета, формы или числа измерялось при помощи несколько видоизмененной методики. Испытуемым показывали пары карточек, на каждой из которых были изображены фигуры, отличавшиеся от фигур на другой карточке по трем параметрам. Например, на одной карточке были изображены три красных треугольника, на другой — два черных квадрата. Испытуемого просили выбрать одну из двух карточек и описать ее таким образом, чтобы экспериментатор мог ее узнать. Ответы испытуемых были классифицированы по использованным ими свойствам и по тому, сколько свойств выбранной ими карточки они упомянули («та, которая красная»; «та, с двумя красными треугольниками»).

На основе результатов такого измерения предпочтения свойств (о каком аспекте стимулов испытуемый считает необходимым говорить при общении с другим человеком) данную группу испытуемых (разного возраста и с разным уровнем образования) можно охарактеризовать как решительно предпочитающую цвет, с числом на втором и формой на последнем месте. Но эти испытуемые относились к той же популяции, в которой — с очень похожей методикой — работал Циборовский. (Различие состояло в том, что Циборовский использовал в качестве третьего параметра величину фигур, а Шарп — число.)

Мы можем сделать следующий вывод: предпочтение

того или иного стимула *не является* постоянным качеством испытуемого. Оно зависит от целого ряда переменных, в том числе от возраста, образования, конкретных параметров стимулов, между которыми следует выбирать, и методики изучения такого предпочтения.

Если учесть все эти трудности, то может возникнуть вопрос: можно ли вообще придавать какое-либо значение тому, что испытуемые предпочитают то или иное качество стимула другому качеству? Нам представляется, что некоторые результаты этих исследований, безусловно, имеют значение. Неоднократно установлено, что маленькие европейские и американские дети, как правило, предпочитают цвет, а в возрасте 4—5 лет начинают отдавать предпочтение форме. Данные исследований в условиях других культур свидетельствуют о том, что переход к предпочтению формы происходит не всегда или происходит не в столь отчетливой форме. Цвет может по-прежнему доминировать. В некоторых же случаях переход от цвета к форме происходит, если дети поступают в школу западного типа. Это значит, что возрастные изменения, наблюдаемые у европейских и американских детей, каким-то образом связаны с тем опытом, который дети приобретают в ходе формального образования. Многие исследователи предполагают, что важным фактором, вызывающим предпочтение формы, является восприимчивость к печатному тексту. Однако это предположение остается чисто умозрительным.

РЕЗЮМЕ

Возвращаясь к вопросам, поставленным в начале настоящей главы, мы видим теперь, что в ходе межкультурных исследований выявлено достаточно много связанных с культурой различий в перцептивном поведении. Однако, если мы попытаемся пойти дальше этого простого обобщения, мы столкнемся с множеством трудностей. Мы снова испытаем затруднения в определении того, какие формы поведения следует называть «перцептивными» и как можно точно определить те факторы, которые обуславливают наблюдаемое поведение.

Начнем с того, что наши способы реагирования на картины и диаграммы (на двухмерные изображения трехмерных сцен и объектов) не свободны от влияния

опыта. Они находятся в зависимости от прошлого опыта в отношении данного рода материала. Обратите внимание: мы говорим о «реагировании на картинки», а не о «восприятии картинок». Такое различие, по-видимому, необходимо, поскольку результаты исследований показывают, что наши выводы о том, что человек «видит», зависят от того, какого рода реакций мы от него ожидаем. Описать зрительное изображение и сделать его модель — разные задачи, и они предполагают различную интерпретацию соответствующих перцептивных процессов. Эта проблема в некотором смысле аналогична той, которую мы обсудили в связи с рисованием. Когда африканские дети рисуют корову в профиль с четырьмя ногами и двумя глазами, мы объясняем это не зрением при помощи рентгеновских лучей, а изобразительными навыками. Приведенные исследования позволяют предположить, что таким же образом обстоит дело с людьми, реагирующими на картинки как на двухмерные.

С этой проблематикой тесно связан вопрос об условиях, вызывающих двухмерные ответы. Многие работы как будто свидетельствуют о том, что африканские дети продолжают давать двухмерные ответы даже после нескольких лет учебы в школе европейского типа, хотя другие авторы утверждают, что даже небольшое знакомство с картинками вызывает изменения в ответах испытуемых. Эта проблема пока еще не решена.

Теория перцептивного развития, недавно выдвинутая Олсоном (1970), может служить объяснением некоторых противоречий в результатах исследований восприятия картинок. В серии работ, посвященных восприятию детьми диагональности, он обнаружил, что то, что ребенок «видит» в предложенной экспериментатором геометрической фигуре, зависит от того, каких действий от него ожидают: должен ли он узнать фигуру, скопировать или преобразовать ее. Олсон утверждает, что разные формы деятельности требуют различной перцептивной информации и что ребенок создает свой перцептивный мир (то есть начинает проводить новые и более разнообразные различия) по мере усвоения новых видов деятельности. Например, для ползания по комнате или хождения по полю необходима информация, основанная прежде всего на топологических признаках, в то время как сколачивание деревянного ящика предполагает ин-

формацию о геометрических свойствах предметов. «Чтобы поймать мяч, необходимы иные признаки, чем для того, чтобы отличить его от чашки», — пишет Олсон (1970, с. 201). Разные виды деятельности — передвижение, речь, письмо на определенном языке, рисование, вырезание — требуют разных средств. Когда человек пытается применить новое средство — скажем, он учится рисовать, — он должен учитывать и выделять новые признаки, новую информацию из перцептивного мира, чтобы удовлетворить требования данного конкретного средства: «Для управления попытками художественного изображения, черчения и конструирования требуется несколько специфическая перцептивная информация. Это можно выразить в форме афоризма: „квадраты не обладали для человека равными сторонами и равными углами, пока он не пытался их рисовать“» (Olson, 1970, p. 202).

Такой подход, видимо, хорошо сочетается с разработанной Даусоном программой обучения восприятию глубины на картинках. Он просил молодых людей рисовать сцены, передавая при этом признаки глубины, и научил их сравнивать свои рисунки с самой сценой. Пользуясь терминологией Олсона, можно сказать, что рисование как деятельность требовало выделения и учета определенных признаков, содержащих информацию о расстояниях в реальной сцене, — признаков, которые иначе могли оставаться незамеченными.

Точка зрения Олсона, безусловно, имеет большое значение не только в области восприятия картинок, но и для межкультурного изучения многих других проблем, связанных с восприятием. Одна из ее наиболее интересных особенностей заключается в том, что она обращает внимание психологов на созданные разными культурами средства и виды технической деятельности как на возможный источник различий в познавательных процессах людей из разных культур. То же самое можно сказать об исследованиях избирательности восприятия. В этой области проведено большое число исследований, но многое в ней пока остается неясным.

Вот некоторые из тех вопросов, которые больше всего нас интересуют:

1. Почти все исследования избирательности восприятия (за исключением тех, в которых использовалась ме-

тодика бинокулярного соревнования) были проведены с абстрактными стимулами, и «правильные ответы» были связаны с некоторыми их особыми свойствами (например, с цветом). Нет исследований, в которых тест скрытых фигур был бы построен на основе важных с точки зрения данной культуры стимульных объектов. Только в немногих работах о предпочтении свойств объектов применялись реальные объекты.

2. Хотя до сих пор почти не было соответствующих систематических исследований, мы все же можем с уверенностью сказать, что то, какие перцептивные процессы мы устанавливаем у испытуемого, зависит от характера тех ответов, которых мы от него ожидаем (рисование, словесный отчет, группировка предметов). Об этом говорят наши собственные исследования в Либерии: оказалось, что испытуемые предпочитали разные свойства стимулов в зависимости от того, должны ли они были сортировать карточки или словесно их описывать. Но как быть в таком случае с тестом скрытых фигур? Не может ли оказаться, что то, что испытуемый «видит» в скрытых фигурах, зависит от того, каким образом мы просим его отвечать? Мы считаем это вполне возможным (и согласующимся с данными Олсона; 1970), но, насколько нам известно, соответствующих экспериментальных данных пока нет.

3. Наконец, хочется обратить внимание на следующее обстоятельство: за исключением одной работы, принадлежащей Уoberу, все приведенные исследования относятся только к зрению, хотя из них делаются выводы, выходящие за рамки одной модальности. Исследователи, занимающиеся зависимостью от поля, не считают, конечно, будто они исследуют одно лишь зрение. Но, даже ограничиваясь лишь зрительной модальностью, они сталкиваются с трудностями, ряд которых мы обсудили выше. Если связать вопрос о модальности стимулов с вопросом о способе реагирования, то можно предвидеть возникновение еще некоторых серьезных проблем. Например, Уober обнаружил, что в случае теста, основанного на соматосенсорной информации (на проприоцептивных сигналах), у африканцев зависимость от поля оказалась меньше, чем в тесте, в котором использовалась одна лишь зрительная информация (то есть тест палки и рамки выявил меньшую зависимость от поля,

чем тест скрытых фигур). Однако, переходя от одного теста к другому, он не только добавил информацию в новой сенсорной модальности, но и изменил требования к способу реагирования. Его испытуемые должны были не показывать или называть фигуру, а устанавливать палку — трехмерный объект реального мира. Что именно обусловило результаты, о которых сообщает Уобер?

Наконец, следует подчеркнуть, что все рассмотренные в настоящей главе исследования взаимосвязи между культурой и восприятием оставляют открытым вопрос о межкультурных различиях в восприятии естественных, реальных сцен. Мы знаем, что восприятие признаков глубины на картинках — в некотором смысле особое явление. Но существуют ли обусловленные культурой различия в восприятии глубины также в том случае, если человек наблюдает естественную сцену? Нам не известно, чтобы существовали систематические данные по этой проблеме, но случайные свидетельства говорят о том, что культура (или по крайней мере опыт) могут оказывать влияние на восприятие реальных сцен. Например, Тёрнбулл (1961) в своем этнографическом исследовании пигмеев, живущих в лесах Итурби, приводит следующий случай. Вместе с одним пигмеем он выходил из леса. Вдалеке виднелись пасущиеся коровы. Пигмей раньше видел коров, но ему никогда не случалось видеть их издалека, и теперь он считал, что это муравьи! Нам пришлось наблюдать аналогичную сцену, когда мы приехали в столицу Либерии Монровию с ребенком кпелле десяти лет, выросшем в джунглях. Из высокой гостиницы на горе можно было видеть большие танкеры далеко в море. Ребенок, никогда не выдававший до этого ни подобной дали, ни танкеров, выразил восхищение смелостью людей, которые в таких маленьких лодках выходят в море. Эти случаи свидетельствуют, кроме прочего, о том, что было бы интересно и плодотворно в теоретическом отношении провести некоторые «естественные» эксперименты с восприятием, чтобы проверить универсальность обнаруженных в лабораторных условиях явлений.

Мы думаем, что читателю ясно, как и нам, что нужно провести еще много исследований, прежде чем можно будет ответить на поставленные нами вопросы о культуре и восприятии — равно как и на те вопросы, для постановки которых у нас не хватило догадливости.

КУЛЬТУРА И ПОНЯТИЙНЫЕ ПРОЦЕССЫ

В дискуссиях о межкультурных различиях в мышлении часто подчеркивается, что один из основных источников таких различий — «способы классификации мира», характерные для той или иной культурной группы. «Способы классификации» служат также мостом между экспериментами над перцептивными процессами, которые мы обсудили в предыдущей главе, и экспериментами над понятийными процессами, которые мы обсудим в настоящей главе.

Если проанализировать высказывания психологов о восприятии и о понятийном мышлении, то окажется, что данные, которые мы выше рассматривали как относящиеся к перцептивному предпочтению, можно с таким же успехом обсуждать в терминах элементарной понятийной группировки или классификации. В обоих случаях речь идет о тех психологических процессах*, при помощи которых мы рассматриваем как «похожие» или «тождественные» явления, в каком-то отношении отличающиеся друг от друга. Не существует двух одинаковых роз, и тем не менее мы относимся к ним как к взаимозаменяемым членам класса роз; роза и одуванчик еще менее похожи друг на друга, но они «одинаково» принадлежат к классу цветов; розы и одуванчики похожи друг на друга и на клен, лягушку и ребенка в том смысле, что они все входят в класс живых существ. Эти примеры свидетельствуют о том, что существует множество процессов, при помощи которых мы справляемся с разнообразием окружающей среды, устраняя или фиксируя различия и кладя в основу действия и мышления сходство или тождественность объектов. Процессы эти могут быть разными, в зависимости от свойств класси-

* В настоящей работе нет необходимости проводить различие между терминами *классификация*, *понятие* и *категория*, хотя читателю следует иметь в виду, что существует много разных психологических определений *понятия*.

фицируемых объектов, от контекста, в котором происходит классификация, и от наших навыков и знаний.

Когда сходство предметов заключается в их физических свойствах, акт классификации можно рассматривать как близкий к восприятию. Так, если испытуемые при рассматривании двух соседних точек цветового спектра отвечают на эти два цвета одним и тем же словом, то представляется по крайней мере возможным, что причиной этого действительно является отсутствие различения, так или иначе связанного со сферой восприятия. Когда испытуемый отвечает словом «красный» на целую группу цветных фишек, которые мы считаем различными, то это можно объяснить в терминах восприятия и утверждать, что испытуемый воспринимает все оттенки как одинаковые. Но как можно говорить о перцептивных процессах, если в группу стимулов входят черный треугольник, красный треугольник и красный квадрат? Испытуемый, конечно, способен различать эти объекты. Когда же он говорит, что два из них одинаковые, то сделанный им выбор нужно охарактеризовать скорее как классификацию предметов окружающей среды.

ОСНОВЫ КЛАССИФИКАЦИИ

При изучении классификации как в детской психологии, так и в межкультурных исследованиях внимание обращалось прежде всего на два аспекта поведения испытуемого: во-первых, какое именно свойство объектов он использует в качестве критерия сходства (что аналогично выявлению предпочитаемых свойств стимулов при изучении перцептивного предпочтения); и во-вторых, использует ли он последовательно какое-либо одно свойство в качестве основания для группировки объектов. Результаты, полученные при изучении этих вопросов, являются эмпирической основой тех теорий развития познавательных процессов, которые подчеркивают прогресс в развитии мышления от конкретного контекстуального мышления к мышлению абстрактному, подчиняющемуся определенным правилам. На основе результатов межкультурных исследований классификации многие авторы характеризуют мышление людей непромышленных обществ как конкретное, недостаточно

абстрактное. Во второй главе мы отметили, что интерес к изучению понятий и классификаций, используемых в первобытных культурах, проявляют ученые столь разных взглядов, как представитель структурной антропологии Клод Леви-Стресс и представитель генетической психологии Хайнц Вернер.

Из приведенных в начале настоящей главы примеров видно, что психологи употребляют понятие *класс* или *понятие* в очень широком смысле, обозначая ими широкий круг операций группировки. Теории, выдвинутые для объяснения классификации, обычно тесно связаны с той частной группой операций, которые тот или иной исследователь сделал предметом изучения. Разработанная Джеромом Брунером теория познавательного развития дает удобную схему для обсуждения современных работ в этой области. На основе этой теории были сформулированы конкретные гипотезы о влиянии институтов культуры на классификацию, которые подвергались проверке в исследованиях, проведенных в различных культурах. Согласно Брунеру, в ходе развития понятий ребенок переходит от одних свойств предметов, которыми он пользуется как основой для определения их сходства (мы называем это свойством-критерием), к другим. Очень маленькие американские дети склонны считать предметы тождественными на основе их *перцептивных* свойств — таких, как цвет, величина, форма или расположение. По мере интеллектуального развития происходит ослабление доминирования перцептивных свойств, и ребенок начинает строить классификацию на основе *функциональных* качеств: на основе того, что могут делать данные предметы или что может с ними делать человек. Ребенок также начинает все чаще подводить предметы под общее *название класса*.

Брунер утверждает, что параллельно изменениям в предпочитаемом свойстве происходит закономерное развитие тех *операций*, при помощи которых ребенок группирует вещи. Сначала ребенок создает свободные группы, или «коллекции», исходя при этом из различных свойств предметов и связей между ними. Постепенно ребенок приближается к «настоящим понятийным группировкам, основанным на правиле вышележащего класса», то есть к группировкам, в основе которых лежит какое-то *одно общее свойство* всех предметов, вхо-

дящих в данный класс, и не присущее ни одному предмету, не входящему в данный класс. Иначе говоря, ребенок пользуется одним-единственным правилом, определяющим принадлежность того или иного предмета к данной группе.

Хотя Брунер не пользуется терминами *конкретный* и *абстрактный*, обсуждая указанные аспекты группировки испытуемыми предметов, принято описывать различия между классификацией маленьких и больших детей именно в этих терминах. Классификацию, в основе которой лежат перцептивные свойства стимулов, считают обычно конкретной. Некоторые теоретики считают «абстрактной» только неперцептивную классификацию, основанную на названии класса или на нефизических свойствах предметов (таких, как «живой», «съедобный», «млекопитающий»). *Абстрактной* называют также такую операцию, при помощи которой выделяется (то есть абстрагируется) общее свойство, применяемое при объединении предметов, с которыми имеет дело испытуемый. С этой точки зрения описанная Брунером классификация через вышестоящую группу на основе единого правила указывает на более абстрактный уровень мышления, чем группировка на основе нескольких критериев.

Имея в виду эти определения, мы теперь рассмотрим обширное исследование влияния культуры на классификацию, проведенное сотрудницей Брунера Патрицией Гринфилд (Брунер, Олвер и Гринфилд, 1971). Она работала с детьми из народности уолоф в сельских районах Сенегала, пользуясь методикой сортировки предметов, в общем сходной с той, которая применялась в описанных в предыдущей главе исследованиях предпочтения объектов, но отличной от последней в некоторых весьма существенных отношениях. На столе перед ребенком клали десять знакомых ему предметов и просили «показать те, которые подходят друг к другу». В набор входили четыре предмета одежды, четыре круглых предмета и четыре красных предмета (среди последних были один предмет одежды и один круглый предмет). Таким образом, ребенок мог произвести группировку на основе функции, формы и цвета объектов.

Когда подобранные ребенком предметы соответствовали одному из перечисленных классов (то есть состав-

ленных по цвету, форме или функции), то считалось, что ребенок применяет последовательно одно определенное правило классификации. На рис. 5—1 представлен процент не посещавших школу детей из разных возрастных групп, которые последовательно применяли одно из возможных правил классификации. График показывает, что в 15-летнем возрасте практически все

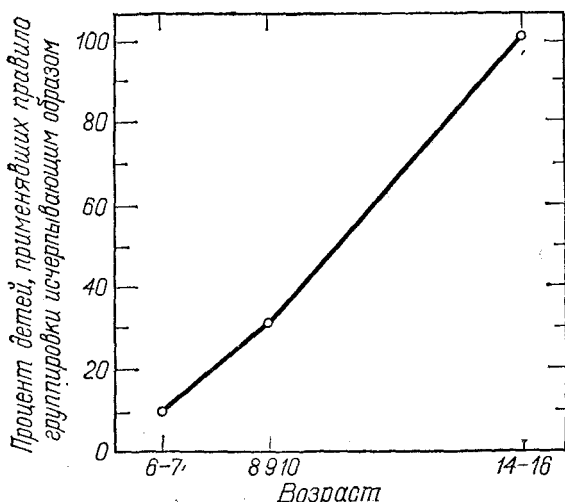


Рис. 5—1. Процент сельских уолофских детей, не посещавших школу, применявших правило группировки исчерпывающим образом.

уолофские дети проводили систематическую классификацию объектов. Большинство детей проводило классификацию по цвету, и авторы сделали вывод, что «изменение структуры группировки с возрастом состоит прежде всего в усвоении умения систематически производить группировку по цвету» (с. 338). Если посмотреть на эти данные с точки зрения *предпочтения свойств*, то они вполне соответствуют доминированию цвета, о котором шла речь выше, но в данном случае они рассматриваются в контексте не *восприятия*, а *понятийного мышления*.

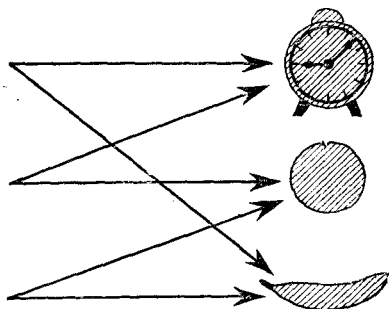
В другом исследовании, проведенном Гринфилд среди уолофов, применялись наборы картинок на карточках.

Набор 1

Цвет: желтый

Форма: круглая

Назначение:
для еды

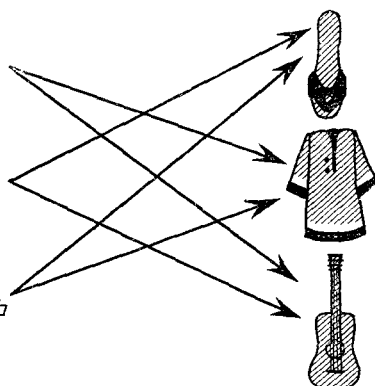


Набор 2

Цвет:
оранжевый

Форма:

Назначение:
чтобы надевать



Набор 3

Цвет: синий

Форма:

Назначение:
чтобы ездить

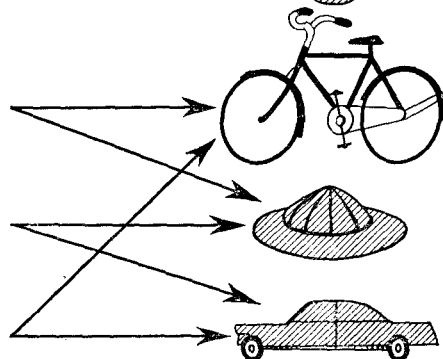


Рис. 5—2. Три набора картинок, использованные в исследовании классификации у уолофов, и их признаки. Первый набор — часы, апельсин, банан; второй набор — сандалия, *бубу* (уолофское платье), гитара; третий набор — велосипед, шлем, машина.

Карточки были составлены с таким расчетом, что в любом наборе можно было объединить в пару изображенные на карточке объекты по цвету, форме или функции (см. рис. 5—2). Ребенка сначала просили показать экспериментатору, какие две карточки в наборе «больше всего похожи». Затем его спрашивали: «Почему они больше всего похожи друг на друга?» Испытуемые принадлежали к трем различным группам населения: 1) традиционные сельские жители, не посещавшие школы, в возрасте от 6 до 7 лет, от 8 до 9 лет, от 11 до 13 лет и взрослые; 2) школьники из той же деревни; 3) школьники из столицы Сенегала Дакара.

Это экспериментальное исследование дало много интересных результатов. Наиболее важный с точки зрения обсуждаемой здесь проблемы результат состоял в том, что школьное образование явно оказывало исключительно сильное влияние на способ классификации и на те обоснования, которые испытуемые давали созданным ими группам предметов. Результаты как деревенских, так и городских детей, посещавших школу, были сходны с результатами американских детей: предпочтение цвета резко падало в старших классах, тогда как предпочтение формы и функции возрастало. Далее, с возрастом дети все чаще обосновывали проведенную ими классификацию через вышележащую категорию («те, которые круглые»). По-другому отвечали сельские дети, не посещавшие школу. У этих детей предпочтение цвета с возрастом *увеличивалось*, и они редко объясняли свои ответы ссылкой на категорию, к которой принадлежали классифицируемые картинки. Авторы комментируют различия в ходе развития школьников и не посещавших школу детей следующим образом: «...такое перцептивное развитие... носит в основном понятийный характер... Говоря о понятийном характере восприятия, мы имеем в виду тот факт, что школа прививает детям европейские навыки перцептивного *анализа*. Понятно, что выделение отдельных частей имеет решающее значение для понятий, основанных на таком многомерном признаке, как форма, в то время как для группировки по цвету достаточно единого глобального восприятия» (Брунер, Олвер и Гринфилд, 1971, с. 370).

Брунер и его сотрудники полагают, что полученные ими результаты соответствуют тому отмеченному мно-

гими антропологами и психологами факту, что в раннем детстве познавательные процессы первобытных людей развиваются в довольно быстром темпе, но развитие детей из первобытных обществ заканчивается гораздо раньше, чем развитие европейских детей. Европейские дети сначала развиваются медленнее, но их развитие продолжается и в юности. В только что описанном эксперименте в пользу такого предположения говорит тот факт, что дети, не посещавшие школу, не переходят к предпочтению формы цвету и не способны к категоризальному обоснованию совершенного ими выбора объектов. Учитывая то обстоятельство, что у посещавших школу детей происходит переход от предпочтения цвета к предпочтению формы, Гринфилд и Брунер сделали из этих результатов вывод, что приостановка в познавательном развитии происходит ввиду отсутствия у детей из традиционных обществ опыта, который дает школа. С этой точки зрения африканские дети, посещающие школу, являются «европейскими» по ходу их развития. Хотя никто не может с уверенностью сказать, как именно осуществляется влияние школы, Брунер и его сотрудники полагают, что школа предъявляет к ребенку сложные требования, заставляя его вырабатывать новые интеллектуальные средства, чтобы справиться с ними. Одним из таких средств является перцептивный анализ, благодаря которому возможна классификация на основе формы.

Такая интерпретация поднимает множество вопросов. Одним из первых приходит в голову следующий: какое значение можно придавать выбору испытуемым того или иного свойства объектов в случае, когда он может выбирать всего лишь один раз? Если ребенок выбирает цвет, то означает ли это, что он неспособен группировать объекты по форме, или он просто *предпочитает* группировку по цвету? Можно задать и более существенный вопрос. Когда набор стимулов можно классифицировать на основе нескольких различных признаков, выбор правила классификации часто является случайным (объекты можно классифицировать логически последовательно как по цвету, так и по форме или функции). Осознают ли люди этот факт? Когда человек группирует набор карточек или предметов, скажем, по цвету, то выражается ли в этом предпочтение именно данного свойства среди

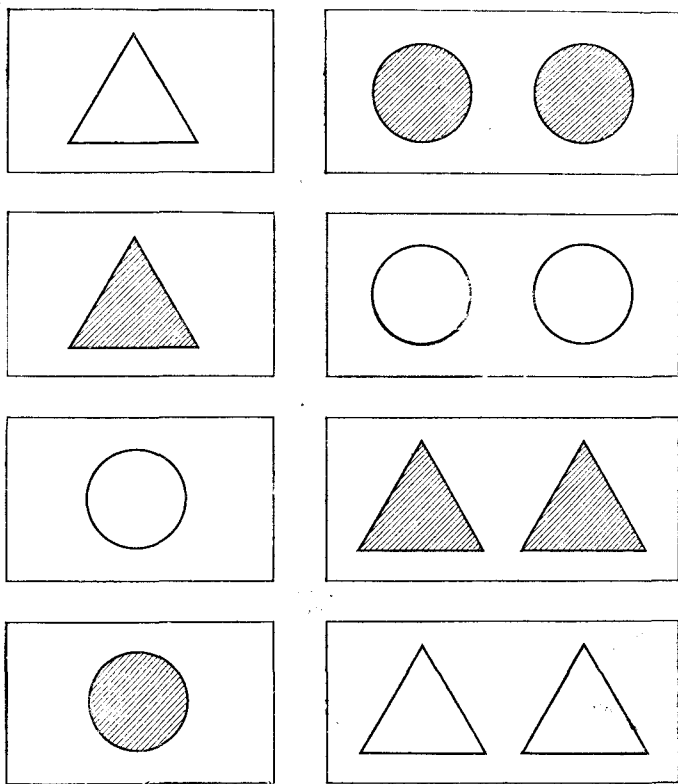
ряда остальных или он осуществляет *правильную* (единственно возможную) с его точки зрения классификацию? Короче говоря, осознает ли испытуемый, что существуют другие возможные способы классификации экспериментального материала? (Можно провести аналогию с возможными способами группировки членов семьи: на мужчин и женщин, на родителей и детей, или на членов семьи в узком и широком смысле слова.)

КЛАССИФИКАЦИЯ И ПОВТОРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ

Шарп и Коул в неопубликованном экспериментальном исследовании пытались найти ответ на эти вопросы. В исследовании, проведенном на Юкатане (Мексика), где население майя весьма разнообразно по уровню образования, они предлагали испытуемым разного возраста и разного уровня образования карточки, изображенные на рис. 5—3. Карточки располагались в случайном порядке на маленьком столике перед испытуемым, и его просили сложить их в кучки таким образом, чтобы карточки в каждой кучке были чем-то похожи друг на друга. Испытуемому не говорили, что имеется в виду под словом «похожи». Число кучек не ограничивалось, но стимулы отчетливо отличались друг от друга по цвету, форме и количеству. Почти во всех случаях испытуемые раскладывали карточки в две кучки. Однако содержание кучек вовсе не соответствовало какому-либо из трех указанных свойств.

Тех испытуемых, которые сортировали карточки в две кучки по цвету, форме или количеству, просили найти еще один способ образования кучек похожих друг на друга карточек — после того, как карты были снова перемешаны.

В этом эксперименте испытуемыми были дети и молодые люди, жившие в сельских поселках. Самым маленьким из детей было от 6 до 8 лет, и они были записаны в первый класс. Остальные группы испытуемых: 9—10-летние ученики третьего класса, 12—13-летние ученики шестого класса и группы молодежи 15—20 лет со школьным образованием не более трех классов.



Р и с. 5—3. Карточки, использованные в исследовании повторной классификации, проведенном в Мексике. Объекты на рисунке отличаются друг от друга по цвету (черный и красный), по форме (круг и треугольник) и по числу (один и два).

Прежде всего обнаружилось, что не каждый испытуемый смог разделить карточки на основе одного из трех выделенных свойств объектов (придерживаясь одного определенного правила). Процент успешных начальных классификаций составлял 17 у первоклассников, 47 у третьеклассников и 84 у шестиклассников. Эти данные свидетельствуют о закономерном увеличении вероятности классификации на основе единого свойства по мере

того, как школьники становятся старше. Но результаты старшей группы испытуемых показали, что сортировка стимулов подобного рода гораздо больше зависит от образования, чем от возраста. В этой группе было в среднем 37% правильных классификаций. Этот результат занимает промежуточное положение между показателями первоклассников и третьеклассников и соответствует среднему уровню образования, равному 1,4 года. Связь между образованием и классификацией становится еще более отчетливой, если вычислить отдельно показатели тех молодых людей, которые вообще не учились в школе или учились только один год, и тех, которые посещали школу два или три года. Первая из этих групп — сравнительно необразованная молодежь — дала 25% правильных классификаций, вторая — более образованная — дала правильную классификацию в 52% всех случаев.

Когда испытуемых просили снова расклассифицировать карточки другим способом, первоклассники очень редко осуществляли новую классификацию. Только один из 32 детей этой группы успешно пересортировал карточки на основе нового свойства. Третьеклассники чаще (44%) находили новый последовательный способ классификации, как и большинство (60%) шестиклассников. Результаты менее образованных членов старшей группы говорят о том, что и в случае данной задачи на классификацию успех решения зависит от образования. Только двое (8%) из испытуемых, посещавших школу не более одного года, справились с новой классификацией карточек. Те испытуемые этой группы, которые учились два или три года, дали примерно такие же результаты, как третьеклассники (28% правильных классификаций).

Эти результаты, полученные в сельских районах Юкатана, подтверждают и дополняют выводы Гринфилд и Брунера, сделанные на основе исследований, проведенных в Сенегале. Два обстоятельства обращают на себя внимание. Во-первых, успех классификации произвольных наборов стимулов, обладающих определенным числом свойств, гораздо больше зависит от образования, чем от хронологического возраста *per se*. Это обстоятельство требует, чтобы мы подходили весьма осторожно к объяснению возрастных изменений в такого рода клас-

сификациях в Соединенных Штатах и в Европе, где возраст и образование изменяются почти совершенно параллельно. Во-вторых, можно думать, что классификация и повторная классификация не обязательно являются результатами одного и того же процесса — многие испытуемые, которые справились с одной классификацией, не смогли классифицировать набор карточек на основе другого свойства. Вполне вероятно, что одно из последствий образования состоит в том, что человек приходит к выводу, что любой набор объектов можно классифицировать различными способами; какова бы ни была задача, не существует «одного единственного решения». Исследований повторной классификации пока проведено сравнительно немного — как внутри одной культуры, так и в разных культурах (см.: Goldstein, Scheerer, 1941).

ОБОБЩЕНИЕ ПРАВИЛ КЛАССИФИКАЦИИ

Только что описанное исследование показало, какие трудности возникают, когда необразованных людей просят изменить правило классификации, которым они пользовались при сортировке набора предъявленных объектов. В исследовании, описываемом в настоящем разделе, поставлена противоположная проблема: какие трудности могут возникать при переносе *одного и того же* правила классификации с одной задачи на другую. Если человека научили какому-либо одному правилу классификации, то будет ли он применять его в решении других аналогичных задач? Если человек научился «правильно» классифицировать, то означает ли это, что он усвоил общее правило классификации?

Чтобы ответить на некоторые из этих вопросов, Шарп (1971) провел исследование, в ходе которого он научил детей кпелле классифицировать экспериментальный материал по свойствам, указанным экспериментатором.

В качестве экспериментального материала Шарп использовал фигуры на карточках, отличающихся друг от друга по форме (треугольник, круг, квадрат), цвету (красный, синий, черный) и числу (две, три, четыре) фигур. Испытуемым предъявляли не все карточки сразу, а пары карточек, отличающиеся друг от друга по всем

трем свойствам (например, два красных треугольника на одной карточке и четыре черных круга на другой). Испытуемый должен был угадать, о какой карточке думает экспериментатор, и после каждой загадки ему говорили, прав он или нет. Например, в первом случае правильными могли быть карточки с синими фигурами независимо от формы и числа фигур. Испытуемые отвечали до тех пор, пока они не давали 9 правильных решений подряд или пока им не предъявляли задачу 40 раз. После этого им предлагали вторую и третью задачи — задание оставалось прежним, но свойства «правильных» карт в каждом случае были разные.

Шарп хотел выяснить, улучшаются ли результаты детей в решении этой задачи под влиянием опыта: решают ли они вторую и третью задачу быстрее первой, если свойство (в нашем примере цвет) остается неизменным?

Исследование формировало двоякий опыт. В первом случае испытуемому предлагали три задачи, причем правильным свойством каждый раз был цвет (каждый раз разный). Во втором случае также предъявляли три задачи, причем правильные свойства каждый раз были разные (например, сначала цвет, затем форма, а в третьей задаче число).

Эти разные формы опыта позволили Шарпу установить две формы улучшения результатов: обобщенный перенос на новые задачи опыта, приобретенного при решении однотипных задач, и специфический перенос опыта решения задач с данным конкретным свойством.

Шарп провел исследование с тремя группами детей: с группой 6—8-летних детей, не посещавших школу; с группой 12—14-летних детей, также не получивших школьного образования, и с 12—14-летними учениками 4—6 классов. При такой подборке испытуемых результаты можно было рассматривать как функцию возраста и образования.

На рис. 5—4 приведены результаты каждой группы в случае, когда «правильное» свойство оставалось постоянным. Рисунок содержит три графика, один для каждой группы. Каждая кривая отражает среднее число проб, необходимое для решения данной задачи. Например, 6—8-летние неграмотные дети научились решать первую предъявленную им задачу на цвет в среднем за

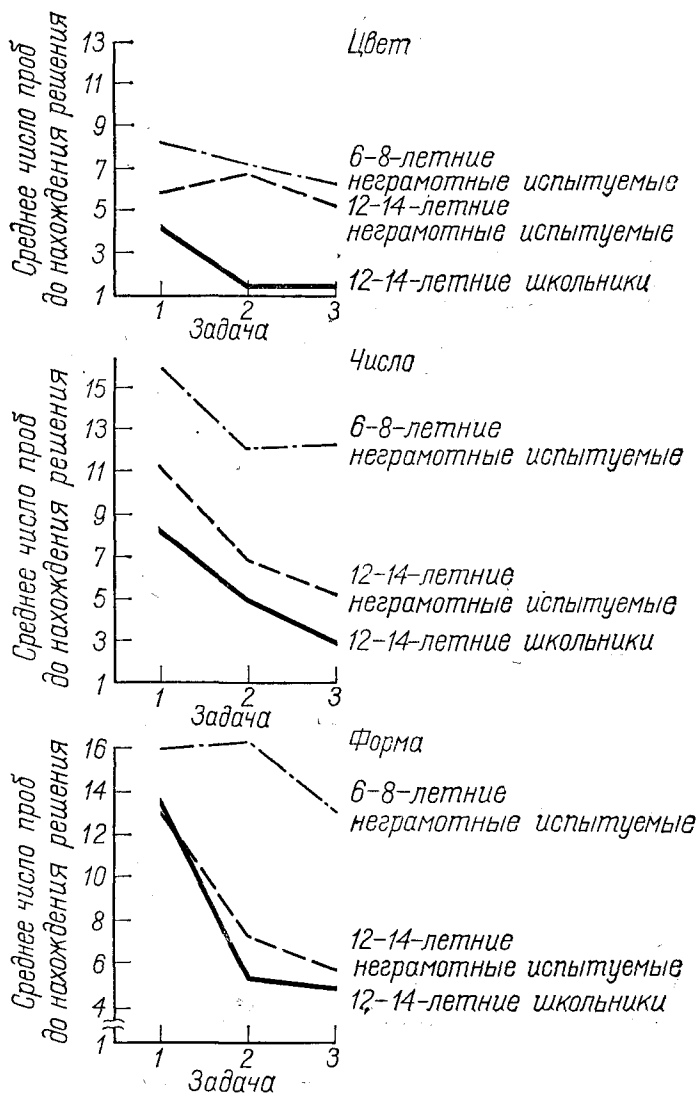


Рис. 5-4. Улучшение результатов классификации от задачи к задаче у детей кпелле. На каждом графике показан ход наущения у детей, обученных классифицировать по одному из трех свойств предметов (по цвету, числу или форме).

8,5 проб, вторую — за 7,2, а третью — за 6,9. Остальные кривые следует интерпретировать таким же способом.

Влияние предпочтения определенных свойств стимулов очевидно: во всех трех группах цвет усваивается за меньшее количество проб, чем число, а форма наиболее трудна для усвоения. Кроме того, старшие дети научаются быстрее, чем младшие, и школьники — быстрее, чем не посещавшие школу дети.

Вторая важная особенность этих результатов состоит в том, что старшие дети, видимо, решали каждую следующую задачу *лучше*, чем предыдущую, тогда как у 6—8-летних детей значительного улучшения результатов от задачи к задаче не наблюдалось.

Для выяснения источника улучшения результатов исследовались результаты детей, участвовавших в той серии экспериментов, в которой «правильное» свойство было каждый раз разным. (Эти данные не нашли отражения в графике.) Если улучшение результатов от задачи к задаче обусловлено каким-либо общим фактором (например, привыканием к задаче), то оно должно наблюдаться даже в случае, когда «правильное» свойство каждый раз разное. Однако улучшения результатов не обнаружилось; на решение третьей задачи требовалось столько же времени, как и на решение первой.

Эти результаты, вместе взятые, решительно говорят в пользу того, что при данной мере опыта (ведь три задачи — опыт отнюдь не богатый) улучшение результатов при решении каждой последующей задачи (это часто называют *научением научению*) происходит только в том случае, если испытуемые научаются учитывать одно определенное свойство объектов. Обобщенного научения научению нет. По-видимому, испытуемые постарше говорят самим себе нечто вроде «если в последний раз правильно было «красный», то и в этот раз правильным будет какой-либо цвет». Эта стратегия оправдана лишь в том случае, если «правильное» свойство не меняется от задачи к задаче.

Это правдоподобное объяснение оставляет открытым следующий вопрос: каким образом решают эти задачи младшие дети, не посещавшие школу, если они не выбирают определенное свойство, чтобы затем выяснить, какое его значение в данном случае «правильно»? Эти

дети научаются медленнее, чем их образованные собратья, но *как* они научаются?

Главная альтернатива научения свойству — научение тому, какие конкретные карточки являются «правильными».

Вместо того чтобы усвоить идею «красные правильные», младшие дети, возможно, научились выбирать данные четыре карточки (один красный круг, один красный квадрат, два красных круга, два красных квадрата). Если это так, то нет основания ожидать улучшения результатов от задачи к задаче, поскольку в каждой задаче «правильными» являлись различные карточки.

Чтобы определить, действительно ли научение протекало именно таким образом, следует изучить изменение результатов от задачи к задаче. Мы можем начать с того, что спросим себя, какие результаты должны получиться в том случае, если испытуемый научился решать эти задачи на классификацию путем определения «правильного» свойства (например, «два» или «черный»). Поскольку «правильное» свойство встречается ровно на половине карточек, то можно ожидать, что у испытуемого в каждом случае 50% возможностей угадать его. После определения «правильного» свойства он может угадывать его каждый раз (100%).

Но что происходит в том случае, когда испытуемый учится решать задачи путем запоминания отдельных «правильных карточек»? Сначала он также будет действовать наугад и будет прав в 50% всех случаев. Но если какая-нибудь карточка повторяется, то испытуемому не нужно будет гадать, если он ее запомнил. Он будет гадать только в тех случаях, когда предъявляются новые карточки. Таким образом, его результаты по всему набору карточек будут улучшаться от пробы к пробе, пока он не выучит все карточки.

Посмотрим с этой точки зрения на результаты младших и старших детей кпелле, чтобы найти следы того или иного способа научения *до решения* задачи. Мы предполагаем, что старшие дети дают до решения задачи около 50% правильных ответов, а после ее решения процент правильных ответов резко поднимается до ста; у младших же детей должно наблюдаться посте-

пенное улучшение результатов — сначала 50%, а затем медленное возрастание до 100% *.

Результаты в точности соответствовали этому предположению. На рис. 5—5 приведены примеры резуль-

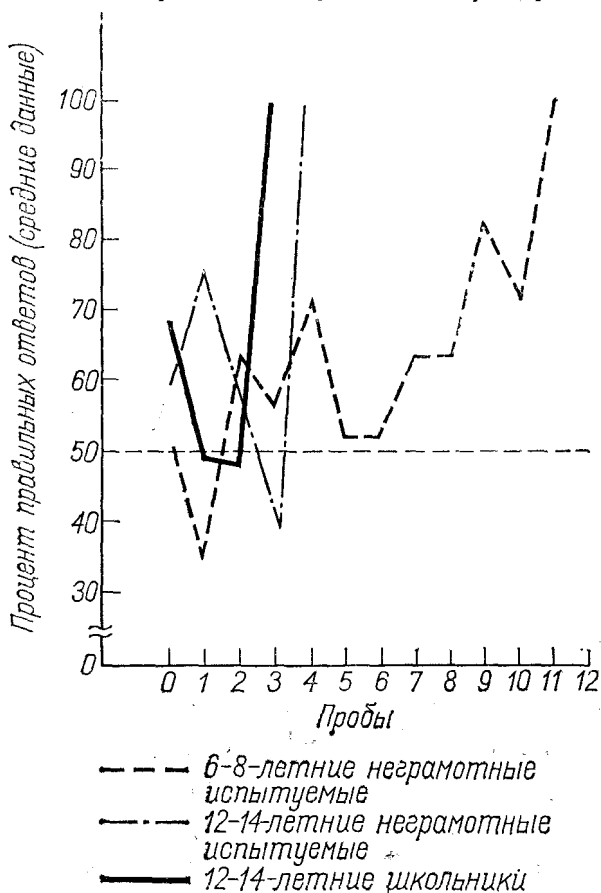


Рис. 5—5. Результаты детей, обучавшихся классифицировать объекты по форме.

татов 6—8-летних детей, не посещавших школу, и 12—14-летних школьников и не посещавших школу детей до

* Полное описание примененного в данном случае способа анализа результатов см. в 5-й главе книги Коула и др. (1971).

решения задачи, в которой правильным свойством была форма. Как мы и ожидали, результаты 6—8-летних детей до решения задачи постепенно улучшаются, в то время как обе группы старших детей отвечали со случайным успехом до нахождения решения.

Эти данные представляются нам интересными с нескольких точек зрения. Во-первых, они показывают необходимость учета *предпочтения* тех или иных стимулов при сравнительном анализе таких проблем, как скорость научения. Во-вторых, они раскрывают основу улучшения результатов при научении классификации — в тех случаях, когда происходит такое улучшение. И в-третьих, они говорят о том, что источником различий между результатами старших и младших детей является то, что младшие дети научаются решать подобную задачу как набор отдельных конкретных случаев, тогда как старшие дети научаются решать ее путем выделения «правильного» свойства.

Результаты эти имеют отношение ко всей проблеме межкультурных различий в процессах научения в целом — прежде всего потому, что поведение младших детей в этих экспериментах представляет собой классический пример механического усвоения (то есть запоминания отдельных конкретных объектов), в то время как старшие дети решают эту же задачу посредством понятийного мышления.

Но можно ли сказать, что механическое усвоение, столь часто осуждаемое в спорах о школьном образовании и столь часто приписываемое африканским детям, является плохим (плохим в смысле неэффективности) средством решения настоящей задачи? Является ли оно единственным способом, которым эти дети *способны* решать задачи на классификацию? Очевидно, нет.

Начнем с того, что механическое усвоение является эффективным способом научения в случае небольшого количества материала. В таких условиях на поиски «правильного» свойства может понадобиться больше проб, чем на заучивание наизусть четырех конкретных объектов.

Существуют также другие исследования того, как испытываемые овладевают классификацией, проведенные в тех же группах людей, не посещавших школу, и они явно свидетельствуют о наличии понятийного научения.

Например, Гэй и Коул (1967) предлагали детям задачи, похожие на использованные Шарпом, с той лишь разницей, что объектов было много и поэтому каждый объект почти не встречался два раза. Поскольку объекты не повторялись, то дети, очевидно, не могли давать правильных решений на основе механического усвоения отдельных конкретных объектов. Поэтому мы должны сделать вывод, что маленькие дети кпелле, не посещавшие школу, *способны* научиться решать задачи на классификацию картинок с помощью *понятийного мышления*.

Мы снова вернулись к старой теме: способ усвоения или восприятия того или иного объекта зависит не только от прошлого опыта испытуемого (хотя опыт, безусловно, также играет определенную роль), но и от тех требований, которые ставит испытуемому предъявленная ему задача. В таком случае мы можем ожидать от тех или иных испытуемых простого механического усвоения лишь в определенных условиях. Американские школьники склонны отказываться от механического усвоения даже при решении простых задач, тогда как маленькие дети в Либерии, не посещающие школу, продолжают применять его до тех пор, пока условия задачи не делают это слишком трудным.

ВЛИЯНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НА КЛАССИФИКАЦИЮ

В связи со всеми обсужденными здесь исследованиями встает вопрос о том, насколько специфичны их результаты. Можем ли мы на основе экспериментов, в которых применяются карточки с картинками, судить о гораздо более широкой области реально используемых классификационных систем? Перечислим лишь некоторые из возникающих при этом проблем. Мы знаем, что традиционные африканцы, не посещавшие школу, испытывают трудности при восприятии двухмерных картинок. Оказывают ли эти трудности влияние на выбор свойств, которые эти люди кладут в основу классификации? Получим ли мы те же самые классификации в том случае, если будем *называть* объекты, а не показывать их изображения? Как соотносится способ классификации объектов с категориями естественного языка? Например, мы предполагаем, что анализ уолофского языка

почти наверняка показал бы, что корова, ствол дерева и грязь *не попадут* в один и тот же класс, хотя эти вещи при классификации легко могут попасть вместе под цветовую категорию *коричневый*, когда испытуемому предлагают картинки с их изображением. Коровы почти наверняка относятся к той семантической категории, которая включает в себя козу, овцу и свинью, в то время как дерево, куст, ползучее растение и трава могут принадлежать к другому классу. То же самое относится также к майя, живущим на Юкатане, и ко всем другим культурным группам.

Такого рода проблемам в последние годы посвящалось не одно исследование. Основной вопрос, поставленный их авторами, заключался в следующем: в какой мере классификация определяется самим классифицируемым материалом?

Некоторые исследователи обращали пристальное внимание на *характер* сортируемого испытуемыми *материала*. В работе Гринфилд, по-видимому, не придавалось особого значения тому, предъявляли ли детям вещи или картинки, — не посещавшие школу дети в обоих случаях выбирали цвет. Однако обычно дело обстоит иначе.

Например, Дереговский и Серпелл (1971) провели сравнительное исследование классификации у шотландских и замбийских школьников, пользуясь как фотографиями, так и реальными предметами, и оказалось, что испытуемые *неодинаково* классифицировали картинки и предметы. Испытуемыми были ученики третьего класса из шотландского города Абердин и из замбийского города Лусака.

Испытуемые из обеих стран были разделены на три группы. Первую группу просили назвать и расклассифицировать восемь игрушек — четыре средства передвижения и четыре животных. Внутри каждого из этих подклассов объекты можно было группировать еще попарно. Средства передвижения можно было разделить на подгруппы либо по цвету, либо по назначению (для перевозки людей и для перевозки груза). Животных можно было разделить по парам либо по цвету, либо по тому, домашние они или дикие. Вторую группу испытуемых просили назвать и расклассифицировать цветные фотографии этих игрушек, а третью группу — назвать и расклассифицировать черно-белые фотографии.

Поскольку два основных класса можно было разделить на подклассы, состоящие из двух предметов, Дереговский и Серпелл просили каждого испытуемого, создававшего группы из трех или более предметов, разделить их еще раз. Они спрашивали также, почему испытуемый в конечном счете произвел именно такую классификацию.

Когда задача состояла в группировке изображений, шотландские дети добились значительно больших успехов, чем замбийские. Они спонтанно, без подсказки создавали четыре подкласса, в то время как многие замбийские дети создавали подклассы только после того, как их просили разбить созданные ими большие классы. Однако, если задача заключалась в сортировке игрушек, такого рода различий между результатами детей из двух стран не обнаружилось, — обе группы спонтанно делили предметы на две основные группы, с двумя подгруппами в каждой. Эти результаты подчеркивают тот факт, что для замбийских детей картинки и изображенные на них предметы не являются эквивалентными стимулами, в то время как для шотландских детей они в общем эквивалентны.

Между этими двумя группами испытуемых обнаружились различия не только в количестве созданных ими подклассов. Так, подклассы, созданные замбийскими детьми, намного чаще основывались на цвете объектов, чем подклассы шотландских детей. Кроме того, замбийские дети реже давали проведенной ими сортировке адекватное словесное обоснование. Например, только 29% замбийских детей адекватно объяснили проведенное ими разделение средств передвижения на пассажирские и грузовые, тогда как 95% шотландских детей дали такое объяснение.

Исследование Дереговского и Серпелла говорит о значении способа физического представления (фотографии или предметы) используемого в задачах материала. Весьма близка к данной проблеме проблема *знакомства* испытуемых с предъявляемым материалом. Наиболее известное исследование этой проблемы было проведено Прайс-Уильямсом (1962) с посещающими и не посещающими школу детьми в Нигерии.

Прайс-Уильямс был озабочен тем обстоятельством, что во многих исследованиях классификации у африкан-

ских детей использовались стимулы типа изображенных на рис. 5—3 — треугольники, квадраты и другие идеальные фигуры, не известные детям, с которыми проводили исследования, и не имеющие для них значения. Поэтому он решил применить в своем исследовании классификации предметы из двух знакомых и легко определяемых областей — животных и растений, известных каждому ребенку народности тив. Он выбрал для этой цели десять различных животных, отличающихся друг от друга по цвету, величине, съедобности и т. д., и десять различных растений, которые можно было классифицировать по величине, съедобности, месту нахождения (на берегу реки или на вершине горы) и другим основаниям.

Прайс-Уильямс просил детей решить две задачи с обоими наборами предметов (большинство животных — за исключением пчелы и рыбы — были представлены маленькими пластмассовыми куклами). Сначала ребенка просили выбрать те предметы, которые должны быть вместе, и объяснить, почему он сделал именно так. После каждого выбора и группировки ребенка спрашивали, может ли он найти еще какой-нибудь способ группировки предметов. Эту процедуру повторяли до тех пор, пока ребенок не заявлял, что больше способов группировки предметов не существует.

Благодаря такому подходу Прайс-Уильямс получил два важных результата. Даже самые маленькие (шестилетние) из участвовавших в исследовании детей были способны к классификации и провели ее. Более того, все дети расклассифицировали предметы по-новому, когда их об этом просили. Самые маленькие дети нашли три или четыре способа группировки, 11-летние — в среднем шесть способов. Прайс-Уильямс *не обнаружил* в этих опытах никаких закономерных различий между детьми, посещавшими и не посещавшими школу.

Один из результатов, полученных Прайс-Уильямсом, заслуживает особого внимания. Когда он подвел итог обоснованиям, которые дети давали составленным ими группам предметов, он обнаружил, что при группировке *животных* дети склонны были объяснять составленные ими группы конкретными свойствами типа цвета, величины или места, где они встречаются. При группировке *растений* те же дети объясняли состав групп главным образом ссылкой на абстрактное их свойство — на

съемность. Эти данные указывают на то крайне важное обстоятельство, что нельзя говорить об абстрактном или конкретном мышлении в целом. Видимо, степень абстрактности ответов зависит не только от знакомства с классифицируемыми вещами и от способа их физического представления, но и от тех конкретных сфер, к которым принадлежат эти вещи.

Сходные свидетельства о значении сферы, к которой принадлежат классифицируемые предметы, можно найти в недавней работе Ирвина и Маклафлина (1970). Они пользовались карточками с изображениями треугольников и квадратов, весьма похожими на примененные Шарпом и Коулом (см. рис. 5—3); кроме того, они составили задачу, *в принципе* идентичную с первой, но обладающую иным материальным содержанием. Некоторых испытуемых просили классифицировать и классифицировать еще раз по-другому восемь чашек с рисом. Чашки делились на большие и маленькие, рис — на очищенный и неочищенный; кроме того, применялся рис двух различных сортов. Ирвин и Маклафлин провели свое исследование с крестьянами-рисоводами и со школьниками народности мано в центральной Либерии. Они хотели выяснить, находят ли крестьяне альтернативные способы классификации чашек с рисом легче, чем карточек с треугольниками и квадратами. Как и в исследовании Шарпа и Коула, оказалось, что взрослые неграмотные мано хуже, чем школьники, находили более одной основы для классификации карточек. Но чашки с рисом они классифицировали примерно так же хорошо, как школьники классифицировали карточки! В этом исследовании *содержание* экспериментального материала не изменялось независимо от ее *формы* (чашки с рисом — *реальные* объекты, в отличие от изображений треугольников). Тем не менее в данном случае перед нами очень яркий пример того, как изменяются наши представления о влиянии школьного образования благодаря знанию того обстоятельства, что люди, не посещавшие школу, проводят с определенным экспериментальным материалом такие классификации, на которые мы — исходя из других данных — легко могли считать их неспособными.

КАК ОТЛИЧИТЬ ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ВЛИЯНИЯ ДРУГИХ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ КУЛЬТУРАМИ?

Наши представления о влиянии школьного образования могут измениться также в том случае, если мы примем в расчет другие виды жизненного опыта, которые могут определить способ подхода людей из традиционных обществ к задачам на классификацию.

В связи почти со всеми рассмотренными до сих пор исследованиями соотношения между культурой и классификацией возникает следующая трудность: сравнения почти во всех случаях принимают форму противопоставления «цивилизованных» (образованных) обществ «первобытным». В то же время совершенно ясно, что даже неграмотные народы в весьма различной степени подвержены новым влияниям. Скрибнер в неопубликованном исследовании собрала большой материал о классификациях детей и взрослых кпелле, в различной мере затронутых западным образом жизни и различного уровня образования. Классифицируемый материал состоял из 25 весьма знакомых и распространенных предметов, принадлежащих к орудиям охоты, еде, кухонной посуде, одежде и предметам для шитья.

Предварительное исследование показало, что эти категории входят в иерархически организованную систему, используемую кпелле при делении вещей на группы. Например, посуда и еда являются подкатегориями или подклассами более общего класса *хозяйственных вещей*, в свою очередь относящегося к еще более общему классу *орудий*. Мы будем называть эти классы *таксономическими категориями*, а иногда *семантическими категориями*, поскольку последний термин часто употребляется в данной области психологами. Если человек группирует предметы на основе их принадлежности к тем или иным таксономическим классам, то некоторые психологи считают это свидетельством абстрактного мышления.

Использованные в исследовании Скрибнер категории были выбраны с таким расчетом, чтобы их можно было одинаково легко связать между собой как на основе участия в одной деятельности (независимо от принадлежности к тому или иному классу), так и на основе принадлежности к одному и тому же классу. (Так, иголку, ножницы и рубашку можно положить вместе на том

основании, что эти предметы шитья можно использовать при изготовлении предметов одежды.) Как и в одной из упомянутых выше работ Гринфилд, такой выбор объектов позволил Скрибнер оценить относительную вероятность этих двух способов сортировки, вместо того чтобы ограничить возможность испытуемого одним-единственным «правильным» способом.

Испытуемых просили рассортировать предметы таким образом, чтобы в одной и той же группе оказались вещи, которые «подходят друг к другу». Испытуемым говорили, что в каждой группе должно быть не меньше трех предметов. После того как была проведена классификация, испытуемым давали возможность снова сортировать предметы, пока они не приходили к повторной классификации. Такая процедура позволяла изучать скорее *постоянные* основы группировки предметов, чем «случайные».

Взрослыми испытуемыми были студенты, неграмотные взрослые люди из деревень переходного типа, занимающиеся наемным трудом («наемные рабочие»), неграмотные рисоводы из традиционной деревни, находящейся около дороги («деревня у дороги»), и неграмотные рисоводы из традиционной лесной деревни в пяти часах ходьбы от ближайшей дороги («лесная деревня»). Кроме того, в исследовании участвовали однородные группы школьников и не посещавших школу детей в возрасте 10—14 лет (с четвертого по шестой класс) и 6—8 лет (первый класс).

Созданные испытуемыми группировки оценивались на основании того, сколько членов той или иной таксономической категории (еда, одежда и т. д.) оказалось в группах, образованных испытуемыми.

Студенты, как и следовало ожидать, группировали предметы почти исключительно на основе таксономических категорий. Наемные рабочие и жители деревни у дороги также создавали главным образом категориальные группы, хотя никто из этих мужчин и женщин не получил формального школьного образования и не умел ни читать, ни писать. Использование принадлежности объектов к определенной категории в качестве принципа группировки резко уменьшилось у жителей лесной деревни, но анализ созданных ими групп все же выявил определенное влияние таксономических категорий.

Обратимся теперь к испытуемым детям. Маленькие дети (6—8 лет) практически не пользовались при группировке категориями, независимо от того, учились они в школе или нет; созданные ими группы часто являлись идиосинкразическими, как показывают следующие примеры: ружье, земляной орех и пояс; сеть, головная повязка, нож, шапка и земляной орех; иголка, картошка и рубашка. Результаты 10—14-летних детей, не посещавших школу, не намного отличались от результатов 6—8-летних, тогда как их сверстники-школьники в известной мере учитывали при группировке семантические категории. Казалось бы, перед нами опять-таки данные, свидетельствующие о влиянии школьного образования на классификацию. Как и Гринфилд, мы могли бы приписать обнаруженные различия целиком влиянию образования, если бы не одно обстоятельство: взрослые сельские жители, ни один из которых никогда не получил никакого образования, достигли таких же — или даже лучших — результатов, как и 10—14-летние школьники! Этот результат не только предостерегает от поспешных выводов относительно «приостановки развития» (в настоящей задаче результаты необразованных взрослых *не были* тождественны результатам необразованных детей), но и свидетельствует о том, что другие факторы опыта, помимо формального образования западного типа, также могут вызывать переход от классификации на несемантических основах к классификации на семантической основе.

Кроме регистрации реальных способов классификации различными группами кпелле, Скрибнер просила каждого испытуемого объяснить, почему он включил в данную группу именно эти предметы. Здесь обнаружились существенные различия между группами взрослых испытуемых. Студенты почти во всех случаях давали созданным ими группам категориальные названия («это — одежда») или выражали категориальный статус групп указанием на какое-либо общее свойство ее членов («с этим можно охотиться»). Напротив, 70% испытуемых из лесной деревни давали обоснования, не имеющие никакого отношения к свойствам группируемых предметов. Большинство предложенных ими объяснений — произвольные утверждения типа «они мне так нравятся» или «чувство говорит мне, что нужно делать так».

Жители «переходных» деревень (наемные рабочие и жители деревни у дороги) реже выдвигали произвольные причины, чем жители лесной деревни, но они гораздо реже ссылались на общее свойство предметов или называли наименование класса, чем студенты. Они часто связывали принадлежащие к группе предметы, ссылаясь на различные способы применения этих предметов; например, один испытуемый положил вместе сеть, кастрюлю, перец, плоды окры и земляной орех и объяснил это так: «Сеть — чтобы ловить рыбу, а плоды окры и земляной орех варят в кастрюле».

Практически ни один 6—8-летний ребенок не дал объяснения своим группировкам. Подавляющее большинство детей отвечало на вопрос экспериментатора повторением инструкций («вы мне сказали, чтобы я положил их вместе») или ссылкой на собственный авторитет («я хотел так сделать, вот и сделал»). Дети не понимали того обстоятельства, что свойства самих предметов могут служить основой деления их на группы. 10—14-летние испытуемые, не посещавшие школу, были в этом отношении немногим лучше предыдущей группы, но почти каждый второй из старших детей-школьников ссылался в качестве объяснения группировки на общее свойство предметов или называл наименование класса. Произвольные объяснения давали меньше 20% группы.

Хотя неграмотные взрослые сельские жители и 10—14-летние школьники в общем одинаково проводили *практическую* классификацию, они давали совершенно различные словесные объяснения своих действий — школьники отражали в описаниях групп их категориальную природу, а неграмотные деревенские жители — нет. Чтобы это обобщение было еще более четким, мы можем сказать, что в исследовании Скрибнер только две группы испытуемых объясняли проведенные ими классификации прямой ссылкой на наименование класса или на общие свойства предметов, это были группы, получившие школьное образование. Поскольку значительная доля данных Гринфилд о влиянии школьного образования на классификацию касается *вербализации* испытуемыми из различных групп выполненных ими классификаций, то в дальнейшем может оказаться полезным различать способы оперирования предметами (то есть практические операции классификации) и способы

описания испытуемыми своих действий. Результаты только что приведенного исследования говорят о том, что влияние образования наиболее четко проявляется в вербализации.

РЕЗЮМЕ

Когда мы переходим от теоретических рассуждений к обзору исследований процессов классификации у традиционных народов, мы обнаруживаем, что терминология, часто используемая в психологической литературе при классификации процессов мышления, весьма неудовлетворительна. Термины *абстрактный* и *конкретный* довольно произвольно употребляются для обозначения целого ряда различных, не всегда совпадающих операций: какое именно свойство объектов испытуемый кладет в основу классификации; пользуется ли он этим свойством последовательно при образовании всех групп в ходе решения определенной экспериментальной задачи; переходит ли он от одной основы классификации к другой; каким образом он описывает и объясняет созданные им классы. Если иметь в виду все эти значения данного термина, то становится очевидным, что экспериментальные данные не позволяют сделать вывод о том, является ли мышление той или иной группы людей целиком абстрактным.

Мы видели, что свойство, которое испытуемый кладет в основу классификации, зависит от природы экспериментального материала — от знакомства с ним (рис или геометрические фигуры), от содержания той области, к которой тот или иной материал относится (животные или растения), и от формы его представления (вещи или картинки). Хотя применение в качестве основы группировки предметов их принадлежности к определенным таксономическим классам в психологии традиционно считалось признаком абстрактного мышления, здесь не действует — как мы убедились — принцип «все или ничего». Степень зависимости операций классификации от свойств таксономических классов может быть различной и определяться тем, насколько явно выражены другие возможные принципы группировки предметов (например, от наличия функциональных связей между предметами, принадлежащими к различным классам).

Не приходим ли мы, таким образом, к безысходному релятивизму? Другими словами, все ли зависит от экспериментального материала и от ситуации?

Исходя из существующих данных, мы полагаем, что операции классификации все же изменяются определенным образом под влиянием проявлений западного или современного образа жизни. Принадлежность предметов к определенному таксономическому классу начинает играть, по-видимому, большую роль в качестве основы классификации, когда люди покидают изолированную деревню и переезжают в города, где более ощутимо воздействие торговли, обмена товарами между людьми. Посещение школы западного типа ускоряет этот переход к классификации на основе таксономических категорий. Возможно, однако, что влияние школы этим не ограничивается — школьное обучение, видимо, способствует такому подходу к задачам на классификацию, который включает в себя поиски правила или принципа, способного приводить к решению. В то же время школа, как нам кажется, позволяет человеку осознать тот факт, что возможны различные правила классификации. Это можно назвать формальным подходом к задаче — человек ищет правило решения задачи, отбирая его среди нескольких возможных. Наконец, один из однозначных результатов нынешних исследований состоит в том, что школьное образование — и только оно — оказывает влияние на способ описания и объяснения людьми их собственных умственных действий. Это последнее обстоятельство говорит о том, что в дальнейших исследованиях важно отличать то, что *делают* люди, от того, что люди *говорят*, что они делают.

КУЛЬТУРА, НАУЧЕНИЕ И ПАМЯТЬ

Большая часть межкультурных психологических исследований основана на таких представлениях и теориях о мышлении в первобытных обществах, которые сосредоточены вокруг *гипотезы о его неполноценности*. Это направление обычно приходит к обобщениям такого типа: «Племя *x* владеет познавательным навыком *y* хуже, чем американские (или женевские, или английские) группы». Однако в области памяти наблюдается противоположная картина. Даже наиболее активные критики «первобытного мышления» превозносят редкие достоинства *памяти* первобытных людей и находят, что память европейцев проигрывает в сравнении с ней.

Один из ранних исследователей племени тупинамба в Бразилии (Евгеих, 1613) с восхищением сообщает, что «они обладают блестящей памятью и всегда помнят то, что увидели или услышали, и могут рассказать вам все обстоятельства, связанные с местом, временем или людьми, а также все сказанное или сделанное». Спустя три столетия то же самое отметила Элизабет Боуэн (1954), которая сообщает о недовольстве и ужасе ее нигерийских хозяев по поводу ее неспособности запомнить названия местных растений, усвоенные каждым ребенком в деревне задолго до достижения шестилетнего возраста. Дополнительные сведения о памяти африканцев сообщает Бартлетт (1932). Он провел маленький тест с пастухом из народности свази, который за год до этого косвенно участвовал в ряде торговых сделок. Пастух смог воспроизвести отличительные признаки коров, а также цену, заплаченную за каждую из них, в фунтах, шиллингах и пенсах, не совершив при этом почти ни одной ошибки.

Боуэн и Бартлетт связывают достижения своих испытуемых с их особым интересом к растениям (или коровам). Память пастуха кажется выдающейся только потому, что вещи, которые для него являются общественно важными, не являются таковыми для западного

наблюдателя, который поэтому находит хорошую память на коров и растения в высшей степени необычной. Исходя из этой теории, мы можем предположить, что пастух свази будет также удивлен, если встретит десятилетнего мальчика из Лос-Анджелеса, толкующего со своим другом о таблицах бейсбола. Сложное воспроизведение имен игроков, названий команд, их показателей и позиций покажется прямо-таки нереальным пастуху свази, с точки зрения которого все игроки в бейсбол похожи друг на друга!

Это объяснение влияния социальной значимости и интереса на то, что запоминается, с точки зрения здравого смысла было однозначно подтверждено в экспериментальном исследовании Дереговского (1970).

Этот автор был поражен тем, насколько различное значение придают традиционные сельские и городские группы времени, и предположил, что память на понятия, выражающие время, должна отражать это различие в ценностях культуры. Испытуемые Дереговского принадлежали к племени тумбука в Замбии и относились к двум различным группам, о которых можно было предположить, что измерение времени в обыденной жизни той и другой группы играет совершенно различную роль. Первая группа состояла из учеников начальной школы, живущих в городе. В школе придерживаются расписания, неодобрительно относятся к опозданию и придают значение дням недели, кроме того, городское окружение в целом требует соблюдения графика времени. Напротив, повседневная жизнь деревенского жителя сравнительно мало зависит от времени — часами в деревне не пользуются. Жизнь течет согласно ее собственному ритму и не подчиняется строгому расписанию. В качестве экспериментального материала Дереговский использовал составленный им самим короткий рассказ, содержащий восемь цифр, четыре из которых были связаны с различными аспектами времени. После того как испытуемый выслушивал рассказ, ему задавали вопросы, чтобы выяснить, какую часть цифровой информации он усвоил. Как и предполагалось, сельские испытуемые значительно хуже школьников запоминали информацию, связанную со временем, тогда как из четырех не связанных со временем цифр обе группы одинаково запомнили три. Дальнейший анализ результатов показал, что причина разли-

чий между группами состояла в том, что сельские жители легче обращались с понятиями, не относящимися к времени, чем с выражающими время. Как указывает Дереговский, даже «запоминание цифр нельзя считать независимым от их значения, а... это значение обусловлено культурой» (1970, с. 40).

Разумеется, избирательность памяти — явление, хорошо известное из исследований, проведенных в западных культурах (классической в этой области считается работа Рапарпорта: Rapaport, 1950), и то, что она наблюдается также у африканцев и у населения других неевропейских стран, подтверждает факт существования определенных универсальных аспектов умственной деятельности. Однако, кроме свидетельств о великольном запоминании не имеющими письменности народами определенных явлений, в литературе неоднократно встречались утверждения о том, что особенности культуры определяют различия в *способе* запоминания. Так, Бартлетт (1932) противопоставлял друг другу два типа запоминания. Один из них — активный процесс, в ходе которого прошлый опыт и ранее имевшаяся информация преобразовываются для достижения наличных целей; другой — механическая память, воспроизведение того, что было, в первоначальной временной последовательности (нечто похожее на серийное запоминание). Бартлетт высказал гипотезу, что не имеющие письменности народы предпочитают запоминать вещи при помощи механической памяти: «Согласно выдвинутой здесь общей теории памяти, существует воспроизведение низшего уровня, очень близкое к тому, которое часто называют механическим. Оно характерно для умственной жизни, отличающейся сравнительно малыми интересами, которые к тому же носят несколько конкретный характер и ни один из которых не преобладает над другими» (с. 264).

В другой гипотезе об особенностях памяти в таких обществах подчеркиваются те особые способы и средства запоминания, которые должны были выработаться в этих культурах для передачи информации от поколения к поколению. «Мудрость стариков» может сохраниться только в памяти живых — нет книг, в которых можно было бы ее почерпнуть. Поэтому информация, которую отдельные члены общества сохраняют в своей памяти, является

ценным достоянием всего общества. Д'Азеведо (1962, с. 13) сообщает, что среди народности гола (Западная Либерия) «старого человека, у которого слабая память или которому его старики ничего не говорили, считают среди других старых людей «мальчиком», и люди помоложе его вполне могут смотреть на него с презрением». А современная поговорка индейцев Южной Америки с грустью констатирует, что, «когда умирает старый человек, горит целая библиотека». Поскольку знания хранятся в живой памяти, бесписьменные общества создали специальные мнестические средства для лучшего сохранения культурного опыта. По крайней мере так гласит любопытный тезис, выдвинутый филологом и историком Хэвелоком (1963), который считает эпическую поэму подобным вспомогательным средством памяти. Хэвелок исследовал, каким образом такие ее особенности, как рифма, ритм и повторы, способствуют выполнению ею функции «устной энциклопедии» социальных, материальных и исторических черт культуры. С интересующей нас точки зрения это положение означает, что запоминание в традиционных обществах может в значительной мере опираться на особые вспомогательные средства и приемы.

ИССЛЕДОВАНИЯ СВОБОДНОГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ

В последние годы Коул, Гэй, Глик и Шарп (1971) провели в Африке ряд исследований памяти, чтобы найти объяснение приведенных нами наблюдений.

Прежде всего они должны были найти такую экспериментальную методику или ряд методик, которые позволили бы исследовать процессы памяти в различных культурах и выяснить, как люди решают задачи на запоминание. Они начали с поисков методики, позволяющей как механически запоминать материал, так и активно его преобразовывать, чтобы проверить гипотезу Бартлетта о соотношении между культурой и памятью.

Подходящей казалась методика свободного воспроизведения, использованная Боусфилдом (1953) при исследовании процессов структурирования, происходящих в памяти. Эксперименты со свободным воспроизведением очень легко проводить. Испытуемому по одному предъ-

являют элементы для запоминания и просят попытаться запомнить их таким образом, чтобы он мог их потом воспроизвести. Список объектов можно повторять столько раз, сколько считает нужным экспериментатор.

Такое воспроизведение называют свободным потому, что испытуемый может свободно выбрать любой способ запоминания. Способ упорядочения им набора объектов при таких условиях, никак его не ограничивающих, позволяет сделать важные выводы об организационных механизмах памяти. Например, когда испытуемый воспроизводит объекты в той же последовательности, в которой они были предъявлены, мы называем примененный им способ запоминания «механическим». Испытуемый может также оказаться склонным к воспроизведению материала по «пучкам» или группам, основанным на определенных общих категориях. Группировка по таксономическим категориям является доминирующим способом структурирования материала у старших школьников в Соединенных Штатах (Bousfield, 1953; Cole, Frankel, Sharp, 1972; и многие другие). Но свободно воспроизведенный материал можно анализировать различными способами, чтобы оценить альтернативные гипотезы о способах структурирования воспроизведенного материала.

Исследование началось с составления наборов объектов при помощи обычных антропологических методов подбора *. Эта предварительная работа придала экспериментаторам уверенность в том, что экспериментальный материал испытуемым знаком и что они знают его лингвистическую структуру.

На таблице 6-1 приведены два списка для запоминания, использованные в нескольких исследованиях межкультурных различий в памяти. Первый список называется «категориальным», потому что он с очевидностью распадается на легко определяемые семантические категории; другой список — «некатегориальным», поскольку он был составлен с таким расчетом, чтобы возможности группировки на основе таксономических категорий были минимальными.

Целью эксперимента было выявление таких типов испытуемых, таких типов словесных инструкций и экспе-

* Приводимые здесь данные заимствованы из исследований, проведенных среди кпелле в Либерии (Cole et al., 1971).

Таблица 6-1

**Списки объектов, использованные при изучении
воспроизведения у кпелле**

«Категориальный» список	«Некатегориальный» список
тарелка	бутылка
бутылка	пятицентовая монета
кастрюля	куриное перо
сковорода	коробка
чашка	батарея
картошка	рог животного
луковица	камень
банан	книга
апельсин	свеча
кокосовый орех	вата
тяпка	циновка
мотыга	веревка
нож	гвоздь
напильник	сигарета
молоток	палочка
брюки	травинка
фуфайка	кастрюля
головная повязка	нож
рубашка	апельсин
шляпа	рубашка

риментального материала, которые по тем или иным причинам предположительно должны были оказывать влияние на ход усвоения материала и на структурирование воспроизведения в условиях свободного воспроизведения. Первой переменной в опыте был характер экспериментального материала. Многие исследователи процесса научения у африканцев подчеркивают, что африканское мышление носит конкретный характер. Поэтому мы предположили, что если мы покажем испытуемым сами входящие в серию объекты, вместо того чтобы прочитывать им названия объектов, то это приведет к увеличению числа воспроизводимых и категоризируемых элементов.

Второй переменной в опыте был характер представлявшихся серий. Американские данные говорят о том,

что «категориальные» серии, в общем, легче усваиваются и лучше воспроизводятся, чем серии, единицы которых принадлежат к различным классам. Если кпелле полагаются скорее на механическую память, чем на таксономическую организацию серии, то они должны воспроизвести оба списка одинаково хорошо.

Еще одна переменная, которая, как известно, оказывает влияние на воспроизведение, — это расположение элементов в «категориальной» серии. В том случае, когда единицы расположены *не случайно*, а блоками (все элементы, принадлежащие к одному классу, следуют друг за другом), у американских студентов колледжа категоризация и воспроизведение происходят в большей мере (Cofer, 1967).

В первой серии экспериментов участвовали испытуемые-кпелле из трех возрастных групп: 6—8 лет, 10—14 лет и 18—50 лет. Внутри первых двух групп сравнивались результаты детей, не посещавших школу, и учеников, соответственно либо первого класса, либо второго — четвертого классов. Поскольку очень трудно было найти взрослого человека, получившего школьное образование, то в эксперименте не было групп взрослых образованных испытуемых.

В целях межкультурного сравнения тот же самый эксперимент был проведен с детьми из Южной Калифорнии, которые принадлежали в основном к белому населению средних слоев. Хотя эта группа населения явно не была оптимальной с точки зрения данного исследования (следовало бы изучать весьма разнообразный социально-экономический и этнический фон), ее использовали ввиду ее доступности.

Стандартная экспериментальная процедура состояла в этих опытах в том, что испытуемому пять раз последовательно предъявляли экспериментальный материал и каждый раз просили его воспроизвести. Итоги этой серии экспериментов и нескольких дополнительных экспериментов можно вкратце изложить следующим образом:

1. У американских детей с возрастом значительно увеличивается число воспроизведенных слов и скорость усвоения серии, в то время как старшие испытуемые-кпелле воспроизводили только немного больше элементов, чем младшие, и образованные испытуемые — немного больше, чем необразованные. Наиболее

поразительным является то, что в общем у либерийских испытуемых научение протекает очень медленно — при пятом предъявлении воспроизводилось лишь на несколько слов больше, чем при первом.

2. Все группы кпелле, как и все американские группы, усвоили «категориальные» списки несколько легче, чем «некатегориальные».

3. Американские дети, особенно десятилетние и старше, при воспроизведении группируют материал в категории, то есть называют вместе элементы, принадлежащие к одной и той же таксономической категории, в то время как у кпелле семантическая категоризация наблюдается редко или вовсе отсутствует.

4. Все испытуемые-кпелле воспроизводят реальные предметы лучше, чем произнесенные слова, и то же самое относится к американцам.

Как интерпретировать эти результаты? Прежде всего они говорят о том, что возникают серьезные сомнения в достоверности сообщений о фантастической памяти у традиционных, не имеющих письменности народов. Дело не только в том, что результаты наших групп испытуемых-кпелле были хуже результатов американских групп того же возраста, — образованные дети давали лучшие результаты, чем их неграмотные сверстники! Это прямо противоположно тому, чего следовало бы ожидать, если бы отсутствие грамоты способствовало развитию памяти.

Что касается структуры воспроизведения, то может возникнуть соблазн сделать вывод, что отсутствие таксономической категоризации подтверждает гипотезу Бартлетта о «воспроизведении низшего уровня» у традиционных народов. Однако анализ результатов вовсе не говорит о том, что кпелле полагаются на механическую память как на способ структурирования материала. Если бы это было так, то можно было бы ожидать, что порядок воспроизведения слов будет не намного отличаться от порядка их предъявления. Но дело обстояло иначе. Были вычислены коэффициенты корреляции обеих последовательностей, и ни в одном случае у кпелле корреляции не отличались значительно от нуля. Вот вам и механическая память!

Если бы эксперименты на этом закончились, то наш вывод гласил бы, что в экспериментальной ситуации,

предъявляющей памяти произвольные требования, память африканцев (судя по свободному воспроизведению у кпелле) хуже, чем память американцев, и что обучение грамоте скорее улучшает воспроизведение, чем ухудшает его. Однако если бы эксперименты на этом закончились, то данное исследование во многих отношениях осталось бы уязвимым.

Легко догадаться о наиболее очевидных возможных источниках тех трудностей, которые испытывали кпелле в подобного рода экспериментальной ситуации. Может быть, испытуемые не поняли, что от них требовалось; может быть, они без интереса относились к задаче и не пытались ничего запоминать; а может быть, они сознательно вводили экспериментатора в заблуждение. Вместо того чтобы дать обзор работ, специально посвященных подобному способу интерпретации результатов (мы отсылаем интересующегося этим читателя к книге: Cole et al., 1971), мы теперь опишем направление исследования, которое, как нам кажется, скорее поможет понять сложные источники хороших результатов запоминания.

Мы полагали, что адекватной целью такого исследования было выяснение условий, которые необходимы либерийским испытуемым, чтобы продемонстрировать хорошую память в экспериментальной ситуации. Мы исходили из гипотезы, что при обычном способе проведения экспериментов со свободным воспроизведением не было каких-то указаний, необходимых либерийским испытуемым для воспроизведения предъявленного материала.

Мы начали новую серию исследований со смутным представлением о том, что результаты испытуемых-кпелле были бы лучше в том случае, если бы на скрытые в «категориальном» списке объектов категории указывал какой-нибудь реальный предмет. Поэтому мы создали такую ситуацию, в которой объекты, предъявляемые испытуемым, ассоциировались со стульями. Возможно, считали мы, что конкретность — это не свойство подлежащего усвоению материала и относится к связи этого материала с какими-то внешними предметами, используемыми при воспроизведении.

Экспериментатор стоял за четырьмя стульями, а испытуемый — перед ними, лицом к лицу с экспериментатором. За экспериментатором находился стол с предметами, которые нужно было запомнить. Когда читали

названия предметов, их по одному держали над стульями, а потом испытуемого просили воспроизвести предметы (при этом не требовалось воспроизводить, с какими именно стульями они были связаны). Такую процедуру повторяли пять раз.

Предъявление объектов мы провели тремя различными способами с тремя различными группами 10—14-летних школьников. В одной группе все объекты одной категории держали при всех пяти предъявлениях над одним определенным стулом. В другой группе объекты распределили по стульям в случайном порядке, причем распределение было при всех предъявлениях одинаковым. В третьей группе все предметы держали над одним и тем же стулом, а остальные три стула не использовались.

Такая процедура значительно улучшила воспроизведение во всех трех группах по сравнению со всеми предыдущими экспериментами. Стало ясно, что одно лишь наличие конкретного предмета, используемого при воспроизведении, важнее для хорошего воспроизведения, чем конкретные свойства этого предмета. Далее следовало выяснить, можно ли охватить понятием «предмет для воспроизведения» не только физические, но и иные средства. С педагогической точки зрения особенно важно, могут ли какие-либо *словесные* средства улучшить воспроизведение. Можем ли мы научить наших испытуемых лучше запоминать при помощи менее громоздких приспособлений, чем стулья?

При первой попытке использовать словесные средства испытуемым зачитывали стандартный «категориальный» список и измеряли воспроизведение в пяти разных ситуациях.

В трех первых случаях испытуемым сообщали названия категорий, в которые входили перечисленные в списке предметы. В определенный момент опыта экспериментатор говорил испытуемому: «Эти вещи — *одежда, инструменты, еда и посуда*». Одной группе такую информацию давали одновременно с предъявлением серии объектов, другой — после прочтения списка, непосредственно перед его воспроизведением, третьей — как при предъявлении, так и при воспроизведении серии. Четвертая группа служила контрольной и никаких указаний не получала. Наконец, пятой группе подобных указаний не

давали, а вместо этого *просили* воспроизвести элементы по категориям (эту группу мы будем называть «детерминированной»). Например, во время воспроизведения экспериментатор говорил: «Назовите все *предметы одежды*, которые вы запомнили». После того как испытуемый называл все предметы одежды, которые он смог вспомнить, экспериментатор по очереди просил его назвать предметы, относящиеся к каждой из остальных категорий. Такую процедуру проводили при четырех первых пробах, на пятой же испытуемого без предупреждения просили просто назвать все предметы, которые он мог вспомнить.

Сравнение четырех первых групп показало, что простое указание на категориальные названия при предъявлении или воспроизведении мало влияло как на число воспроизведенных объектов, так и на категоризацию. Значимых различий между группами не обнаружилось, и результаты не отличались существенно от результатов в обычной ситуации устного предъявления слов для свободного воспроизведения.

Результаты же испытуемых пятой группы, от которых требовали воспроизводить материал систематически, опираясь на категории, существенно отличались от результатов других групп. Число воспроизведенных слов было очень большим при четырех первых пробах и — что самое важное — оставалось большим при пятой, «свободной» пробе. В четырех первых пробах испытуемых вынуждали правильно категоризировать материал, но степень категоризации оставалась высокой также и при пятой пробе — она находилась на таком же уровне, как у американских школьников. Оказалось, что хорошее и высокоструктурированное воспроизведение можно вызвать при помощи достаточно ясной словесной инструкции и тренировки.

Этот результат приобретает важное значение, если рассматривать его в связи с такими явлениями, как улучшение воспроизведения с помощью применения явных, внешних вспомогательных средств для запоминания (таких, как стулья). Эти данные свидетельствуют о том, что нельзя говорить о «хорошей» и «плохой» памяти, как будто память является гомогенным процессом. Следует, скорее, в целях анализа разложить память как единое целое на отдельные составляющие ее процессы и затем

определить участие этих процессов в решении данной задачи на запоминание.

Например, тот факт, что в условиях, когда испытуемым давалась детерминирующая задача, воспроизведение значительно улучшалось уже с первой же пробы, говорит о том, что «в голове испытуемого» гораздо больше экспериментального материала, чем он мог вспомнить. В «детерминированной» серии испытуемые вели себя точно так же, как и в других группах, — до того момента, как испытуемые должны были сказать экспериментатору, что они запомнили. Поскольку «детерминированность» была введена *после* предъявления всех объектов, эти результаты свидетельствуют о том, что кпелле испытывали трудности именно при пользовании сохраненным материалом (или, иначе, при воспроизведении сохраненного в памяти материала). Можно сказать, что «детерминированное» воспроизведение делало сохраненный материал доступным и усвоенные испытуемым навыки воспроизведения материала были перенесены на пятую пробу — без «детерминированного» воспроизведения.

Получив такие результаты в нашей обычной экспериментальной ситуации, мы захотели выяснить, применяют ли кпелле в более естественных ситуациях запоминания по собственной инициативе какие-либо эффективные приемы восстановления материала.

В большинстве предшествующих исследований запоминания в естественных ситуациях метод исследования включал в себя воспроизведение рассказов. Классической работой в этой области является исследование, описанное в книге Бартлетта (1932), на которую мы уже ссылались выше. Однако интересная работа Бартлетта не вполне соответствовала нашим целям. Мы хотели выяснить, каким образом навыки, участвующие в воспроизведении в естественных условиях (когда, как правило, воспроизводится связный, осмысленный материал), сочетаются с навыками, участвующими в воспроизведении при решении экспериментальных задач на запоминание (когда воспроизводится несвязный материал).

Мы избрали средний путь, который, как мы считаем, позволил нам связать между собой воспроизведение связного и несвязного материала. Наша основная стратегия заключалась в создании серий рассказов, в контексте которых можно было предъявить 20 основных «ка-

тегориальных» элементов из таблицы 6-1. Первый рассказ каждой серии не содержал никакого контекста (то есть мы повторили свою основную процедуру устного предъявления); в последнем рассказе элементы были включены в такой контекст, что каждый элемент находился в смысловой связи с соседним элементом. Вот две альтернативные формы наших рассказов:

РАССКАЗ 1. У одного вождя была красавица дочь, и многие молодые люди хотели на ней жениться. Каждый из них принес девушке много подарков и оставил их у вождя. Один принес (назвать инструменты). Другой — (назвать продукты). Третий — (назвать посуду). И четвертый — (назвать предметы одежды). *Какие предметы получила девушка в подарок? За кого из молодых людей следует выдать замуж девушку? Почему?*

РАССКАЗ 2. Один очень красивый человек, который, как оказалось, был оборотнем, пришел однажды в город и встретил красивую девушку. Девушка не знала, что он оборотень, и согласилась выйти за него замуж. В свадебную ночь она узнала, что он оборотень. Он сказал ей, что она должна пойти вместе с ним в его деревню, но она ответила, что нужно немного подождать, пока она соберет свои вещи. Она знала, где находится его деревня, и поэтому разложила в своем доме на полу много вещей, чтобы указать своим дорогу к его деревне. Сначала она положила *тарелку*, потому что всегда ела дома. Потом она положила *фуфайку* мужа, чтобы показать, что это он ее увел. Затем *кастрюлю*, чтобы показать, что сначала он ее повел в сторону кухни ее семьи, находящейся за домом. Потом *нож*, чтобы показать, что они прошли мимо дома резчика по дереву. Затем *головную повязку*, которая показывала, что она прошла мимо магазина, в котором ее купила. Затем *луковицу*, чтобы показать, что они прошли мимо рынка, и *чашку*, чтобы показать, что они прошли мимо лавки, где продается пальмовое вино. Затем она положила *молоток*, чтобы показать, что они прошли мимо строящегося дома на этой тропинке. Потом она положила *шляпу*, чтобы показать, что это дом учителя. Затем *напильник*, чтобы показать, что

они прошли мимо кухни кузнеца. Потом следовали *банан*, чтобы показать, что они шли по дороге, у которой растут банановые деревья, *рубашка*, чтобы показать, что они прошли мимо места, где стирают белье, и *бутыл*, чтобы показать, что они прошли мимо места, где достают воду для питья. Потом она положила *апельсин*, чтобы показать, что они шли по тропе, у которой растет апельсиновое дерево, и *мотыгу*, чтобы показать, что трава была только что скошена. Потом были *брюки*, чтобы показать, что они прошли мимо хутора ткача, и *кокосовый орех*, чтобы показать, что они свернули на дорогу, на которой растет кокосовая пальма. Потом *тяпка*, чтобы показать, что она находилась в деревне, и *картошка*, чтобы показать, что в ней выращивают картошку, и, наконец, *сковорода*, чтобы показать, что там она находится на кухне. Родственники девушки увидели все эти вещи и поняли, куда она пошла, и пришли и спасли ее. Они поймали оборотня и убили его. *Назовите все вещи, которые она разложила на полу, и скажите, что они означали, чтобы, если бы вы принадлежали к семье девушки, вы смогли бы ее найти.*

Рассказы были зачитаны экспериментатором, который по стандартному образцу записывал ответы испытуемого. Затем включали магнитофон, чтобы записать рассказ в изложении испытуемого.

Вывод из этого эксперимента состоял в том, что способ включения подлежащих воспроизведению элементов в рассказ почти полностью определяет структуру воспроизведения. При первом рассказе наблюдалась очень сильная тенденция к воспроизведению элементов по категориям. При втором рассказе, напротив, элементы воспроизводились примерно в том же порядке, в каком они встречались в рассказе, и категоризация была минимальной. При первом рассказе, когда испытуемые категоризировали элементы, внутри каждой категории не было обнаружено никакой зависимости между порядком элементов при воспроизведении и при предъявлении. Это говорит о том, что испытуемые восстанавливали материал на основе категорий, а не воспроизводили его наизусть. Этот эксперимент, в котором процессы воспроизведения

изучались в ситуации, близкой к естественно возникающим в данной культуре ситуациям, опровергает представление о том, будто механизмы памяти у кпелле похожи на серийные автоматы, одинаково проигрывающие программу при любых обстоятельствах. Результаты эксперимента, напротив, говорят скорее о том, что процессы воспроизведения являются гибкими и изменчивыми и зависят от структуры подлежащего воспроизведению материала — даже если эта структура основана на таксономических категориях.

ОРГАНИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА И ДРУГИЕ ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ

Поскольку мы теперь установили, что кпелле *иногда* используют таксономическую структуру для управления воспроизведением, мы можем вернуться к вопросу о том, почему они не использовали ее при воспроизведении списка слов в первоначальном эксперименте со свободным воспроизведением. Вместо общих объяснений в таких понятиях, как хорошая или плохая память или «способность к категоризации», мы теперь ставим вопрос следующим образом: какого рода категоризацией мог бы воспользоваться кпелле при решении задачи на свободное воспроизведение? Какие условия определяют использование или неиспользование категориальной структуры?

Здесь возникает несколько возможностей объяснения. Хотя кпелле могут пользоваться семантическими категориями, это не обязательно является для них предпочтительным способом организации материала. Возможно, они чаще пользуются структурами, отражающими предпочитаемую ими форму классификации. Может быть, трудности возникают из-за того, что ситуация свободного воспроизведения требует, чтобы испытуемый упорядочивал (организовывал) материал *по собственной инициативе*, чтобы эта мысль пришла ему в голову. Если такая мысль ему в голову не придет, то не происходит и упорядочения (структурирования). (В нашем эксперименте рассказы определяли используемую испытуемым последовательность элементов, а при «детерминированном» воспроизведении экспериментатор говорил испытуемому, чтобы он упорядочил материал при воспроизведении.)

Все эти возможности были изучены в отдельных (неопубликованных) исследованиях Скрибнер. В первом исследовании испытуемых просили рассортировать 25 известных им объектов по группам — «те, которые подходят друг к другу», — так, чтобы в каждой группе было не менее трех объектов. Составили два набора объектов, наиболее близких по составу к «категориальной» и «некатегориальной» сериям в первоначальном исследовании со свободным воспроизведением (см. таблицу 6-1). После группировки объекты перемешивали и испытуемого просили сгруппировать их снова таким же точно способом, как в первый раз. Такую процедуру продолжали до тех пор, пока испытуемый не создавал одни и те же группы при двух последовательных пробах. (Эта процедура и характер созданных испытуемыми групп более подробно обсуждались в пятой главе.) Как только достигался и закреплялся постоянный способ группировки, объекты убирали и испытуемого просили вспомнить как можно больше объектов. Таким образом, испытуемым давали возможность организовывать материал в соответствии с тем критерием, который они сами предпочитали, и экспериментатор получал точные данные о характере и составе групп, созданных каждым отдельным испытуемым. Таким образом, стало возможным анализировать результаты воспроизведения не только с точки зрения того, насколько хорошо они отражали категории, лежащие в основе составленной экспериментатором серии, но и с точки зрения того, насколько хорошо они отражали собственные категории (группы) испытуемого.

Это исследование было проведено с четырьмя группами взрослых, которые были выбраны с таким расчетом, чтобы они представляли различные уровни: студенты; наемные рабочие; рисоводы из деревни вблизи дороги; рисоводы из далекой изолированной деревни.

Наиболее интересный результат заключается, пожалуй, в том, что все клелле — грамотные и неграмотные, наемные рабочие и крестьяне, жители деревень вблизи дороги и жители изолированных деревень — пользовались при организации воспроизводимого материала теми группами, которые они сами создали. Порядок воспроизведения следовал порядку группировки в большей степени, чем это можно было бы ожидать при случайном

распределении. Этот общий прием — пользоваться структурой при управлении воспроизведением — представляет тем больший интерес, что у различных групп испытуемых структуры были разными. Больше всего отличались друг от друга структуры, использованные двумя группами населения, находящимися на противоположных концах использованной шкалы модернизации, — студенты основывали свои группы почти исключительно на таксономических категориях, а жители изолированной деревни почти не применяли этот принцип. Однако это не значит, что характер групп никак не влиял на степень категоризации при воспроизведении — последняя в общем соответствовала степени применения таксономических групп, будучи наиболее высокой у студентов, за которыми с небольшим отставанием следовали наемные рабочие, а затем две крестьянские группы. Более того, степень категоризации при воспроизведении резко снижалась у всех групп, когда предъявляли серию не связанных между собой элементов, хотя и в этой серии испытуемого ставили в условия, побуждающие его использовать известную структуру. Видимо, существует связь между принципом организации материала при группировке и его эффективностью при воспроизведении.

Это исследование показало, что клелле учитывают первоначальную структуру материала при решении задач на воспроизведение; воспроизведение происходит у них не в случайном порядке и не является независимым от предыдущей деятельности. Однако при данной процедуре от испытуемых опять-таки *требовалось*, чтобы они что-то делали с материалом, чтобы они упорядочивали его. Все еще остается открытым вопрос, организуют ли клелле материал спонтанно, чтобы облегчить работу памяти? Второе исследование, проведенное Скрибнер, показывает, что они редко прибегают к спонтанной организации материала.

Была создана достаточно свободная экспериментальная ситуация по примеру использованной Моули, Олсоном, Хэлвзом и Флейвеллом (1969) при изучении развития способов запоминания у американских школьников. В эксперименте участвовали 40 студентов и 40 деревенских жителей, занятых традиционными видами деятельности (не наемным трудом). Предъявление материала было несколько иным, но это не имеет для нас в данном

случае значения. Всем испытуемым одинаково давали 2 мин. для ознакомления с 24 известными им объектами. Экспериментаторы регистрировали все, что делали испытуемые для того, чтобы запомнить материал, обращая при этом особое внимание на то, пытались ли они распределить находившийся перед ними набор объектов в смысловые и легче запоминаемые группы, занимались ли они устным повторением материала и пытались ли они проверять самих себя до того, как экспериментатор просил их воспроизвести материал.

Одной половине испытуемых давали общие инструкции — «делайте все, что хотите, чтобы лучше запомнить», — другой давали также дополнительную инструкцию переносить вещи на второй стол «таким образом, чтобы вы лучше запомнили». Инструкцию «переносить материал» ввели в надежде на то, что действия с объектами будут способствовать перегруппировке элементов или новому их расположению. Однако по отношению к сельским жителям эта гипотеза оказалась ошибочной — только 3 человека из 20 произвели в таких условиях группировку предметов, после того как они перенесли их на новый стол, то есть только на 2 человека больше, чем в ситуации «без переноса». Большинство испытуемых располагало предметы в случайном порядке или сваливало их в кучу; некоторые пытались восстановить тот первоначальный порядок, в котором экспериментатор расположил предметы. Студенты реагировали на заключенное в инструкции побуждение перенести объекты изменением первоначального порядка и перегруппировкой элементов. 10 испытуемых из 20 предприняли в таких условиях какие-либо дополнительные действия по группировке предметов. Как это ни удивительно, но в опытах «без переноса» только 3 студента спонтанно начали по-новому организовывать материал. Таким образом, создается впечатление, что спонтанная организация материала не является у взрослых кпелле распространенным приемом сознательного, умышленного облегчения воспроизведения и что среди студентов-кпелле она менее распространена, чем среди американских студентов. Моули и его сотрудники, например, обнаружили, что даже на уровне пятого класса большинство детей спонтанно применяли категориальную группировку материала в качестве вспомогательного средства памяти.

Хотя сельские жители не прибегали к перегруппировке материала, они применяли другие приемы запоминания; почти все они называли объекты и повторяли эти названия во время заучивания. Некоторые испытуемые показывали и описывали также функции этих объектов. И снова следует сделать вывод, что межкультурные различия в запоминании состоят не в наличии или в отсутствии мнестических приемов *вообще*, а в применении какого-то специфического приема — новой организации запоминаемого материала. Дальнейшие исследования должны показать, связано ли применение этого конкретного вспомогательного средства усвоения и воспроизведения материала со школьным образованием или оно определяется другими видами научения, свойственными городской или современной жизни.

РЕЗЮМЕ

Как мы отметили в начале этой главы, исследование соотношения между памятью и культурой началось с иных предпосылок, чем исследование соотношения между культурой и другими познавательными процессами. Память — познавательный процесс, который считался более развитым у не имеющих письменности народов, чем у народов, обладающих письменностью.

Однако, когда мы обращаемся к экспериментальным данным, мы не обнаруживаем и следа *общего* превосходства памяти бесписьменных народов и не встречаем также качественно иных способов запоминания — вроде того механического воспроизведения, о котором пишет Барлетт.

Может быть, сообщения антропологов об особой силе памяти ошибочны или преувеличены? Кажется более вероятным, что эти сообщения все-таки правдоподобны, что люди, с которыми разговаривали антропологи, действительно помнят вещи, запоминание которых представляется антропологу трудным или невозможным. Но это свидетельствует не об *общем* превосходстве памяти, а, скорее, о том, что вещи, которые представляются легко запоминаемыми коренным жителям Филиппин или бушменам кунг, не кажутся таковыми антропологу. Короче говоря, то, насколько хорошо человек запоминает тот

или иной объект, зависит от самого объекта. Именно это и имел в виду Бартлетт, когда он объяснял хорошее воспроизведение испытуемыми подробностей, связанных с коровами и с ценами на них, тем, что коровы играют весьма важную роль в жизни изучаемых им людей. Аналогично, память наших детей на показатели команд бейсбола и на подробности жизни кинозвезд кажется нам необычной, чтобы не сказать экзотической.

Результаты экспериментальных исследований памяти, несомненно, подтверждают это общее положение. В тех немногих случаях, когда сравнивалось воспроизведение определенных объектов (Deregowski, 1970; Nadel, 1937) людьми из различных культур, оказалось, что то, что запоминается, во многом определяется доминирующими чертами культуры — тем, что для людей важно.

Однако в приведенных исследованиях обнаруженные при воспроизведении различия во всех случаях свидетельствуют о том, что люди, не владеющие грамотой, запоминают хуже, чем их грамотные и в общем более близкие к городской жизни соплеменники. Как объяснить эти результаты?

Один вывод, который мы могли бы сделать, состоит в том, что запоминаемый материал в наших экспериментах не соответствовал доминирующим чертам культуры. Поэтому испытуемый не мог включить его в имеющиеся у него схемы привычных и важных для него объектов. В обыденной жизни вещи запоминаются потому, что способ, которым структурирован их естественный контекст, значим для испытуемого и является осмысленным с точки зрения его социального опыта. Можно считать, что в эксперименте, когда запоминаемые элементы были включены в рассказы в традиционном стиле, была налицо структура, которой обычно пользуются при организации воспроизведения, — и в таких условиях структура воспроизведения действительно соответствовала структуре рассказа.

Однако наши опыты со свободным воспроизведением не активизировали таких естественных структур. Можно предполагать, почему так получилось. В нашем варианте эксперимента со свободным воспроизведением — в отличие от большинства обычных ситуаций запоминания — использовался грамматически не связанный материал. Названные элементы были испытуемым знакомы, но мо-

тивы их запоминания были произвольными — например, желание заработать деньги или казаться умным. Исследование Скрибнер, в котором испытуемые сортировали объекты до воспроизведения, показало, что, когда от испытуемых *требуют* организации материала, они пользуются соответствующими приемами при его воспроизведении. Это подтверждает наше убеждение в том, что нам удалось найти существенные факторы, определяющие воспроизведение.

По-видимому, межкультурные различия в памяти, выявленные в экспериментах со свободным воспроизведением, объясняются тем, что более образованные испытуемые решают задачу таким путем, что находят определенную структуру, применяют ее к материалу и опираются на нее при воспроизведении. Испытуемые, не посещавшие школу, по всей видимости, не предпринимают таких действий. Когда они делают это или когда в самой задаче материалу придана определенная структура, межкультурные различия в результатах резко уменьшаются или вовсе исчезают.

Плохо, конечно, что в описанных исследованиях изучается лишь весьма ограниченная область мнестической деятельности. Но не следует из-за этого умалять возможное значение результатов подобного рода исследований. Нет сомнений в том, что школа требует от ребенка — наряду с прочим — запоминания большого количества первоначально несвязанного материала. Жаль, что проведено так мало исследований соотношения между культурой и памятью, о которых мы можем сообщить. В Соединенных Штатах сейчас интенсивно проводятся исследования памяти при помощи большого количества разнообразных экспериментальных задач. Применение их в межкультурных исследованиях позволило бы нам высказать более определенные суждения о том, какие мнестические навыки формируются у людей в традиционных обществах.

КУЛЬТУРА И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ

Ни одна из проблем, связанных с соотношением между культурой и познавательными процессами, не имеет столь долгой истории и не породила столько споров, как вопрос о том, отличаются ли процессы мышления у не имеющих письменности народов от процессов мышления людей в индустриальных обществах. В течение многих лет научные и общераспространенные представления в этой области совпадали: какими бы другими выдающимися умственными способностями ни отличались первобытные люди, способности к правильному рассуждению и к систематическому мышлению у них, безусловно, ниже, чем у «нас». Вот два типичных высказывания, одно из которых принадлежит путешественнику, а другое — известному антропологу прошлого века:

«Африканский негр, или банту, не думает, не размышляет или не рассуждает, если только может обойтись без этого. У него чудесная память, прекрасные способности к наблюдению и подражанию... и очень много хороших качеств... но способности к рассуждению и к изобретательству находятся в дремлющем состоянии. Он быстро схватывает ситуацию, адаптируется к ней и предусматривает ее изменения, но тщательно продуманный план или разумная индукция остаются за пределами его способностей» (Bentley, 1929, p. 26).

«...Между нашей ясностью при отделении того, что присуще нашему уму, от того, что находится вне его, и умственной путаницей современных нам дикарей, стоящих на самой низшей ступени развития, есть большой промежуток» (Тайлор, 1868, с. 195).

В XX столетии Люсьен Леви-Брюль, на взглядах которого мы коротко останавливались во второй главе, сформулировал теорию первобытного мышления, в которой эта идея приобрела тот вид, в каком она господствует до сих пор. В книге «Мыслительные функции в низших обществах», которая вышла в 1910 г., он оха-

рактизовал первобытное мышление как *дологическое*, вызвав тем самым в общественных науках бурные споры о соотношении между логикой и мышлением. Утверждениям Леви-Брюля придали иное значение — первобытное мышление *нелогично*, — и две группы оппонентов спорили о том, можно ли сделать такое допущение по отношению к какому-либо человеческому мышлению. На самом же деле Леви-Брюль особо подчеркивал, что термин *дологический* не означает антилогический или нелогический. Он также не рассматривал этот тип мышления как предшествующий во времени западному логическому мышлению. Он утверждал, что он употреблял этот термин просто для характеристики определенного типа мышления — редко встречающегося среди нас, но доминирующего у примитивов, — который подчиняется сформулированному им «закону партиципации». В соответствии с этим законом явления обладают свойством быть «собой» и все же быть причастными также к другим явлениям. Леви-Брюль считал, что такой вид мышления отличается от доминирующей формы западного мышления, которая подчиняется логическому *закону противоречия*, согласно которому определенное явление не может быть одновременно и собой, и чем-то другим. В качестве примеров дологического мышления он ссылаясь на следующие поверья: одна из групп индейцев Бразилии утверждает, что они являются также попугаями; бороро верят, что изображения обладают некоторыми реальными чертами тех, кто на них изображен; деревенский житель, на которого напала змея, чувствует себя ответственным за смерть ребенка в соседней деревне.

Антропологи в большинстве своем отвергли теорию Леви-Брюля о том, что первобытное мышление не соответствует законам западной логики. Он сам указывал на то, что имел в виду только общие законы, которым подчиняются *коллективные представления* (грубо говоря, поверья) первобытных народов, а не законы, которым подчиняется повседневное поведение отдельных людей в этих обществах. Боас (1911) поспешил сделать вытекающие из этого утверждения выводы, отмечая, что, «если мы отвлечемся от мышления индивида в нашем обществе и обратим внимание только на ходячие представления... мы придем к выводу, что у нас преобладают

те же самые установки, которые характерны для первобытного человека» (с. 128).

А. Ф. С. Уоллес (1962) выбрал иное направление критики. Он указал на то, что, если бы первобытные народы думали по совершенно иным законам логики, человечество, наверно, вымерло бы. Представьте себе, говорит Уоллес, что случилось бы, если бы охотник-примитив рассуждал следующим образом: у кролика четыре ноги; у этого животного четыре ноги; следовательно, это животное — кролик. В своих собственных исследованиях Уоллес (1970) показал, что термины родства и другие понятийные системы основаны на определенных логических системах. В этой исследовательской работе его поддерживают другие антропологи, представители новой научной дисциплины — антропологии познания, которая пытается выявить логическую структуру первобытных классификационных систем. Это мероприятие является в некотором смысле зеркальным отражением того, что пытался сделать Леви-Брюль.

Вероятно, мало кто стал бы спорить с утверждением, что многие представления первобытных людей резко отличаются от наших. Один пример такого различия — вера в магию молнии среди кпелле — был приведен в первой главе книги. Основная проблема заключается в том, о чем свидетельствуют такого рода факты. Если нам известно какое-то поверье, то что оно говорит нам о процессах рассуждения, лежащих в его основе? Мы полагаем, что нельзя сделать верных выводов о процессах мышления — то есть о специфических механизмах, порождающих то или иное поведение или представления, — только исходя из знания представлений тех или иных культурных групп или индивидов. Если Леви-Брюль был прав, мы все равно не можем быть в этом уверены, располагая лишь теми данными, которые он приводит; если он не прав, мы не можем знать этого, пока нашим источником служат лишь особенности систем представлений и понятийных систем. Даже факты поведения, известные из обыденных наблюдений, не могут позволить сделать какие-либо выводы. Рассмотрим следующий пример, заимствованный из книги Моргана (1934). Человек видит на горизонте черные тучи и говорит: «К дождю». Сделал ли он вывод или просто вспомнил ассоциацию «черные тучи — дождь»? Однако усложним

пример. Предположим, что человек пользуется приборами для измерения скорости ветра и атмосферного давления. Налицо определенное соотношение скорости ветра и атмосферного давления, и он говорит, что скоро начнется дождь. Сделал ли он вывод? Теперь это кажется более вероятным, чем в предыдущем случае, но все же возможно, что он просто помнит подобный случай из прошлого опыта. Нужно признаться, что без предварительных знаний об этом человеке и об обстоятельствах невозможно определить, является ли то или иное конкретное заключение воспоминанием прошлого или примером вывода, сделанного на основе данных обстоятельств. Итак, из подобных историй невозможно черпать достоверные сведения о логике вывода.

Леви-Брюль находится, конечно, в безвыходном положении, когда на основе поверий ему приходится судить о процессах мышления, но в таком же точно положении оказываются и его критики. Каждая сторона может утверждать, что предложенное ею объяснение — правильное, но по отношению к любому конкретному факту ни та, ни другая не могут на самом деле определить, какие процессы в нем участвуют.

Получается так, что методологические трудности, возникающие при изучении мышления, не являются чем-то свойственным лишь межкультурным исследованиям. Они присущи наиболее серьезным научным проблемам психологии и часто служили пробным камнем при оценке научных достоинств той или иной психологической школы. Много лет назад сотрудники только что созданных психологических лабораторий занимались исследованием процессов мышления, и они в значительной мере доверяли методу интроспекции. От испытуемого получали отчет о том, что происходило у него в уме, когда он пытался решить определенные задачи, предъявленные ему экспериментатором. Некоторые недостатки этого метода были очевидны с самого начала; например, как можно исследовать мышление детей или животных? Вскоре стали очевидными и другие недостатки. Как можно решить спор о том, существуют ли процессы мышления, не представленные в уме занимающегося самонаблюдением человека ни словами, ни образами? Такого рода трудности подкрепили уверенность воинствующих бихевиористов в том, что *мышление* не может быть объектом психологи-

ческого исследования. В двадцатые, тридцатые и сороковые годы из многих лабораторий исчезла не только интроспекция, но и само *мышление* как предмет исследования. Представители гештальтпсихологии (Дункер, 1965; Кёлер, 1930; Wertheimer, 1959) сохраняли в этот период интерес к проблеме мышления и провели много ценных и оригинальных исследований, но только недавно мышление снова стало полноправной, с точки зрения экспериментальных психологов различных теоретических направлений, областью исследования.

Возврат к исследованию мышления сопровождался появлением некоторых новых понятий и новых методов исследования, которые успешно применяются в межкультурных исследованиях. Среди психологов сейчас существует общепринятая точка зрения по поводу того, что считать *мышлением*, хотя нет согласия в понимании того, как протекают процессы мышления. Несмотря на некоторые расхождения в расстановке акцентов, большинство определений совпадает с утверждением Бартлетта (1958) о том, что мышление — это распространение данного (в стимульном материале или в памяти) с целью создать нечто новое: «Это применение информации о чем-то наличном для получения чего-то нового». Другим общим выражением подобного взгляда на мышление служат известные слова Брунера: «Выход за пределы непосредственно данной информации».

Центральная идея, лежащая в основе этих и многих других современных определений мышления, заключается в том, что результатом мышления должно быть некоторое переструктурирование данных новым для мыслящего человека способом. (Другие люди могли раньше найти это решение, но его нахождение данным человеком все же представляет собой подлинный акт мышления.) Если человек решил задачу только при помощи припоминания — повторения чего-либо заранее ему известного, — то мы не называем это мышлением. Мы склонны называть это, скорее, актом припоминания. Если человек решил задачу только путем проб и ошибок, то мы говорим о его деятельности скорее как о научении, чем как о мышлении. Таким образом, определения мышления предполагают, что субъект активно занимается наличными данными с целью прийти к чему-то новому.

Другой чертой современных представлений о мышлении является то, что его не отождествляют с логикой. Связь между процессами рассуждения и процессами, формализованными в логических моделях, рассматривается как проблема, требующая изучения, а не как постулат, входящий в определение (Henle, 1962).

Наконец, подчеркивание различия между припоминаемыми выводами и выводами, полученными в результате мышления, привело к значительному возрастанию роли таких исследований, в которых испытуемый должен решать новые для него задачи. Из-за этого требования задачи часто кажутся несколько необычными, особенно людям, которым чужда сама идея искусственного создания задач. Обладая этими общими сведениями, мы можем приступить к обзору некоторой части данных, имеющих отношение к проблеме «культура и решение задач». К сожалению, в США проведено немного исследований решения задач, и они сосредоточены вокруг ограниченного числа проблем. Круг проблем, подвергнутых межкультурному изучению, еще меньше.

СОХРАНЕНИЕ

Наибольшая группа межкультурных исследований решения задач связана с понятием *сохранения*, выдвинутого Жаном Пиаже. Сохранение, выступающее в различных формах, связано с пониманием *тождественности* какого-либо объекта при различных изменениях его видимости. С одной стороны, достижение понимания тождественности можно рассматривать как проблему, относящуюся к области образования понятий, или классификации. Дэвид Элькинд (1969), например, указывает, что всякое образование понятий представляет собой попытку справиться с разнообразием среды и что разнообразие это выступает в двух основных формах. Первая форма, которую мы рассматривали при обсуждении проблемы классификации в пятой главе, имеет отношение к различиям *между* вещами, к тому, что Брунер называет «эквивалентной группировкой» — неодинаковые вещи рассматриваются с точки зрения определенных целей как одинаковые. Другая форма разнообразия — различия *внутри* вещей: «Молодое дерево и ребенок растут, кусок льда тает, дом красится, автомобиль разобьется. Все эти

изменения формы, состояния и видимости происходят в пределах данной вещи» (Elkind, 1969, p. 172—173). Пиаже давно занимается именно этой формой разнообразия, изучая, каким образом человек считает «одной и той же» вещь, физические свойства которой подвергаются существенным изменениям.

Хотя усвоение принципа сохранения, о котором пишет Пиаже, есть в указанном смысле определенный тип образования понятий, большинство психологов рассматривают работы Пиаже как исследования развития интеллекта, или *логических операций*. Такой подход вытекает из теории Пиаже, согласно которой познавательное развитие представляет собой последовательное образование все более сложных систем различного типа. Поскольку понятийная схема Пиаже — *sui generis*, то нам кажется, что вопрос о том, где именно и под какой рубрикой следует рассматривать его исследования, можно решить в известной степени произвольно. Следуя наиболее распространенной, как нам кажется, традиции, мы рассмотрим межкультурные исследования, посвященные проверке гипотез Пиаже, в настоящей главе о мышлении. (Прекрасный обзор теории Пиаже см.: Ginsburg, Oppen, 1969.)

Основной эксперимент с сохранением изображен на рис. 7—1. В каждой полосе применяется различный материал (бусы, вода, глина) для исследования различных форм сохранения (числа, объема и количества). Ход эксперимента одинаков при всех видах материала. Например, пятилетнему испытуемому сначала предъявляют два ряда бус (часть А, полоса 1), причем ряды — одинаковой длины и бусины в них расположены одинаково. Испытуемого спрашивают, одинаковое ли число бусин в каждом ряду, и он быстро соглашается: одинаковое. Затем расстановку бусин в одном из рядов изменяют таким образом, что он становится короче другого ряда (часть Б, полоса 1). Ребенка снова спрашивают: одинаковое ли число бусин в каждом из этих двух рядов? В каком ряду больше бусин? Типичный ответ ребенка заключается в том, что в длинном ряду бусин больше; то есть *число объектов в наборе не сохраняется, когда изменяется длина набора*. Ребенок постарше (скажем, восьмилетний) не впадает в заблуждение из-за измене-

ния длины набора, поэтому считается, что он усвоил понятие сохранения числа.

Такое же изменение ответов происходит при других формах задачи. На полосе 2 (рис. 7—1) вопрос состоит в том, говорит ли испытуемый, что объем воды в двух сосудах (часть А, полоса 2) одинаков, после того как воду из одного сосуда переливают в третий, новый сосуд, имеющий совсем иную форму (часть Б, полоса 2). На полосе 3 вопрос заключается в том, считает ли испытуе-

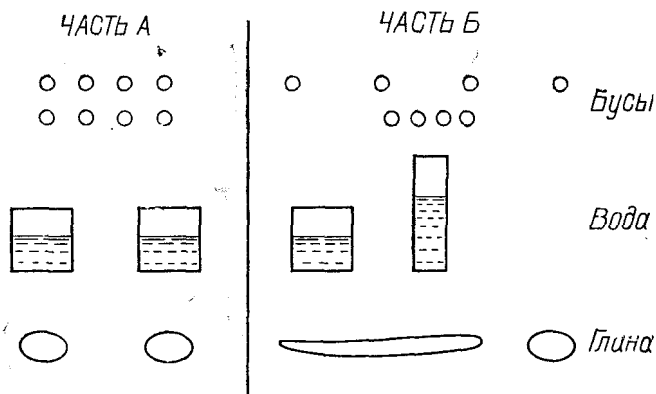


Рис. 7—1. Материалы, использованные в задачах Пиаже на сохранение. Полоса 1: наборы бусин для исследования сохранения *числа*; полоса 2: сосуды с жидкостью для исследования сохранения *объема*; полоса 3: глина для исследования сохранения *количества вещества*.

мый количество глины одинаковым, несмотря на изменения ее формы.

Пиаже соотнес все эти задачи с определенными уровнями развития (хотя точное время перехода от одной стадии к другой у разных детей разное и ребенок может одновременно находиться на одной стадии в отношении *числа* и на другой — в отношении *объема*). Привлекательность теории Пиаже для межкультурных исследований связана именно с идеей экспериментально устанавливаемых рядов изменений в познавательных операциях, которые ребенок должен пройти в своем развитии. Встает достаточно специфическая проблема: является ли последовательность развития, установленная Пиаже в Женеве и зафиксированная многими исследователями в

Соединенных Штатах, действительно универсальной или она каким-то образом зависит от раннего опыта ребенка, определяемого культурой? Например, часто отмечалось, что понимание принципа сохранения (числа, объема и т. д.) появлялось у детей примерно в 6—7 лет. Это именно тот возраст, когда многие дети начинают посещать школу и учатся читать. Может быть, ребенок переходит от операций одного типа к операциям другого типа благодаря особым навыкам, усвоенным в связи с чтением и письмом, а не в силу каких-то универсальных закономерностей развития человека?

Одно из самых обширных исследований развития понимания принципа сохранения проведено Гринфилд (Брунер, Олвер и Гринфилд, 1971). Она работала в Западной Африке, в Сенегале, с несколькими группами испытуемых, большинство которых принадлежало к племени уолоф. Гринфилд избрала уолофов потому, что дети этого племени жили не только в традиционных лесных деревнях, но и в деревнях, в которых введено школьное образование западного типа (на французском языке), и в многонациональной столице Дакаре, где посещающие школу дети также получают образование на французском языке. Ввиду этого она могла исследовать значение не только возраста, но и урбанизации и образования в развитии понимания принципа сохранения.

Первая задача, решение которой детьми исследовала Гринфилд, похожа на изображенную на полосе 2 рис. 7—1. Ребенку давали два сосуда одинаковой формы и просили выравнить в них уровень воды. Затем воду из одного сосуда переливали в более высокий и узкий сосуд, так что уровень воды поднимался, и ребенка спрашивали, находится ли в двух сосудах разной формы (в новом сосуде и в одном из старых) одинаковое количество воды, а если нет, то в каком сосуде воды больше. Результаты этого эксперимента, проведенного с несколькими различными группами детей, представлены на рис. 7—2. Рисунок показывает, что в возрасте 11—13 лет все посещавшие школу дети, как из деревни, так и из большого города, давали ответы, свидетельствующие о понимании сохранения количества вещества. Только половина детей, не посещавших школу и живших в деревнях, достигли к этому возрасту понимания принципа сохранения. На основе этих и других результатов Грин-

филд полагает, что при отсутствии школьного образования или какого-либо аналогичного опыта «...интеллектуальное развитие, определяемое как любое качественное изменение, вскоре после 9 лет прекращается»

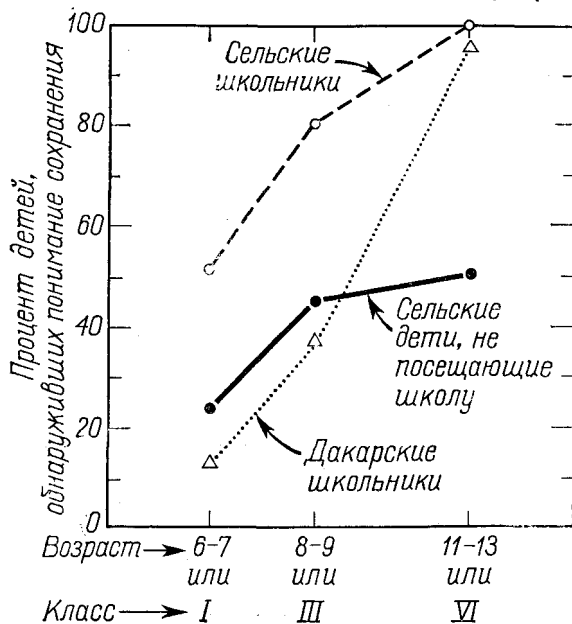


Рис. 7—2. Процент улофских детей разного возраста, принадлежащих к различной среде и обнаруживших понимание сохранения количества воды в двух сосудах.

(с. 281). Если сопоставить эти данные с западной нормой проявления понимания сохранения количества вещества в таких же условиях эксперимента, то оказывается, что результаты сенегальских детей очень похожи на результаты западных детей с таким же числом лет школьного образования, но поскольку сенегальские дети позже начинают учиться, то они слегка отстают от западных возрастных норм. Главный вывод, который можно сделать из изложенных данных, заключается в том, что результаты детей улофов, посещавших школу, более похожи на результаты западных детей, чем на результаты их сверстников из той же деревни, не посещавших школу.

Много данных о понимании детьми задачи можно почерпнуть из анализа тех обоснований, которые они дают своим ответам. Гринфилд различает три основных вида обоснований: *перцептивные* («они кажутся одинаковыми»), *непосредственно-действенные* (утверждения, касающиеся переливания воды из одного сосуда в другой) и *трансформационные* («если бы вы перелили эту воду обратно, было бы одинаково»). Анализируя связь между пониманием сохранения количества вещества (инвариантности) и приведенными обоснованиями, она выяснила, что у тех групп, у которых понимание сохранения количества вещества с возрастом улучшалось, обнаружилось соответствующее уменьшение числа перцептивных обоснований и увеличение числа обоснований двух остальных типов. У не учившихся в школе детей, живших в изолированной деревне, число перцептивных обоснований с возрастом *увеличивалось*; создается впечатление, что их вводил в заблуждение внешний вид сосудов.

Одно из обоснований, которое дети-уолофы часто давали своим ответам и которое свидетельствует о непонимании сохранения количества вещества, заключалось в том, что количество воды в сосудах уже не одинаково, поскольку экспериментатор перелил воду. Такое обоснование очень редко встречается у западных детей. Обоснования, даваемые детьми-уолофами, живущими в деревне, привели Гринфилд к двум модификациям эксперимента, направленным на раскрытие природы испытываемых детьми трудностей.

В первой из них с детьми снова обычным способом проводили опыт с двумя сосудами воды, чтобы определить, понимают ли они принцип сохранения количества вещества. Если обнаруживалось, что они не понимали этого, то проводили другой опыт. На этот раз сосуды помещались за экраном, так что виден был только верх сосудов. Ребенок мог видеть, как воду переливали из одного сосуда в другой, но не мог видеть уровень воды в сосудах. Можно предположить, что при экранировании ребенок будет меньше полагаться на перцептивные признаки и проявит большее понимание принципа сохранения. Однако Гринфилд установила, что экранирование не оказывало заметного влияния на результаты экспериментов. Число *перцептивных обоснований* несколько не

уменьшилось, несмотря на то что стимулы теперь не были видны. Эти данные сильно отличаются от результатов американских детей в аналогичном опыте — последним экранирование заметно помогало, если они до этого не проявляли понимания сохранения количества вещества и давали ответам перцептивные обоснования.

Второй эксперимент касался вопроса о «магии действия», то есть веры многих уолофских детей в то, что экспериментатор каким-то образом воздействовал на количество воды в сосудах. При этой модификации эксперимента не посещавшим школу детям из отдаленной деревни разрешали самим переливать воду, и понимание сохранения количества вещества значительно улучшалось. Такая процедура — «сделай сам» — не влияла на результаты городских школьников, не понимавших принципа сохранения количества вещества и не дававших заметного числа объяснений через магию действия.

Эксперименты Гринфилд свидетельствуют о том, что задачу на сохранение количества вещества ни в коем случае нельзя считать независимой от культуры. Она обнаружила различия между разными группами уолофских испытуемых как в основном эксперименте, так и в его модификациях типа опыта с магией действия. Таким образом, даже внутри одной и той же культурной группы (уолофов) результаты зависят от способа предъявления задачи и от конкретного прошлого опыта испытуемых (например, от того, живут ли они в деревне или в городе и посещают ли они школу или нет).

Хотя сами эти различия очень четкие, этого нельзя сказать об их объяснениях. Гринфилд и Брунер (1969) считают, что уолофские дети, выросшие в традиционных условиях, никогда не научаются проводить различие между внутренней (психической) и внешней (физической) реальностями. В навыках воспитания этих детей ударение делается на взаимоотношениях между людьми и на коллективности, а не на манипуляциях с предметами: «...Уолофского ребенка не поощряют манипулировать с предметами физического, неживого мира вне социальных отношений, в нем подавляются также личные желания и намерения, которые изолировали бы его от группы... он становится все меньше и меньше индивидом и все больше и больше членом коллектива» (с. 641—642).

В результате такого традиционного воспитания уолофский ребенок склонен давать объяснения скорее в социальных, чем в физических категориях. Напротив, те, кто вырастает в городской среде или посещает школу, научаются придавать значение объяснениям, основанным на физических критериях.

Это положение весьма близко к идее Берри о том, что требования среды и способы социализации дополняют друг друга при создании логически последовательных комплексов психических реакций на мир. Однако, как и в исследованиях влияния культуры на восприятие, и в этой области многое остается еще неясным, как только мы переходим к объяснению тех или иных конкретных результатов.

Одним из наиболее сложных является вопрос о том, как следует интерпретировать тот факт, что понимание сохранения объема свойственно только *половине* 13-летних детей, не посещавших школу, и вовсе отсутствует — согласно Гринфилд — у неграмотных взрослых людей. Как указывает сама Гринфилд, все люди должны понимать некоторые основные законы физического мира (или по крайней мере действовать в согласии с этими законами), для того чтобы выжить. Можно ли представить себе взрослого человека, который переливает воду из маленького ведра в большое и считает, что количество воды вследствие этого уменьшается? Думается, что в обществах, живущих в пустыне, где вода является ценным предметом потребления, каждый человек придерживается вполне определенных законов сохранения.

Поскольку, как мы уже видели, способ решения людьми более классических задач с образованием понятий и с классификацией в высокой степени зависит от характера экспериментального материала и конкретных проблемных ситуаций, разумно предположить, что эти факторы могут оказывать влияние также и на понимание принципа сохранения. Увеличивается ли число испытуемых, проявляющих понимание сохранения количества вещества, если применяется знакомый испытуемым экспериментальный материал? Один возможный способ подхода к этой проблеме состоит в том, что нужно искать такие условия, в которых дети часто имеют дело с тем или иным конкретным веществом или решают те или иные конкретные физические задачи.

Прайс-Уильямс, Гордон и Рамирес (1969) провели исследование с 76 детьми в возрасте от 6 до 9 лет в Мексике, в штате Халиско, многие города которого славились гончарным ремеслом. Половина детей принадлежала к семьям, в которых занимались гончарным делом, другая половина — к семьям такого же социально-экономического статуса, но занимающимся другой работой.

Авторы предположили, что опыт в гончарном деле способствует пониманию сохранения количества вещества и что поэтому дети гончаров достигнут лучших результатов в решении задач на сохранение, в которых применяется глина, чем другие дети. Результаты исследования подтвердили это предположение. У детей гончаров чаще обнаруживалось также понимание сохранения числа, жидкости, веса и объема, но в этих случаях степень их превосходства не была статистически значимой.

Другое исследование, в котором ударение делалось на порожденных средой навыках, провел Дэйсен (1973) с аборигенами центральной Австралии. Дэйсен указывает, что аборигены занимаются охотой и собирательством. В поисках пищи они часто предпринимают далекие походы, и для того, чтобы выжить, они должны уметь находить источники воды. Не имея при себе карт, они рисуют их на земле, чтобы отметить расположение источников.

С другой стороны, в языках аборигенов очень мало слов для выражения чисел и измерений. Все числа больше пяти падают под одно слово, которое можно перевести «много». Недостаток слов для выражения чисел и измерений свойствен не только австралийским аборигенам. Его обычно объясняют тем, что в жизни обществ, занимающихся охотой, доминируют отдельные индивиды и очень маленькие группы.

Исходя из этого различия между требованиями, предъявляемыми культурой пространственным и измерительным навыкам людей, Дэйсен предположил, что аборигены лучше справятся с экспериментальными задачами, связанными с пространственными навыками, чем с задачами, требующими измерительных действий.

В качестве одного из тестов для изучения пространственных навыков Дэйсен использовал две модели австралийского ландшафта. Модели помещали рядом, и ребенка просили назвать детали одной модели, указывая

при этом также на соответствующие детали другой. Потом экспериментатор клал на одну модель игрушку-овцу и просил ребенка положить на другую модель на том же месте такую же игрушку.

Когда было установлено, что ребенок понимает задачу, Дэйсен помещал овец на одну модель, а другую поворачивал на 180°. Ребенок должен был поместить овцу на правильном месте на повернутой модели.

Способности к измерению Дэйсен выявлял при помощи теста на сохранение количества вещества, похожего на тот, который применяла Гринфилд, и тестов на сохранение веса, объема и длины.

В исследовании участвовали три группы школьников: группа аборигенов, соприкасавшихся с австралийско-европейской культурой (малая степень контактов); группа со средней степенью контактов; группа австралийских и европейских детей из средних слоев в Канберре. Эксперименты были проведены также с небольшим числом взрослых аборигенов, относящихся к первым двум группам.

Результаты подтвердили гипотезу Дэйсена: группы аборигенов лучше справились с тестами на пространственные навыки, чем с тестами, требующими измерительных действий. Результаты детей Канберры говорят о том, что это нельзя объяснить просто тем, будто тесты на пространственные навыки вообще легче. Дети Канберры решали тесты на *измерение* значительно лучше, чем тесты, требующие пространственных навыков! Эти данные полностью согласуются с гипотезой Дэйсена о связи между экономическими условиями, значимыми с точки зрения данной культуры навыками и познавательными навыками индивида.

Еще два результата работы Дэйсена имеют отношение к вопросу о том, какой культурный опыт оказывает влияние на результаты испытуемых в обычном эксперименте на сохранение. Во-первых, он обнаружил, что результаты той группы аборигенов, которая больше соприкасалась с австралийско-европейской культурой (группы со средней степенью контактов), были во всех случаях лучше результатов группы с низкой степенью контактов. (Это было подтверждением результатов, полученных ранее в исследовании, проведенном с австралийскими аборигенами (de Lasey, 1970)). Поскольку обе группы детей

посещали школу, то следует думать, что результаты теста в значительной мере определялись также иными контактами с европейским образом жизни, кроме образования, или даже не имеющими отношения к образованию.

Во-вторых, многие школьники-аборигены в возрасте 13—16 лет все еще не понимали принципа сохранения веса, объема, длины или количества жидкости. Более того, большинство участвовавших в этом эксперименте взрослых также проявило непонимание принципа сохранения, хотя, по словам Дэйсена, они в общем представляли более молодую, лучше образованную и причастную к культурным преобразованиям часть населения.

Такие результаты получил не только Дэйсен. Большое число детей, не понимавших принципа сохранения, обнаружили среди старших школьников де Лемос (1969), также проводивший исследование среди австралийских аборигенов, де Лейси (1970), изучавший туземцев Новой Гвинеи, Херон (1971), исследовавший замбийцев. Таким образом, ясно, что образование в школах европейского типа не является достаточным объяснением понимания принципа сохранения, хотя из первоначальных исследований Гринфилд можно было сделать именно такой вывод.

Из написанного Дэйсеном (1972) обзора исследований Пиаже видно, что, в каких бы неевропейских культурах ни применялись задачи Пиаже (а таких культур много, — кроме упомянутых, в их число входят Иран и Китай), исследователи везде обнаружили те же стадии и ту же последовательность в развитии понимания принципа сохранения, которые первоначально описал Пиаже в работах, проведенных с женеvскими детьми. Подробный качественный анализ, осуществленный в работе самого Дэйсена (1973), показал, что дети аборигенов давали своим ответам такие же, в сущности, обоснования, как и европейские дети из Канберры, и что их ответы и обоснования легко можно было расклассифицировать по стадиям, описанным Пиаже. Эти данные, полученные различными исследователями, говорят, видимо, о том, что понимание принципа сохранения является конечным пунктом *процесса* развития, последовательность стадий которого остается одинаковой в различных культурах. С другой стороны, что касается *темпа* развития (измеряемого возрастом достижения детьми различных стадий), то во всех случаях он оказывается в западных

культурах более медленным, чем на Западе, что свидетельствует о сильном влиянии факторов культуры и среды. Как мы видели, по крайней мере три разные комбинации таких факторов определяют хорошие результаты в решении тех типов задач, которые интенсивно исследуются Пиаже: характер деятельности членов определенной культуры (или отдельных ее подгрупп, например гончаров); участие в учебных ситуациях типа тех, с которыми мы встречаемся в школах западного образца; участие в социальном взаимодействии с людьми, стоящими на более высоком уровне культурного развития. Это, конечно, весьма грубые и глобальные определения некоторых факторов, о природе и сравнительном значении которых мы очень мало знаем. Мы не знаем также, каким образом — *через какие механизмы* — эти факторы вызывают успешное решение задач Пиаже и — что еще важнее — почему они вызывают его в одних случаях и не вызывают в других.

Это приводит нас к рассмотрению основной трудности, с которой мы сталкиваемся в этой области межкультурных исследований: какие выводы можно сделать из понимания или непонимания людьми принципа сохранения в незападных культурах? В теории Пиаже пониманию различных видов сохранения придается большое значение с точки зрения развития ребенка, поскольку оно свидетельствует об усвоении данным ребенком обобщенных интеллектуальных структур, позволяющих применять во многих различных ситуациях, при решении многих различных задач целый ряд умственных операций. Гуднау и Бетон (1966) обнаружили, что одиннадцатилетние американские дети, которые дали хорошие результаты в понимании принципа сохранения, отличались также высоким интеллектом (судя по Калифорнийскому тесту умственной зрелости). Однако у замбийских школьников Херон (1971) не обнаружил связи между пониманием принципа сохранения веса и баллом по невербальным интеллектуальным тестам, заимствованным из Британской шкалы интеллекта. Реальные успехи детей в школе соответствовали тестовым баллам, но не соответствовали результатам задач на сохранение. Вполне возможно, что тестовый балл и школьные оценки не являются адекватными показателями, на которые можно полагаться при исследовании общего значения резуль-

татов опытов с сохранением, но мы ссылаемся здесь на эти исследования, чтобы подчеркнуть, что отмеченное в нашей культуре соответствие между результатами упомянутых опытов и результатами решения иных познавательных задач не имеет места в других культурах. Трудно сказать что-либо о значении понимания принципа сохранения в западных культурах, пока не обнаружены связи между этим и другими познавательными навыками. Справедливость этого положения особенно ясно выступает на фоне тех трудностей, с которыми мы сталкиваемся при попытках оценить возможное значение непонимания принципа сохранения. В Европе и Соединенных Штатах, где все нормальные дети в конечном счете приходят к правильному решению всей совокупности задач на сохранение, утверждение: «55—60% 5—6-летних детей усвоили принцип сохранения» — обладает относительно ясным значением: 55—60% детей достигли стадии конкретных операций, которой *в конечном счете* достигают *все* дети. Ответы взрослых людей в данной культуре однородны. Но различные традиционные общества, которые мы рассматривали, *не однородны* по уровню зрелости познавательных процессов, измеренному при помощи задач на сохранение: некоторые взрослые решают эти задачи, а другие нет.

Что значит утверждение: «Племя X не развивается дальше уровня 11-летнего европейца», если 50% членов племени решают задачи на сохранение, а остальные 50% — нет? Никто в племени X не ведет себя «на уровне 11-летнего ребенка», и говорить о «прекращении познавательного развития» применительно к отдельным индивидам — серьезная ошибка. Пока мы не знаем, почему некоторые люди из традиционных обществ решают задачи на сохранение, а их соседи нет, мы не можем быть уверены в том, что эти тесты являются адекватным средством выяснения отношения между культурой и познавательным развитием.

ОПЕРАЦИИ ВЫВОДА

Некоторые психологи рассматривают мышление как процесс, в котором известные элементы сочетаются поновому для достижения определенной цели. Такое

понимание мышления лежит в основе эксперимента, первоначально разработанного для исследования крыс (Maier, 1929) и позже примененного к детям (Kendler, Kendler, 1967). На рис. 7—3 изображен аппарат, использованный в этих исследованиях.

Он состоит из металлического ящика, разделенного на три панели (А, В и С), в каждой из которых имеется дверь. Испытуемого сначала учат тому, что, когда он нажимает на кнопку в середине панели А, он получает *шарик*. Во время этой тренировки двери панелей В и С

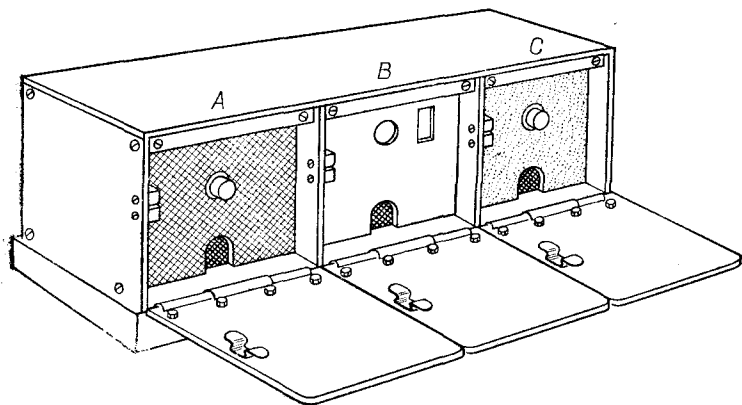


Рис. 7—3. Аппарат, использованный для изучения процессов вывода (Cole, Gay, Glick, Sharp, 1971).

остаются закрытыми. Затем закрываются двери панелей А и В и испытуемого учат тому, что, нажимая на кнопку на панели В, он получит *кольцо*. Потом закрывают панели А и С и испытуемого учат тому, что, положив шарик в ящик С, он может получить *конфету*. Наконец, все три двери на панелях впервые открываются одновременно, и испытуемому говорят, чтобы он сделал все необходимое для получения конфеты.

Эта задача формально соответствует изложенным выше требованиям к изучению мышления. Для достижения цели испытуемый должен сочетать два усвоенных независимо друг от друга действия в новой комбинации (открыть ящик А, чтобы получить шарик, взять шарик и положить его в ящик С, чтобы получить конфету).

Какой бы простой ни казалась эта задача, ее решение находится абсолютно за пределами способностей крыс. Даже дети в возрасте примерно до десяти лет испытывают трудности при ее решении.

Когда этот эксперимент впервые провели в Либерии с испытуемыми различного возраста, они все испытывали трудности (Cole et al., 1971). Только 8% неграмотных взрослых кпелле спонтанно нажимали на кнопку для получения шарика, а затем клали шарик в дырочку на средней панели и получали конфету. Возрастных различий между испытуемыми-кпелле не обнаружилось — 5—6-летние дети решали эту задачу примерно так же, как и взрослые молодые люди. Процент правильных решений, основанных на операциях вывода, примерно соответствует результатам американских детей из детского сада (Kendler, Kendler, Carrick, 1966).

Образование не намного меняет положение. Группы 9—12-летних и 17—20-летних учащихся давали в среднем 25—30% самостоятельных правильных решений, основанных на операциях вывода, в то время как американские ученики третьего класса давали 53% правильных ответов. Возникает соблазн сделать вывод, что необразованный кпелле испытывает трудности даже при простых операциях вывода и что школьное образование здесь хотя и помогает, но незначительно.

Однако прежде чем сделать такое заключение, необходимы, во-первых, более полное описание поведения наших испытуемых и, во-вторых, некоторые дальнейшие эксперименты. Например, мы заметили, что у многих испытуемых аппарат вызывал самый настоящий страх. Многие потратили немало времени на то, что играли с винтиками, которые скрепляли аппарат, совали пальцы в дырочку, из которой они должны были получить конфету, и в общем совершали много посторонних действий. Когда экспериментатор для подсказки спрашивал: «На какую кнопку вы должны нажать, чтобы получить конфету?» — испытуемые очень часто нажимали одновременно на обе кнопки. Короче говоря, у нас не было уверенности ни в том, что испытуемые понимали инструкцию, ни в том, что они понимали, как обращаться с неизвестным аппаратом.

Дальнейшие эксперименты были направлены на создание адекватного для кпелле варианта той же самой

задачи, то есть задачи, обладающей такой же логической структурой, но построенной на знакомом всем кпелле материале.

Решение этой проблемы заключалось в том, что применялся запертый ларец, содержащий цель стремлений испытуемого — конфету. Ларец можно было открывать при помощи ключа (ключи и замки в центральной Либерии теперь общедоступны). В начале эксперимента испытуемому показывали два ключа, красный и черный. После этого ключи клали в две различные спичечные коробки. Первая фаза эксперимента состояла в том, что испытуемый усваивал, в какой коробке лежит какой ключ (что аналогично научению тому, в какой панели лежит шарик, в первоначальном эксперименте). Затем коробки откладывали в сторону, испытуемому показывали ключи, и он должен был усвоить, какой ключ открывает замок и как можно получить конфету. (Это аналогично научению тому, что для получения конфеты нужно положить в среднюю панель аппарата шарик, а не кольцо.) Наконец, испытуемому давали две спичечные коробки и запертый ларец и говорили, чтобы он сделал все, что необходимо, для получения конфеты.

Введение новой процедуры с ключом и замком вызвало в ответах испытуемых коренную перемену. 70—80% испытуемых (в возрасте семи лет и старше) самостоятельно справились с задачей, 90% решили ее после небольшой подсказки. При таких условиях проведения эксперимента создалось впечатление, что кпелле не испытывают никаких трудностей при решении простой задачи, построенной на операциях вывода, если они знакомы с отдельными частями задачи.

Возможно, однако, что мы не просто изменили конкретные части задачи, когда придали ей новую форму, а сделали нечто большее. Рассмотрим еще раз вторую форму задачи. Вставить ключ в замок — почти наверняка очень хорошо усвоенная реакция у людей, которым знакомы ключи и замки. Действительно, ключ можно определить как предмет, открывающий замок. Если это так, то возможно, что мы незаметно для себя подсказали нашим испытуемым-кпелле половину решения задачи (в варианте с ключом и замком), и тем самым в данном случае они оказались более сведущими, чем тогда, когда

им нужно было усвоить всю задачу в самой экспериментальной ситуации.

Эти неясности заставили нас провести еще один эксперимент, на этот раз направленный на установление того, облегчает ли заранее закрепленная связь между целью и предметом, применяемым для достижения цели, решение подобного рода задач, основанных на операциях вывода.

В этом втором эксперименте участвовали как дети кпелле, так и американские дети. Эксперимент проводился в различных условиях; наибольший интерес представляют два случая, в которых применялись комбинации процедур (и аппарата), использованных в двух первых экспериментах. В первом случае испытуемые получали красный или черный ключ из панелей А или С изображенного на рис. 7—3 аппарата; одним из этих ключей можно было отпереть ларец из второго эксперимента. Во втором случае испытуемые получали ключи из спичечных коробок, и, когда один из ключей клали в панель В аппарата, примененного в основном эксперименте, появлялась конфета. Результаты были прямо противоположны тем, которых мы ожидали: самые лучшие результаты оказались в случае, когда испытуемые брали ключи из спичечных коробок и клали их в среднюю панель аппарата. Когда они брали ключи из аппарата и потом открывали ими запертый ларец, результаты были не лучше, чем в основном эксперименте.

Исходя из результатов этого нового эксперимента, мы можем сделать вывод, что трудность, испытываемая маленькими детьми и кпелле при решении нашей простой задачи, основанной на операциях вывода, заключается в том, что они не знают, с чего начать. Процессы, позволяющие взять шарик или ключ из боковой панели аппарата, почему-то оказывают влияние на последующие фазы решения задачи. Видимо, межкультурные различия в этом случае касаются изначальной ситуации, дающей хорошее начало решению проблемы, а не способности связывать между собой отдельно усвоенные элементы в целях решения задачи.

Эти серии экспериментов показывают, какие предосторожности нужно принять, прежде чем сделать обоснованный вывод о существовании межкультурных различий. В ходе выяснения источника различий между

результатами разных культурных групп мы не только установили, в чем именно состоят эти различия, но и расширили наши представления об одном частном аспекте решения задач. Даже для такого маленького шага вперед потребовалась большая работа, может быть даже бо́льшая, чем заслуживает данный вывод. Но, возможно, прогресс в понимании соотношения между факторами культуры и такими познавательными процессами, как процесс вывода, только и может быть достигнут такими маленькими шагами. Если мы сразу попытаемся дать окончательное решение, то может оказаться, что мы не сможем оценить те результаты, которые мы получили.

ВЕРБАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Исследования мышления и решения задач не обязательно должны включать в себя переливание воды и открывание ларцов, хотя психологи склонны в своих исследованиях в значительной мере полагаться именно на такого рода действия. Мышление можно исследовать также чисто вербальными средствами, хотя, как мы увидим, на этом пути нас подстерегает множество трудностей.

В исследованиях логического мышления, проведенных с американскими испытуемыми, установлено, что, когда им предъявляют формально-логическую задачу, они под влиянием содержания задачи часто делают неверные выводы, не вытекающие из посылок. Например, всем нам известна следующая задача:

Все люди смертны.

Сократ — человек.

Сократ смертен.

Мы все согласны с тем, что этот вывод следует из данных посылок, и, если бы нам дали одни только посылки, мы, скорее всего, сами сделали бы правильный вывод.

Но что сказать о следующей задаче?

Все коммунисты говорят, что они хотят только мира.

Профсоюз грузчиков говорит, что он хочет только мира.

Грузчики — коммунисты.

В данном случае вывод *не следует* из посылок, но каждый, кто читает газеты, может найти много примеров подобного мышления в заявлениях как официальных лиц, так и обычных граждан.

Изучение процессов, приводящих к нелогичным ответам на такие вербально-логические задачи, не продвинулось дальше следующего наблюдения: содержание задачи часто определяет приемлемость выводов независимо от структуры задачи. Однако немногочисленные данные межкультурных исследований говорят о том, что даже такое, казалось бы, простое дело, как найти ответ на подобную задачу в рамках самой задачи, представляет собой условность, усваиваемую в процессе обучения.

Первые данные по этой проблеме были собраны советскими психологами, учениками Л. С. Выготского — прежде всего А. Р. Лурия — в начале 30-х гг. (Лурия, 1971). Лурия предлагал среднеазиатским крестьянам, участвовавшим и не участвовавшим в коллективных хозяйствах, двоякого рода вербальные силлогизмы. Содержание некоторых силлогизмов было взято из конкретного практического опыта сельских жителей, в то время как содержание других не имело отношения к повседневной практической жизни. Вот пример «практической» задачи: «Там, где тепло и влажно, растет хлопок. В кишлаке *N* тепло и влажно. Растет там хлопок или нет?» К силлогизмам, не связанным с практическим опытом, относились логические задачи такого типа: «На севере, где вечный снег, все медведи белы. Место *X* находится на таком севере. Белы там медведи или нет?» Решение задач первого типа не вызывало трудностей у испытуемых. Они делали правильные выводы, но характерными обоснованиями ответов являлись ссылки на известные из опыта факты: «Так оно и есть, я сам это знаю».

На силлогизмы второго типа испытуемые отвечали совершенно иначе. Вот типичный ответ на задачу с белыми медведями: «А я не знаю, какие там бывают медведи. Я там не бывал и не знаю. Вот спросите старика *X*, он там был, он вам скажет». Почти все крестьяне, не участвовавшие в коллективных хозяйствах и не посещавшие школу, давали такого рода ответы. Они отказывались принимать систему логических посылок и делать из нее выводы. С другой стороны, люди из тех

же деревень, которые немного поучились в школе или участвовали в коллективном планировании сельскохозяйственных работ, принимали посылки как таковые и делали правильные выводы.

Исследования, проведенные среди племени кпелле в Либерии, показывают, что их ответы похожи на ответы крестьян из Средней Азии. Предъявленные испытуемым задачи отличались от классических силлогизмов, использованных Лурия. Тем не менее они требовали различных форм процесса логического вывода, и содержание силлогизмов было для кпелле знакомым. Следующие подборки из интервью дают представление о преобладающем характере ответов. Экспериментатор — местный кпелле; отвечают уважаемые старые жители деревни.

Пример 1.

Экспериментатор: Однажды паук пошел на праздничный обед. Ему сказали, что, прежде чем приступить к еде, он должен ответить на один вопрос. Вопрос такой: «Паук и черный олень всегда вместе едят. Паук ест. Ест ли олень?»

Испытуемый: Они были в лесу?

Экспериментатор: Да.

Испытуемый: Они вместе ели?

Экспериментатор: Паук и черный олень всегда вместе едят. Паук ест. Ест ли олень?

Испытуемый: Но меня там не было. Как я могу ответить на такой вопрос?

Экспериментатор: Не можете ответить? Даже если вас там не было, вы можете ответить на этот вопрос. (Повторяет вопрос.)

Испытуемый: Да, да, черный олень ест.

Экспериментатор: Почему вы говорите, что черный олень ест?

Испытуемый: Потому что черный олень всегда весь день ходит по лесу и ест зеленые листья. Потом он немного отдыхает и снова встает, чтобы поесть.

Как и крестьянин из Средней Азии, этот вождь кпелле пытается обсуждать проблему на фактической основе. Мэри Хенли (1962), проводившая обширные исследования решения силлогизмов — мы полагаемся здесь на ее анализ источников ошибок, — характеризует

такого рода ответы как «неприятие логической задачи». Отсутствие у испытуемого общего понятия о логической правильности вывода явствует из его вопроса о том, как можно ожидать от него ответа, если «его там не было». На стремление испытуемого найти фактическую основу для того, чтобы сделать вывод, указывают его вопросы, направленные на получение дополнительных сведений («они были в лесу?», «они вместе ели?»). Когда же экспериментатор отказывается сотрудничать, испытуемый в конце концов «придумывает» новые факты в подтверждение ответа. Здесь ясно видна активная работа мысли, но ее основой служат реальные факты, а не теоретические знания, содержащиеся в самой задаче.

Другие типичные преобразования, которым подвергают задачу, чтобы ее можно было «решить» на фактической основе, видны в следующем отрывке:

Пример 2.

Экспериментатор: Если Флюмо или Йакпало пьют сок тростника, староста деревни сердится. Флюмо не пьет сока тростника. Йакпало пьет сок тростника. Сердится ли староста деревни?

Испытуемый: Люди не сердятся на двух людей.

Экспериментатор: (Повторяет задачу.)

Испытуемый: Староста деревни в тот день не сердился.

Экспериментатор: Староста деревни не сердился? Почему?

Испытуемый: Потому что он не любит Флюмо.

Экспериментатор: Он не любит Флюмо? Скажи, почему.

Испытуемый: Потому что когда Флюмо пьет, это плохо. Поэтому староста деревни сердится, когда Флюмо пьет сок тростника. А когда Йакпало иногда пьет сок тростника, он ничего плохого не делает людям. Он идет и ложится спать. Поэтому люди на него не сердятся. Но те, кто напивается и начинает драться, — староста их не может терпеть в деревне.

Создается впечатление, что этот испытуемый имел в виду конкретных людей (какого-то определенного Флюмо, с которым он, возможно, был знаком) и пытался прийти к выводу, выражающему известную ему истину. Чтобы прийти именно к этому выводу, он отверг первую

посылку задачи и заменил ее другим утверждением (люди не сердятся на двух людей). Затем он — как и наш первый испытуемый — ввел в задачу новые данные (например, факты о поведении Флюмо и Иакпало в состоянии опьянения), позволившие сделать вывод, который был одновременно и логически правильным, и фактически истинным. Хотя ответ испытуемого на экспериментальную задачу «неправильна», он представляет собой результат вполне логичных рассуждений на основе новых посылок. Это легко увидеть, если придать утверждениям испытуемого форму, более похожую на классический силлогизм:

Когда Флюмо пьет, людям плохо. (Явная посылка.)

Когда Иакпало пьет, людям от этого не плохо. (Явная посылка.)

Люди не сердятся, когда им не плохо. (Явная посылка.)

Староста деревни — человек. (Неявная посылка.)

Поэтому староста деревни не сердится на Иакпало. (Вывод.)

Эти примеры репрезентативны по отношению к результатам исследования, в котором участвовало большое число испытуемых и в котором применялись различные типы логических задач (Cole et al., 1971, ch. 6). В конечном итоге на эти задачи дали только 33% правильных ответов, и подавляющее большинство правильных ответов было дано на неправильных основаниях. В дальнейшем было проведено сравнение ответов неграмотных взрослых испытуемых-кпелле с ответами группы студентов. 90% ответов, данных студентами, были правильные, и их ответы были очень похожи на ответы западных испытуемых. Далее, исследовались группы детей в возрасте 10—14 лет, в различной мере учившихся в школе. Дети, не учившиеся в школе, отвечали так же, как неграмотные взрослые испытуемые, а ответы учеников третьего класса были похожи на ответы студентов. Поэтому следует думать, что приобретаемый в школе опыт изменяет «установку» по отношению к такого рода задачам, так что вывод делается на основе заключенных в задаче логических отношений, а не на основе реального содержания задач.

Мы привели лишь предварительные описательные данные о подходе людей из первобытных обществ к вер-

бально-логическим задачам. Но мы даже настолько не продвинулись еще к пониманию того, *почему* выводы испытуемых редко подчиняются логическим отношениям. Составляют ли отношения между вербальными посылками особый источник трудностей? Или, может быть, испытуемые учитывают информацию об отношениях, но предпочитают игнорировать ее, когда она вступает в противоречие с их личным опытом?

При попытке найти подход к некоторым из этих проблем Скрибнер (1973) исходила из наблюдения, сделанного А. Р. Лурия. Лурия заметил, что, когда испытуемые пытались повторить задачу, они часто пропускали слова, указывающие на логические отношения, и передавали большую и малую посылку как два независимых друг от друга утверждения. Скрибнер несколько видоизменила процедуру эксперимента, включив в нее требование, чтобы испытуемый в ходе эксперимента два раза воспроизвел задачу. Сначала испытуемый давал ответ на задачу, обосновывал свой ответ, и его просили воспроизвести задачу; после этого экспериментатор медленно зачитывал задачу еще раз, и испытуемого просили тут же воспроизвести ее. Если испытуемый при одной из этих попыток воспроизвести задачу пропускал вопрос в конце задачи, экспериментатор помогал ему вопросом: «Что я у вас спрашивала?» Первое воспроизведение, которое следовало после того, как испытуемый пытался решить задачу и дал ответ, часто было фрагментарным, и в нем встречались изменения типа тех, которые мы обсудили выше. Но удивительным и неожиданным оказалось то, что второе воспроизведение, следовавшее непосредственно после второго прослушивания задачи, было таким же неполным и неточным, как и первое! Вторая важная особенность этих воспроизведений заключалась в том, что входящий в задачу вопрос часто передавался как вывод — как утверждение о фактическом положении дел. Вот несколько примеров:

Пример 1.

Задача: Брат вождя дал ему либо козу, либо курицу.
Брат вождя не дал ему козу. Дал ли он ему курицу?

Ответ и обоснование испытуемого: Да. Я знаю, что дал.

Первое воспроизведение испытуемого: Брат вождя даст ему козу. Если он не даст ему козу, он даст ему курицу.

Экспериментатор: Что я спросила?

Испытуемый: Вы меня спросили, даст ли брат вождя ему козу.

Экспериментатор: (Снова зачитывает задачу.)

Второе воспроизведение испытуемого: Да, вот это вы мне и говорили. Брат вождя даст ему козу. Если он не даст ему козу, он даст ему курицу.

Экспериментатор: Что я спросила?

Испытуемый: Вы меня спросили, даст ли брат вождя ему козу. Если он не даст ему козу, даст ли он ему курицу?

Внимательно изучая этот протокол, можно заметить, что испытуемый в течение всей процедуры ни разу не воспроизвел всей информации, необходимой для того, чтобы сделать вывод. Информация о том, что брат не дал вождю козу, совершенно пропала. Более того, попытки воспроизвести задачу свидетельствуют о том, что без этой информации субъект испытывал трудность при сохранении задачи — в этом случае снова терялась необходимая для правильного решения информация. За наименьшем данных испытуемый справился со своим заданием — решить экспериментальную задачу, — дав произвольный, в сущности, ответ: «Я знаю, что дал».

Пример 2.

Задача: Некоторые люди кви (западные люди) богаты.

Все богатые люди обладают властью. Обладают ли некоторые люди кви властью?

Ответ и обоснование испытуемого: Да. Потому что некоторые кви богаты и у них власть.

Первое воспроизведение испытуемого: Некоторые кви в этой деревне богаты. У них власть.

Экспериментатор: О чем я вас спросила?

Испытуемый: Есть ли власть у некоторых кви?

Экспериментатор: (Снова зачитывает задачу.)

Второе воспроизведение испытуемого: Некоторые кви богаты. У них власть. У многих ли богатых людей власть?

В этом примере мы видим исчезновение общей посылки: «Все богатые люди обладают властью», которая

является важным условием достижения правильного вывода, и преобразование вопроса в фактическое утверждение. Если воспроизведение испытуемым задачи правильно передает ту задачу, которую он фактически пытается решить (по многим причинам, которые мы здесь обсуждать не будем, мы в этом не совсем уверены), то приведенные примеры, по-видимому, относятся к случаям, когда испытуемые справлялись с экспериментальной задачей, давая произвольные, в сущности, ответы или ответы на основе общих знаний. (В Либерии люди *действительно* богаты и обладают властью). Возможно, что это разумные способы подхода к задаче, но они представляют собой иной путь решения задач, чем те примеры творческого создания адекватных (соответствующих фактам) задач, с которыми мы столкнулись в первых интервью.

Методы, которыми мы пользовались, чтобы найти подход к самим процессам мышления испытуемых и избегать выводов, полностью построенных лишь на правильности или неправильности ответов, совершенно новые, и они требуют уточнения и проверки, прежде чем можно будет с их помощью получить достоверную информацию. Все же они помогли нам по-новому сформулировать проблемы, которые нас здесь интересуют. Стало ясно, что о процессах мышления нельзя судить по *ответам* людей на логические задачи. Сначала следует спросить: как они понимают задачу? Как они кодируют предъявленную им информацию? Каким преобразованиям подвергается информация и какие факторы управляют этим процессом?

Прежде чем делать выводы о способности не имеющих письменности народов к вербальному мышлению, следует описать одну особую задачу на мышление. В исследовании, проведенном Джоном Гэем (1971), экспериментальный материал предъявляли испытуемым в контексте привычной для них сказки. Задача состояла в том, что нужно было сделать определенный вывод на основе сравнения отношений между отдельными элементами, выраженных вербальными логическими связками (*и, или, если... то*). Вот один из вариантов сказки:

«Это старая история. Вы должны внимательно слушать и думать об ответе, чтобы вы могли правильно ответить на вопросы.

Два человека, которых звали Флюмо и Иакпало, захотели жениться. Они отправились на поиски красивых девушек. Они попали в дом одного человека, и оказалось, что у него была красивая дочь. У Флюмо и Иакпало были с собой свадебные подарки. Эти подарки были деньги и болезнь. Они сказали хозяину дома: «Если ты не выдашь свою дочь за одного из нас и не примешь его подарки, мы тебя убьем».

Флюмо сказал: «Ты должен взять деньги *и* болезнь».

Иакпало сказал: «Ты должен взять деньги *или* болезнь».

За кого из них выдал хозяин свою дочь и почему?»

В другие варианты сказки вводились систематические вариации в предлагаемых подарках и в логических связках в утверждениях обоих мужчин. В некоторых случаях оба подарка были хорошие, в других — только один, в третьих оба подарка были плохие. Испытуемого просили выбрать наиболее благоприятную или наименее вредную комбинацию подарков. Ответ испытуемого мог быть либо правильным, либо неправильным, либо не относящимся к делу. (Пример последнего — хозяин скорее умрет, чем примет одного из поклонников, если оба предлагают плохие подарки.)

Гэй предлагал эти задачи трем группам испытуемых-кпелле. Две группы состояли из неграмотных людей (в возрасте 18—25 и 40—50 лет), третья — из студентов в возрасте 18—25 лет. Эти же задачи предложили также 36 американским студентам колледжа. Наиболее интересный результат этого исследования заключался в том, что процент неправильных ответов был одинаковым у американских студентов и у всех групп кпелле, то есть в числе ошибок различий между группами не было. Но американские студенты превосходили все три группы кпелле в числе *правильных* ответов. Этот кажущийся парадокс объясняется тем, что почти пятая часть ответов кпелле (во всех экспериментальных группах) оказалась не относящейся к делу. Причем такие ответы испытуемые давали почти исключительно в тех случаях, когда нужно было выбирать между двумя плохими подарками, — в таких условиях кпелле склонны были избегать решения, в то время как американцы старались найти наилучший выход из положения. Таким образом, оказывается, что испытуемые-кпелле так же хорошо из-

бегали ошибок, как и американские студенты, но они были гораздо более склонны отойти от возможных ответов, предложенных экспериментатором, чтобы дать более социально приемлемый ответ.

Какие выводы можно сделать из этой серии исследований? Во-первых, несмотря на разнообразие примененного экспериментального материала и процедур эксперимента, мы не обнаружили примеров мышления, противоречащего логическому закону противоречия. Напротив, наш предварительный анализ показывает, что основные источники ошибок у кпелле те же самые, что и в мышлении американских студентов колледжа (Henle, 1962). Люди из традиционных обществ отказываются оставаться в рамках предлагаемой экспериментатором задачи. В случае стандартного экспериментального материала (решение силлогизмов) испытуемый часто не принимал элементов задачи или изменял их. Испытуемые вносили дополнительную информацию, чтобы привести отдельные утверждения и вытекающие из них выводы в большее соответствие с известным им опытом. В случае задачи со сказкой испытуемые склонны были отвергать ограниченный набор возможных ответов, если вывод находился в противоречии с теми или иными социальными нормами. Известно также, что, когда люди из традиционных обществ получают какое-то школьное образование (наши исследования в Либерии) или участвуют в сложных действиях по общественному планированию (данные Лурия), они начинают понимать такого рода вербальные задачи и их мышление подчиняется структуре задачи. Почему происходит такая перемена? Это интригующая проблема для дальнейшего исследования. Не менее интригующей является задача так преобразовать классические экспериментальные процедуры, чтобы они предоставили нам подробные данные о том, каким же образом люди из традиционных обществ на самом деле мыслят, когда им предлагают гипотетические вербальные задачи.

РЕЗЮМЕ

В данной главе видна вся сложность поставленной проблемы. В течение более чем ста лет рассуждения о соотношении между культурой и познавательными

процессами были сосредоточены именно на тех проблемах, которые мы только что обсудили. В то же время проведено настолько мало психологических исследований решения задач в различных культурных группах, что обзор этих работ может оказаться малосодержательным.

Можно указать три причины такого несоответствия между интересом к проблеме и реальными достижениями. Во-первых, как мы пытались показать в самом начале настоящей главы, когда психологи и представители других общественных наук говорят о культуре, логике и решении задач, они в некотором — и притом в очень важном — отношении имеют в виду разные вещи. Истинность утверждений Леви-Брюля о первобытном мышлении нельзя проверять ссылками на количество воды в двух стаканах. Леви-Брюль совершенно отчетливо отказался от рассмотрения такого рода деятельности. В то же время психология не разработала общепринятых методов для исследования познавательных механизмов, функционирующих в области бытующих у народа представлений.

Во-вторых, за исключением исследований феноменов Пиаже (из которых мы здесь приводили только отдельные примеры), не проведено достаточного числа исследований соотношения между культурой и решением задач такими методами и с такими задачами, которые получили бы в психологии признание. Отчасти это объясняется тем, что за последние тридцать лет в психологии вообще проведено немного исследований решения задач. В то же время существует много разнообразных интересных задач, которые с полным правом можно было бы применять в межкультурных исследованиях, и существуют также методы для их применения. Например, одно из немногих утверждений в работах Леви-Стросса, которое психологи легко могли бы проверить, — сравнение им первобытного человека, решающего задачу, с *bricoleur* (см. гл. 2). *Bricoleur* — мастер на все руки, человек, применяющий свои инструменты в различных целях, человек, который не сосредоточивается на одном-единственном свойстве предметов и который поэтому может применять их различными способами. Из этого следует, что первобытные люди должны быть менее подвержены *функциональной фиксированности* (неспособности использовать тот или иной предмет необычным

способом для решения новой задачи), чем люди из технически более развитых обществ. Для проверки этой гипотезы пока еще не проведено исследований.

В настоящее время наиболее богатым источником идей для исследований решения задач является антропологическая литература, хотя психологи должны использовать эти работы в своих собственных интересах. Так, Глэдвин (1970) приводит интереснейшие примеры сложных навыков навигации, разработанных неграмотными мореплавателями с островов на юге Тихого океана.

Карлос Кастанеда приводит в своей широко известной работе о колдовстве индейцев йаки много таких примеров мышления Дон Хуана, которые напоминают леви-брюлевские описания «первобытного мышления». В то же время Дон Хуан предстает перед нами как человек, который во взаимоотношениях с другими людьми проявляет настолько поразительные способы решения задач, что они произвели глубокое впечатление на самого Кастанеду (1968).

Сочетание таких наблюдений с психологическими исследованиями — задача чрезвычайно трудная. Мы подробно рассмотрим эту проблему в следующей главе.

Хочется высказать предположение о том, что третья причина немногочисленности исследований решения задач заключается в значительных трудностях, возникающих при интерпретации результатов посвященных этой проблеме исследований, даже если они проведены в привычных культурных условиях. Трудности эти обусловлены тем, что решение задач распространенными и представляющими интерес способами всегда входит в качестве одного из компонентов в обширный поведенческий контекст, в котором играют ту или иную роль также восприятие, память, классификация и все другие познавательные процессы. Практически невозможно выделить решение задач как отдельную «способность».

Думается, что в данном случае межкультурные исследования могут внести свой скромный вклад в теории развития мышления. Они наглядно демонстрируют необходимость анализировать *все* компоненты, участвующие в решении задач, прежде чем судить о процессах мышления или о логических структурах *per se*. Кроме того, межкультурные исследования могут внести свой вклад в развитие общей теории мышления. Есть данные

о том, что ряд специфических факторов, определяемых опытом человека, играет важную роль в решении задач, ставших в психологии классическими. Оказалось, что при решении задач результаты определяются и знакомством испытуемых с экспериментальным материалом, и возможностями, которые предоставляет среда для открытия пространственных отношений, и контактами с городскими жителями, и посещением школы. В настоящее время нет такой теории мышления, которая рассматривала бы эти разнообразные комплексы опыта в единой целостной системе.

Но что можно сказать о решении задач людьми из традиционных обществ? Наиболее обоснованный и, возможно, наиболее важный вывод, который мы можем сделать в настоящее время, заключается в том, что пока нет данных, подтверждающих существование разных *типов* процессов мышления вроде тех, о которых утверждали старые классические теории. Нет данных, подтверждающих существование «первобытной» логики. Чтобы пойти дальше и дать позитивную характеристику того, как мыслят люди из традиционных обществ, требуется много новых методов и творческого воображения у психологов.

КУЛЬТУРА И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ

На предыдущих страницах мы дали обзор большого числа исследований. Испытуемые, участвовавшие в этих исследованиях, живут в самых различных районах земного шара, и предметы исследования составляют широкий спектр проблем, разрабатываемых в ходе изучения роли культуры в познавательных процессах. Охватывая теперь взглядом приведенный нами материал, нельзя избежать ощущения, что где-то на этом пути мы ушли в сторону от обсуждения главных вопросов. Теперь легче понять, почему наше «Введение» было несколько осторожным и осмотрительным: достижения психологов, пытающихся разобраться в соотношении между культурой и познавательными процессами, действительно скромны. Теперь мы ясно видим, что таким выражениям, как «мышление первобытного человека», не соответствуют какие-либо четко очерченные явления в реальном мире и что подобные выражения приводят к вопросам, не имеющим ответа, вроде: «Отличается ли мышление первобытного человека от мышления человека технически развитого общества?» Однако вопросы, поставленные вместо этих общих и не поддающихся проверке положений, представляются гораздо менее значительными. Действительно, вопрос о том, оказывает ли школьное образование влияние на способ формирования понятий или нет, заменяется исследованием того, так ли дети судят о последствиях переливания воды из одного стакана в другой или иначе.

Конечно, подобный переход от общих идей к узкоспецифическим экспериментальным ситуациям характерен не только для межкультурных психологических исследований. Мы обсуждали такую область человеческих знаний, которая породила чрезвычайно много спекуляций. Разрыв между утверждениями, которые нам хотелось бы высказать, и утверждениями, которые позво-

ляют сделать эмпирические данные, действительно, очень велик.

Основная трудность, которую мы подчеркивали на протяжении всей этой книги, заключается в том, что любой отдельный факт или небольшой набор фактов допускает множество различных толкований. Пока мы были заняты лишь демонстрацией того, что различные по культуре группы людей чрезвычайно отличаются друг от друга своими представлениями, теориями объяснения мира, художественными произведениями и техническими достижениями, не было предмета для спора: наличные и многочисленные различия между культурами. Но являются ли эти различия результатом различий в основных *познавательных процессах* или они просто свидетельствуют о тех многих явлениях культуры, которые порождает универсальный человеческий ум при существенных различиях в условиях жизни и в важных с точки зрения той или иной культуры видах деятельности?

Наш обзор не дал ответа на этот вопрос. Но он показал, что затруднения, возникающие при постановке этой и других основных проблем соотношения между культурой и познавательными процессами (а также при попытках ответить на эти вопросы), вызваны недостатками как теории, так и эмпирических исследований. Такой вывод может показаться тривиальным. Однако неоднозначность и недостатки глобальных, недифференцированных понятий «мышление» и «человек» выявились только потому, что были предприняты попытки подвергнуть эти теории проверке. И наоборот, попытки связать воедино и интерпретировать факты, накопленные в различных не связанных между собой экспериментах, выявили отсутствие объединяющей теории, без которой невозможна однозначная интерпретация данных. У пионеров теоретиков и ранних исследователей в данной области мы научились тому, «как нельзя делать» — как нельзя ставить вопросы и как нельзя приступать к их исследованию. Мы имеем также более короткий и более гипотетический список того, «как надо делать». В настоящей главе мы попытаемся подвести итог некоторым из этих наблюдений и вытекающим из них выводам. Если иногда покажется, что мы односторонне подчеркиваем лишь отрицательные стороны исследований, то мы можем сказать в свое оправдание, что в конечном

счете плодотворнее направить критику на недостатки нашей науки, чем на предполагаемые недостатки тех людей, которых мы изучаем.

Для начала можно сказать, что мы увидели более чем достаточно примеров того, как *не следует* ставить вопросы о соотношении между культурой и познавательными процессами. Если бы мы ограничились теми многочисленными исследованиями, которые были проведены по той причине, что экспериментатору хотелось «увидеть, что сделают Х, если предъявить им эту задачу» (тест IQ, зрительные иллюзии или задачу на сохранение), то мы не пришли бы ни к какому разумному определению соотношения между культурой и познавательными процессами. Просто нет возможности указать и оценить источники различий, если туземцы отвечают на тест IQ иначе, чем дипломники Кембриджа. Этот простой на первый взгляд факт широко признается и обычно игнорируется.

Но даже если мы обратимся к более сложным исследованиям, авторы которых варьировали инструкции и мотивирующие факторы и сравнивали результаты различных групп испытуемых, мы обнаружим серьезные трудности, касающиеся как теории, так и интерпретации данных. Среди выделенных нами проблем наиболее часто возникают следующие:

1. Большая готовность исследователей считать, что те или иные тесты или эксперименты измеряют те или иные познавательные способности или процессы.

2. Психические процессы рассматриваются как «свойства», которыми человек «обладает» или «не обладает», независимо от той или иной проблемной ситуации. Считается также, что процессы эти функционируют независимо друг от друга.

3. С (1) и (2) тесно связана готовность верить в то, что слабые результаты по определенному тесту свидетельствуют о неразвитости или отсутствии «того» процесса, который данный тест предположительно измеряет.

4. Когда судят о том, какими познавательными процессами обладает или пользуется данная культурная группа, то при этом обычно не учитываются данные других наук (в первую очередь антропологии и лингвистики).

5. Сложный характер исследуемых культурных групп и институтов очень часто грубо упрощается.

В ходе последующего обсуждения полезно иметь в виду эти основные направления критики, поскольку они составляют нечто вроде каталога тех отрицательных черт, от которых психологические исследования соотношения между культурой и познавательными процессами, по нашему убеждению, должны освободиться. Исходя из этих критических замечаний, можно сделать выводы для дальнейшей исследовательской работы. Они поднимают вопросы как о тех основных понятиях и стратегиях исследования, которые применяются в психологии в целом, так и о тех, которые относятся только к межкультурным работам, однако мы обсудим их только в последнем контексте.

Мы начнем критику с того же, с чего начали свою книгу — с различных точек зрения на познавательные процессы и на возможности их изучения. Затем мы рассмотрим в качестве иллюстрации один частный теоретический вопрос, определим границы имеющихся в настоящее время фактических данных по этому вопросу и вкратце укажем на необходимые — на наш взгляд — составные части программы исследования, направленной на решение некоторых относящихся к этой теме проблем. Наконец, мы вернемся к первоначальному вопросу, определяющему весь этот круг исследований: *действительно* ли существуют различия в познавательных процессах различных народов или наблюдаемые различия в поведении и представлениях этих народов суть лишь различные выражения универсального человеческого мышления?

«ИЗМЕРЯЮТ» ЛИ ТЕСТЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ?

Как мы видели, много межкультурных исследований было проведено для того, чтобы определить, «обладает» ли та или иная группа людей, описанная антропологами, той или иной познавательной способностью, которую рассматривают как присущую нормальной психической деятельности людей в индустриальных обществах, и обладает ли она этой способностью «в большей» или

«в меньшей» мере, чем западные испытуемые. Свойственно ли сельским жителям Африки *трехмерное восприятие* изображений? Способны ли они к *абстрактному мышлению*? Обладают ли они сложными процессами *перцептивного анализа*? Или *логическими структурами*, необходимыми для понимания принципа сохранения? Такого рода вопросы предполагают, что каждый из этих терминов обозначает некую психологическую сущность, которая является свойством человека и которую можно измерять при помощи определенного — и ограниченного — набора действий. Вооружившись такими представлениями и измерительными приборами (тестом или схемой эксперимента), психолог отправляется исследовать соотношение между культурой и свойством X. Чтобы более конкретно охарактеризовать дилеммы, с которыми он встречается, упростим пример — рассмотрим вопросы, возникающие перед человеком, предпринявшим межкультурное исследование, чтобы выяснить влияние культуры на некоторое непсихологическое свойство людей, например на температуру тела. Конечно, он тщательно выбирает таких испытуемых, которые не болеют известными болезнями, и в качестве переменных он может выделить возраст людей, социальную структуру общества, к которому они принадлежат, язык, на котором они говорят, и множество других факторов. Хотя это и не соответствует фактам, представим себе на минуту, что он обнаружил межгрупповые различия в температуре тела. Возникает необходимость *выяснить* источник этих различий. Ему придется, конечно, проверить гипотезу о том, что обнаруженные им различия обусловлены не культурой, а физиологическими факторами (аналогично тому, как Берри (1971) объяснял подверженность иллюзии Мюллер-Лайера не влиянием культуры, а особенностями пигментации). Может быть, он захочет также проверить, не связаны ли межкультурные различия с определенными физическими факторами (такими, как высота над уровнем моря или количество осадков), чтобы исключить возможность обусловленности обнаруженных межгрупповых различий неким фактором типа высоты над уровнем моря. (Влияние этого фактора не исключено, некоторые антропологи пытались объяснить различия между культурами различиями физической среды.)

Короче говоря, этот исследователь сталкивается с теми же самыми проблемами, с которыми сталкивается психолог, когда он переходит от регистрации межкультурных различий к их объяснению.

Однако перед исследователем связи между культурой и температурой тела не возникает главная проблема, с которой сталкивается психолог. Может быть, ему приходится с осторожностью подходить к проблеме влияния очень большой высоты на измерение температуры, но он знает по крайней мере, что термометр *измеряет температуру*.

О психологических тестах мы этого сказать не можем. В некотором — при этом очень важном — смысле мы не знаем, что они измеряют. Возьмем наиболее известный психологический тест — тест IQ. Пока о тесте IQ говорят *только* в связи с его способностью предсказывать школьные успехи ребенка, нет необходимости обсуждать его природу. Но как только мы спросим, *что* тесты IQ *в действительности* измеряют, мы вступаем в область спорных и неоднозначных утверждений, которым не видно конца. Определений интеллекта почти столько же, сколько психологов, разрабатывающих тесты. И обратите внимание — трудности эти возникают раньше, чем мы успеем задать вопрос о том, чем определяется «мера» интеллекта у данного ребенка или культурной группы. Эти трудности возникают, конечно, потому, что интеллект не является «свойством» индивидов в таком смысле, в каком им является температура. Если считать, что интеллект можно измерять аналогично температуре, мы приходим к различным абсурдным выводам, вроде того, что сравним интеллектуальный тест с термометром.

Сказанное относится практически ко всем психологическим тестам, если рассматривать их как средства измерения определенных, раз навсегда установленных способностей. Из исследований памяти, проведенных до 1906 г., мы унаследовали процедуры изучения памяти, широко используемые по сей день. Эти процедуры основаны на распространенном представлении о том, что если мы можем воспроизвести заранее заученный материал, то можно сказать, что мы его «запомнили». Однако измеряет ли процедура, разработанная Эббингаузом (или любая другая), нашу *память*? Разве память на

бессмысленные слогги — то же самое, что память на события детства, или память на популярные песни? Если поставить вопрос таким образом, то становится ясно, что мы не можем рассматривать психические функции как отдельные свойства, которые можно измерять при помощи «термометра».

Все это говорит лишь о том, что следует серьезно относиться к положению, гласящему, что в познавательной деятельности, как и в других сферах психической деятельности, мы имеем дело не со свойствами, а с процессами. Мы придем к пониманию межкультурных различий в памяти, или в мышлении, или в образовании понятий только в том случае, если нам удастся определить те операции, которые составляют эти процессы в тех или иных ситуациях, и межкультурные различия в этих операциях и ситуациях. Применительно к межкультурным исследованиям это означает, что мы должны поставить вопрос о том, каким образом та или иная группа людей воспринимает картины, научается задаче на различение, классифицирует геометрические стимулы и т. п.

Известно также, что почти во всех областях исследований, обзоры которых мы дали в настоящей книге, характер используемых испытуемыми операций оказался зависимым от целого ряда факторов, связанных с той или иной конкретной экспериментальной ситуацией. К таким факторам относятся предъявляемые задачей специфические требования (дать вербальное описание картинки, подобрать к ней другую картинку или построить модель по картинке); характер экспериментального материала (знаком он испытуемым или нет, представлен ли он в форме предметов или в форме картинок); смысловое содержание задачи (фактически верные или фактически неверные силлогизмы); способ ответа (расположить палочку в рамке или найти скрытую в рисунке фигуру). Мы вовсе обошли молчанием мотивационные, установочные и другие факторы, которые также могут определить подход человека к экспериментальной задаче, поскольку они мало изучены. Эти соображения снова говорят о том, что нельзя рассматривать тесты или эксперименты в некоторой большой области (например, в области вербального воспроизведения)

так, будто они все действительно измеряют *одно и то же явление*.

Наконец, если мы признаем, что исследуем не «свойства», а операции и что операции эти «изменчивы», то есть могут по-разному функционировать в различных условиях, то из этого следует, что на основе экспериментов нельзя, по-видимому, ранжировать различных людей по «наличию» или «количеству» того или иного частного познавательного процесса. Поскольку это замечание имеет первостепенное значение для всех межкультурных исследований, мы покажем на примере, как такой подход к вопросам о том, что такое познавательные процессы и что измеряют эксперименты, может помочь разрешить парадоксы, с которыми мы сталкиваемся при проверке одной конкретной гипотезы о влиянии культуры на познавательные процессы.

ГИПОТЕЗА ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Обратимся к проблеме, которую мы не рассматривали в предыдущих главах.

Ряд антропологов, пишущих о процессах обучения у не имеющих письменности народов, обращает внимание на то обстоятельство, что научение и обучение почти всегда входят в качестве составной части в саму совершаемую деятельность, например в охоту или в повседневные домашние дела (Fortes, 1938; Mead, 1964). Они пишут, что дети учатся, наблюдая.

Обучение путем наблюдения противопоставляется обучению, совершающемуся главным образом при помощи языка. Так, Мид подчеркивает, что в традиционных обществах взрослые люди редко выражают те или иные умения в словах или в правилах — вместо этого они показывают, что нужно делать. Фортс отмечает, что дети в таких обществах (он провел исследование среди народа тэйл в Гане) редко задают вопрос *почему*. Он считает, что этот вопрос редко задается потому, что большая часть учения у ребенка происходит в реальных жизненных ситуациях, в которых значение вытекает из самого контекста ситуации.

Если эти антропологические наблюдения и выводы верны, то мы можем выдвинуть две гипотезы о влиянии

учения путем наблюдения на познавательные процессы. Во-первых, можно предположить, что люди, обладающие большой практикой обучения путем наблюдения, хорошо умеют это делать. Если дать им возможность учиться путем наблюдения, они быстро научаются. Во-вторых, те же самые люди могут испытывать особые трудности, если попросить их научить кого-то чему-нибудь или самим научиться чему-нибудь в условиях, когда учитель и ученик не заняты одной и той же совместно выполняемой деятельностью.

Наша следующая задача состоит в том, чтобы перейти от этих предположений к данным, пригодным для экспериментально-психологического анализа.

Существует ли эксперимент, разработанный для исследования навыков обучения в условиях, когда ученик и учитель не обладают общим осмысленным контекстом для выполнения своих задач? Да, существует. В психологической литературе его называют «экспериментом с коммуникацией». Опишем его в той форме, в какой применяли его Коул, Гэй и Глик (1969) для исследования навыков обучения у кпелле.

ЭКСПЕРИМЕНТ С КОММУНИКАЦИЕЙ

Пример, выбранный нами для обсуждения, включает в себя эксперимент, направленный на изучение навыков обучения вне контекста.

Двух людей сажают за стол. Оба — крестьяне-рисоводы народности кпелле из центральной Либерии. С самого детства они каждый год ходили в джунгли, чтобы очищать участки земли для выращивания суходольного риса. Они хорошо знают лес и его растительность — они там почти каждый день работают, лес дает им пищу, строительные материалы, орудия труда и лекарства.

На столе между ними 10 пар палочек (различных кусочков дерева), разделенных на два набора таким образом, что каждый набор включает в себя один член каждой пары. Один набор находится перед одним испытуемым, другой — перед другим.

Затем между испытуемыми ставят экран, так что они не видят ни друг друга, ни палочек друг друга. Экспериментатор сидит так, что оба испытуемые могут его

видеть. Он берет одну палочку из набора «говорящего» испытуемого и кладет ее на стол слева от «говорящего». «Говорящего» просят описать палочку таким образом, чтобы его партнер («слушающий») мог найти соответствующую палочку в своем наборе.

Выслушав описание, «слушающий» пытается выбрать из своего набора соответствующую палочку. Затем экспериментатор берет другую палочку, кладет ее рядом с первой слева от «говорящего» и просит его описать ее таким образом, чтобы «слушающий» мог найти соответствующую палочку в своем наборе и положить ее в сторону. Такая процедура повторяется до тех пор, пока «говорящий» не опишет все десять палочек, лежащих теперь перед ним рядом друг с другом, и «слушающий» не попытается повторить все эти действия.

Затем экран убирают, и испытуемых просят сравнить два ряда палочек — правильно ли они подобрали пары?

Таблица 8-1

Описание на английском	Описание испытуемых-кишеле (первая проба)	Описание испытуемых-кишеле (вторая проба *)
Самая толстая прямая деревяшка	одна из палочек	одна из палочек
Средняя прямая деревяшка	небольшая	одна из палочек
Крюк	одна из палочек	палочка с вилкой
Вилкообразная палочка	одна из палочек	одна из палочек
Тонкий кривой бамбук	кусок бамбука	кривой бамбук
Тонкая кривая деревяшка	одна палочка	одна из палочек
Тонкий прямой бамбук	кусок бамбука	маленький бамбук
Длинный толстый бамбук	один бамбук	большой бамбук
Короткая с колючкой	одна с колючкой	с колючкой
Длинная с колючкой	одна из палочек с колючкой	с колючкой

* Примечание: фактический порядок предъявления при второй пробе был иной, чем при первой.

Ошибки описываются и обсуждаются, а затем весь процесс повторяется (вторая проба).

Описания набора палочек — как мы их описали бы и как их описал один из «говорящих» испытуемых-кпелле при двух пробах во время одного эксперимента — приведены в таблице 8—1.

Поразительно то, что этот испытуемый (и многие другие кпелле-рисоводы из традиционной группы, участвовавшие в этих экспериментах) не включал в описание тех свойств палочек, которые обязательно должны быть сообщены, чтобы сообщение могло быть однозначным воспринято.

По-видимому, наши результаты можно правильно описать следующим образом: рисоводы-кпелле плохо справляются с коммуникацией в ситуации, когда зрительное поле учителя и ученика («говорящего» и «слушающего») не совпадает.

Как интерпретировать этот «факт»?

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НЕУДАЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Прежде всего можно отметить, что данная ситуация обучения-коммуникации во многих отношениях напоминает эксперименты, направленные на изучение развития познавательной деятельности у детей. Первоначальный толчок к такого рода исследованиям дали работы Пиаже (1932), из которых явствовало, что маленькие дети испытывают трудности при различении собственной точки зрения и точки зрения людей, с которыми они разговаривают (то есть они эгоцентричны).

В последние годы исследователи дополнили первоначальные наблюдения Пиаже новыми данными, применяя при этом процедуры, весьма похожие на только что описанную нами. В одной серии исследований Краусс и его сотрудники обнаружили, что американские дети из средних слоев начинают с возрастом давать все более короткие и адекватные описания бессмысленных форм. Например, маленький ребенок может сказать о предмете со странными очертаниями: «Он похож на шляпу моей мамы», не давая собеседнику никаких надежных указаний для узнавания объекта. Старшие дети упоминают характерные черты описываемого ими объекта, которые позволяют собеседникам сделать правильный выбор.

Та же самая методика применялась при исследовании различий в развитии коммуникативных навыков у разных групп населения. Краусс и Роттер (1968), Хейдер (1971) и многие другие исследователи обнаружили довольно четкие различия в результатах детей из различных социально-экономических и этнических групп, причем результаты детей из групп, занимающих более низкое социально-экономическое положение, хуже результатов детей из состоятельных групп населения.

Хотя различные исследователи пользуются в зависимости от своих теоретических взглядов несколько различной терминологией, практически все авторы, работающие в этой области, видят источник неадекватности сообщения ребенка в его *неспособности учитывать то, какая информация необходима слушающему его человеку для понимания сообщения*. По мнению Пиаже, этот детский эгоцентризм выступает наиболее ясно, «когда один ребенок пытается объяснить что-либо другому или когда дети обсуждают что-либо между собой. В обоих случаях можно наблюдать постоянные трудности, испытываемые детьми, когда они должны встать на точку зрения другого, сделать так, чтобы он понял нужную информацию... Лишь после долгой тренировки ребенок достигает той точки... где он говорит уже не для себя, а с учетом точки зрения другого» (Piaget, Inhelder, 1969, p. 122).

Согласно теории Пиаже, межгрупповые различия в успешности коммуникации отражают различия в уровне развития познавательной деятельности, достигнутом детьми той или иной группы. Пиаже имел в виду, конечно, возрастные группы детей, но авторы, исследовавшие различия между разными этническими и социально-экономическими группами, пришли к тем же выводам. В ранних работах Бернштейна (1970) и Краусса и Роттера (1968) была выдвинута гипотеза о том, что дети из низших слоев населения испытывают в подобных коммуникационных задачах трудности потому, что взаимодействие между ребенком и взрослым у них минимально и речевые обороты, которыми они пользуются, не являются эксплицитным выражением значения.

Подводя итог такой интерпретации данных, мы могли бы сделать вывод, что по какой-то причине, возможно из-за особенностей языка, а возможно из-за отсутствия

формального школьного образования и т. д., взрослые кпелле «эгоцентричны» — то есть у них не развита способность принимать во внимание точку зрения слушающего их человека. Такое объяснение экспериментальных данных представляло бы собой образец точки зрения, уподобляющей эксперимент термометру, — предполагается, что настоящая методика измеряет эгоцентризм и результаты показывают, что взрослые кпелле им «обладают».

Хотя такая интерпретация данных может казаться правдоподобной, когда речь идет о детях в возрасте 4, 5 или даже 7 лет, разумно ли утверждать, что средний взрослый кпелле в познавательном отношении развит не более женевского первоклассника или что обороты речи кпелле не адекватны для коммуникации?

Наши сомнения в разумности такой интерпретации еще более усиливаются, как только мы выходим за рамки экспериментальной ситуации. Двое наших испытуемых только что уговорили нас купить им две бутылки пива! Наши собственные наблюдения в повседневных, нелабораторных ситуациях и более тщательно проверенные наблюдения многих антропологов свидетельствуют о том, что люди из традиционных обществ не испытывают никаких трудностей при коммуникации.

Так, Эванс-Притчард (1963) описывает, каким образом люди народности занде пользуются имеющимися в речи возможностями неоднозначного выражения, чтобы защищаться от своих соплеменников, которые, возможно, недружелюбно к ним относятся. Вот замечательный пример такой косвенной речи, именуемой *санца*:

«Человек говорит своему другу в присутствии жены: «Ну и порхают же эти ласточки, друг мой». Он говорит о ветрености своей жены и на случай, если она поймет намек, прикрывается тем, что смотрит во время этой якобы невинной реплики вверх, туда, где летают ласточки. Друг понимает, что он имеет в виду, и отвечает: «Да, не говори мне об этих ласточках!» (Ты говоришь сущую правду.) Жена также понимает, о чем идет речь, и говорит раздраженно: «Да, господин, оставь эту ее (жену) и возьми хорошую ее (жену), господин, если ты женился на ласточке, господин!» (Женись на другой, если ты так думаешь.) Муж делает вид, будто он удивлен и огорчен, что жена обиделась из-за невинной реплики по поводу

ласточек. Он говорит ей: «Разве обижаются по поводу тех, кто наверху (ласточек), госпожа?» Она отвечает: «Ах, господин, мне не нравится, когда меня обманывают. Ты говоришь обо мне. Ты упадешь с моего дерева». Смысл ответа следующий: «Ты глуп, что пытаешься обмануть меня в моем присутствии. Ты говоришь обо мне, и ты всегда нападаешь на меня. Я убегу, и, если ты попытаешься выследить меня, с тобой что-нибудь случится» (с. 211).

Эванс-Притчард следующим образом определяет удачную *санцу*: «Самое главное — это говорить туманно и оставлять открытым путь к отступлению, если человек, на которого вы нападаете, обидится и попытается доставить вам неприятности».

Чтобы удачно вести такой диалог, говорящий должен очень тонко чувствовать значение, придаваемое его репликам лицом, к которому он обращается. Если он не способен точно уловить точку зрения слушающего, он не может завершить *санца* и добиться желаемого результата.

Более того, говорящий должен учитывать не только точку зрения слушающего, но и точку зрения других людей, которые могут (намеренно) подслушать часть разговора. Он должен иметь в виду также различные способы ответа, которыми располагает объект его неприязни, и принятые в данной культуре правила, которые защищают его от возмездия. Несмотря на эти сложные и затруднительные свойства *санца*, Эванс-Притчард считает ее применение в обыденной речи занде настолько эффективным и настолько распространенным, что в конце своей статьи наш знаменитый коллега из Оксфорда вынужден был пожаловаться: «Она (*санца*) значительно увеличивает трудности антропологического исследования. Антрополог теряет чувство безопасности, его уверенность в себе поколеблена. Он выучивает язык, может на нем сказать все, что хочет, и понимать то, что слышит; но затем он начинает сомневаться, действительно ли он все правильно понял... он не может быть в этом уверен, и даже они (занде) не уверены, имеют ли те или иные слова какой-то нюанс или это так только кажется...» Эванс-Притчард заканчивает свою статью пословицей занде: «Разве человек может смотреть в другого человека так же, как он смотрит в редко сплетенную корзину?» (с. 228).

Важно отметить, что в то время, как эта частная форма неоднозначной речи, которую описывает Эванс-Притчард, может иметь у занде свои особые черты, применение риторических приемов в качестве средства контроля социальной среды является широко распространенным явлением как в имеющих письменность, так и в не имеющих письменности обществах (Albert, 1964; Labov, 1970).

Если предположить, что подобные навыки существуют также у кпелле — а для такого предположения есть веские основания (Bellman, 1968), — то антропологические данные об употреблении языка ставят под вопрос возможность объяснения коммуникативных затруднений у рисоводов-кпелле эгоцентризмом.

Такому объяснению противоречат также наблюдения над другими явлениями культуры. Здесь полезно рассмотреть генетическую гипотезу, первоначально выдвинутую Пиаже, в более широком контексте. Пиаже считал эгоцентризм не изолированным явлением, а одним из выражений структуры интеллектуальной деятельности маленького ребенка.

В недавней итоговой работе Пиаже и Инсельдер (1969) пишут, что дети, проявляющие эгоцентризм в коммуникативной деятельности, проявляют его в своих играх. Когда играют взрослые, то все придерживаются правил, известных участникам игры, «все взаимно следят за соблюдением правил, и — что самое главное — царит общий дух честного соревнования, так что одни участники выигрывают, а другие проигрывают согласно принятым правилам» (с. 119).

Маленькие дети играют совсем по-другому: «Каждый играет согласно своему пониманию игры, совершенно не заботясь о том, что делают другие, и не проверяя действий других... самое главное заключается в том, что никто не проигрывает и в то же время все выигрывают, поскольку цель заключается в том, чтобы получить удовольствие от игры, подвергаясь в то же время стимуляции со стороны группы...

Итак, здесь наблюдается полное отсутствие различия между социальным поведением и сосредоточенностью на индивидуальных действиях» (с. 119).

Если игровое поведение кпелле отражает тот же уровень организации познавательной деятельности, что и

их коммуникативная деятельность, то мы должны обна-ружить у них детские способы игры. Этнографическая литература о кпелле свидетельствует о противоположном. В рамках общих описаний жизни кпелле авторы приводят свидетельства того, что кпелле играют в разнообраз-ные игры с правилами, придерживаясь при этом таких способов поведения, которые соответствуют пред-ложенной Пиаже и Инельдер характеристике игры *взрос-лых людей*. Кюлах (1973) описывает вербальную игру, в которой придерживаются строгих правил и в которую играют даже 6—7-летние дети. Коул и его сотрудники (1971) даже устроили соревнования, чтобы выявить луч-ших взрослых игроков в одну традиционную настольную игру кпелле со сложными правилами.

Некоторые отличившиеся в соревновании игроки от-носились к людям, плохо справившимся с задачей на коммуникацию. Пиаже и Инельдер связывают эгоцент-ризм в коммуникации также с «теми трудностями, кото-рые дети вначале испытывают при нахождении (и даже при поисках) способов сотрудничества, — как будто со-трудничество само по себе не может быть целью дея-тельности» (с. 120).

Испытывают ли кпелле вообще трудности при нахож-дении способов сотрудничества? Все данные, которыми мы располагаем (напр., Gibbs, 1965), говорят об обрат-ном. В обществе кпелле сложились разнообразные соци-альные институты для обеспечения сотрудничества меж-ду его членами, для уменьшения числа конфликтов и для содействия общему благу. Вот один из примеров со-трудничества и коллективных усилий. Сельскохозяйствен-ные работы и строительство жилищ — мероприятия, тре-бующие много времени и сил. Поэтому люди организуют-ся для проведения этих работ в кооперативные рабочие группы *куу*. В описании Беллмана (1968) работа *куу* в некотором отношении напоминает талоку XIX в. Коллек-тивная работа сопровождается совместным питьем паль-мового вина и музыкой, чтобы труд был менее тяжким. Иногда работники могут соревноваться между собой (на-пример, в том, кто быстрее косит низкий кустарник), но соревнование служит при этом целям общего блага.

В этом, как и во многих других проявлениях жизни, взрослые кпелле представляются прямой противополож-ностью детей, исследованных Пиаже.

ОТ ОТРИЦАНИЯ К УТВЕРЖДЕНИЮ: ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ

Подведем итог тому, что нам пока удалось выяснить.

1. Исходя из сообщений антропологов о том, что у традиционных, не имеющих письменности народов обучение обычно происходит в контексте той практики, которая подлежит обсуждению, мы выдвинули гипотезу, согласно которой люди из этих обществ испытывают трудности, когда им приходится сообщать друг другу об объектах, не видных обоим участникам коммуникативного акта.

2. Мы провели исследование, чтобы проверить свое предположение, и обнаружили, что коммуникативные трудности действительно имеют место. Точнее, говорящий человек не сообщает слушателю достаточных данных для того, чтобы можно было сделать однозначный выбор между объектами.

3. Мы отметили, что, когда сходное поведение наблюдается у маленьких европейских и американских детей, его объясняют присущим детям эгоцентризмом — неспособностью принимать в расчет точку зрения другого человека.

4. Мы обратили внимание на то, что в других областях межкультурных исследований интерпретации полученных в западных культурах экспериментальных результатов часто некритически применяются при объяснении аналогичных данных, полученных в других культурах. Поэтому мы задали вопрос о том, может ли объяснение плохих результатов коммуникативного эксперимента эгоцентризмом испытуемых помочь нам понять результаты исследования, проведенного среди кпелле.

5. Обратившись к антропологическим данным о вербальном поведении кпелле и другой африканской народности — занде, мы обнаружили, что у этих людей существуют формы поведения, которые можно объяснить, лишь допустив, что они, безусловно, учитывают сведения, известные собеседнику, — и делают это очень тонко. Там, где, согласно теории Пиаже, мы должны были бы обнаружить новое проявление эгоцентризма, мы находим нечто совершенно противоположное.

Таким образом, создается впечатление, что наше исходное предположение о существовании коммуникативных трудностей было правильным, но мы почти не

приблизились к раскрытию соответствующих механизмов. Хотя мы можем согласиться с тем, что описанные до сих пор исследования не были адекватными, остается вопрос: *существуют ли* такие стратегии исследования, которые помогли бы нам определить процессы, обуславливающие плохие (или хорошие) результаты познавательной деятельности?

Чтобы расширить наши знания о влиянии культуры на коммуникацию, целесообразно провести дальнейшие исследования в трех направлениях.

Во-первых, мы можем систематически изучать источники связанных с данной задачей специфических трудностей, испытываемых кпелле при передаче сообщений в формальной *экспериментальной ситуации*. Для этого требуется такая программа исследований, которая предполагала бы изменение условий эксперимента, чтобы выяснить, какие процессы приводят к неудачной коммуникации и какие именно условия эксперимента определяют протекание каждого из этих процессов.

Во-вторых, мы можем исходить из антропологических данных и систематически изучать те *повседневные ситуации*, в которых кпелле проявляют хорошие способности к коммуникации. Чем они отличаются от нашей лабораторной (экспериментальной) ситуации?

В-третьих, для проверки отдельных гипотез о возможных причинах удачной коммуникации в естественных условиях мы можем вернуться к эксперименту. Эти переходы — от наблюдений в естественных условиях к экспериментам в искусственных, лабораторных условиях и наоборот — могут позволить нам продвинуться дальше в понимании сложных отношений между факторами культуры и коммуникацией.

Короче говоря, мы предлагаем подойти к проблеме при помощи двух методов — *эксперимента*, который представляет собой средство исследования психолога, и *наблюдения*, которое является инструментом антрополога. Мы считаем — и надеемся это показать, — что эти два метода, часто рассматриваемые как не связанные между собой или даже противоположные способы исследования, в действительности дополняют и обогащают друг друга. Рассмотрим по порядку оба компонента нашей воображаемой программы исследований.

Некоторые из тех трудностей, с которыми может встретиться испытуемый-кпелле при передаче сообщения в коммуникативном эксперименте, кажутся очевидными. Очевидно, например, что он должен воспринимать различия между теми объектами, которые он должен описывать, и другими, похожими объектами в находящемся перед ним наборе. Если «говорящий» не *видит* или не *замечает* различий между, скажем, тремя бамбуковыми палочками, то он и не кодирует эти различия для себя, а тем более не передает их в точности.

Весьма близка к этой гипотезе другая: может быть, на языке кпелле трудно передавать необходимые различения? В пользу такого предположения говорят данные Гэя и Коула (1967) о том, что в языке кпелле мало слов, обозначающих измерение, а это может иметь отношение к материалу, использованному в нашем эксперименте.

Обе эти гипотезы можно подвергнуть экспериментальной проверке. Фактически мы уже имеем соответствующие данные. Возможность лингвистических затруднений была отвергнута при помощи только что описанного эксперимента с 10 палочками, результаты которого представлены в таблице 8—1 (Cole et al., 1969). Для этого была проведена серия опытов, в которой «говорящим» был экспериментатор-кпелле, окончивший колледж. Когда он описывал палочки, «слушающие» редко ошибались при выборе правильной палочки. В языке кпелле существуют все необходимые определения (длинный, короткий, с колючкой и т. д.), и при правильном применении с их помощью можно создавать эффективные сообщения. Эти результаты свидетельствуют также о том, что рисоводы-кпелле *могут* проводить необходимые перцептивные различия между палочками.

Однако нужно учитывать также возможность того, что наши испытуемые-«говорящие» хотя и были способны к необходимым перцептивным различениям, но не проводили их, поскольку они не *замечали* различий.

Эту проблему можно решить несколькими различными способами. Например, исследование можно начать

с подготовительной беседы с «говорящим», в ходе которой мы предъявляем ему пары палочек (скажем, тонкий кривой бамбук и тонкий прямой бамбук) и просим сказать, какая между ними разница. Таким путем мы могли бы узнать, обращает ли тот или иной «говорящий» внимание на различительные признаки палочек и кодирует ли он эти признаки.

Мы могли бы подойти к этому кругу проблем также с другой стороны, рассуждая следующим образом: хотя описываемые крестьянами-кпелле палочки не являются для них чем-то новым, они редко пользуются ими таким образом, чтобы можно было проводить различения типа тех, которых требует наша экспериментальная задача. Если бы мы пользовались другими объектами такой же степени сложности, но обладающими культурно значимыми свойствами, то «говорящие» сами заметили бы эти свойства. Возможно, например, что легче сообщать о похожих друг на друга предметах, отличающихся друг от друга по *функциональным* свойствам (например, об охотничьем ноже и о ножике для овощей). Может быть, легче кодировать объекты, одинаковые по функции, но разные по происхождению (мотыгу, сделанную сельским кузнецом, и стальную мотыгу, купленную в магазине). Существует множество аналогичных возможностей выяснить влияние характера тех предметов, о которых сообщается, на коммуникацию.

Этот раздел был бы неполным, если бы мы не обсуждали проблем, касающихся инструкций испытуемым. Это сложное дело, потому что утверждение «испытуемые не знали, что они должны были делать» можно понять двояко. Во-первых, оно может означать, что испытуемые не поняли цели и процедуры эксперимента (то есть того, что мы обычно относим к инструкции). Во-вторых, это утверждение может означать, что испытуемым не говорили, что они должны делать для достижения цели (это обычно составляет объект исследования и, как правило, не входит в инструкцию).

В настоящем исследовании коммуникации было принято довольно много мер для того, чтобы инструкции (цели и процедуры) были понятны испытуемым. Первоначальные инструкции мы испытывали на ассистентах, закончивших колледж и готовивших их переводы. Для

проверки процедур было проведено пробное исследование с людьми, говорящими на языке кпелле и до этого не соприкасавшимися с данным экспериментом. *Казалось*, что все поняли, что надо делать.

Однако проблема эта не может быть решена таким образом, что создается какой-либо один «правильный» набор инструкций. Единственный разумный путь заключается в проведении такого исследования, в котором инструкции варьируются, чтобы устранить отдельные источники непонимания.

Например, в эксперименте с 10 палочками экспериментатор мог бы не раскладывать палочки в два набора и не говорить испытуемым, что нужно подобрать пары сходных палочек. Вместо этого он мог бы разложить палочки в такие пары, чтобы испытуемые могли видеть желаемый результат.

Другой способ варьировать инструкцию состоит в том, что испытуемому предоставляется возможность повторного опыта с одним или несколькими наборами материала. В описанном исследовании испытуемым после первой пробы показывали результаты сделанных ими выборов, и, как видно из таблицы 8—1, сообщения «говорящего» после этого изменились к лучшему. Мы считаем, что, хотя повторные попытки представляют собой накопление опыта, по природе своей этот опыт является инструкцией — он поясняет испытуемому, что от него требуется. Такой подход имеет также прямое отношение к оценке различных гипотез о возможном источнике ошибок «говорящего». Согласно гипотезе «эгоцентризма» (даже если она применима только в данном ограниченном контексте), «говорящий» *не способен* встать на точку зрения «слушающего». Поэтому если опыт решения задачи приведет к улучшению результатов, то эта гипотеза отвергается, по крайней мере в том смысле, что следует признать, что «говорящий» *способен* учитывать точку зрения «слушающего», даже если он этого не делает.

В исследованиях, проведенных в Соединенных Штатах, *не было обнаружено* влияния опыта на результаты детей моложе 8 лет, но у детей старше 8 лет такое влияние наблюдается. Это говорит в пользу предположения о том, что младшие дети *неспособны* решить задачу. В таблице 8—1 ясно видно улучшение сообщений «гово-

рящего» (хотя они и при второй пробе далеко не совершенны). Эти факты подтверждают предположение о том, что при помощи более точных инструкций (в данном случае они состояли в коррекции поведения) можно выявить способность к коммуникации в условиях, в которых прежде мы ее не обнаружили.

Изучение естественных ситуаций

При помощи серии исследований по указанным в предыдущем разделе направлениям мы, безусловно, сможем расширить свои знания об условиях, в которых рисоводы-кпелле могут (или, соответственно, не могут) передавать невидимому слушателю адекватные сообщения в некоторых экспериментальных ситуациях. Но если мы этим ограничимся, то упустим из виду ту цель, которую мы в самом начале поставили перед исследованием, — определить отношение между опытом, обусловленным культурой, и коммуникативным поведением (обучением).

Необходимый дополнительный подход вытекает из приведенных выше антропологических наблюдений.

Начнем со следующего вопроса: можно ли обнаружить в тех ситуациях коммуникации, в которых — согласно антропологическим данным — «говорящий» *учитывает* точку зрения «слушающего», какой-либо фактор или факторы, отличающие эти ситуации от нашей экспериментальной ситуации, когда «говорящий» не учитывает точку зрения «слушающего»?

Первый такой фактор — именно та переменная, на которую мы направили свое внимание, — это возможность зрительного контакта между «говорящим» и «слушающим».

Начав отсюда, мы можем теперь избрать для исследования какую-либо повседневную ситуацию коммуникации «лицом к лицу», чтобы убедиться в правильности той «антропологической истины», что обучение носит в этих обществах невербальный характер. Например, мы могли бы попросить кого-нибудь из людей кпелле, умело плетущих корзины, обучать этому новичка и просто зарегистрировать всю процедуру. Джон Гэй сообщает (личное сообщение), что он проводил такие наблюдения в

неформальных условиях, и подтверждает, что учитель действительно полагается в основном на демонстрацию действий («сделай вот так»). Более того, те немногие учителя, с которыми он разговаривал, испытывали определенные трудности, когда их прямо просили описать весь процесс труда.

Теперь можно задать следующий вопрос: что происходит в том случае, когда мы просим человека научить другого таким действиям, для обучения которым не существует определенных, давно установленных методов?

Так, в стране кпелле теперь многие люди пользуются карманными фонариками, но лишь немногие из них умеют разбирать и снова собирать фонарик. Мы могли бы выбрать группу взрослых кпелле и сообщить им элементарные сведения о фонарике — как называются его отдельные части, как нужно их соединять и как обнаружить причины неисправности. После этого мы могли бы попросить каждого из этих людей индивидуально обучить другого взрослого человека тому, что он узнал сам. Надежную мотивацию можно было бы обеспечить тем, что хорошим учителям и ученикам будут подарены фонарики. Вопрос состоит в следующем: применяют ли учителя традиционный метод обучения путем показа или они передадут своим ученикам словесные описания и разъяснения типа тех, которые они сами получили?

Продолжая это направление исследования, мы могли бы просить людей объяснить своим друзьям или незнакомым людям дорогу в какой-то город, чтобы узнать, изменяют ли они свои указания в зависимости от знаний слушателей. Мы могли бы также попросить людей описать самих себя таким образом, чтобы человек из другой деревни мог найти их среди группы друзей, и посмотреть, будут ли эти описания адекватными. В общем, можно придумать множество разнообразных естественных и близких к экспериментальным ситуаций, наблюдение которых дало бы нам много новых сведений о привычных методах обучения, равно как и о тех условиях, в которых люди, по всей видимости, учитывают точку зрения «слушающего».

Основываясь на полученных таким путем данных, мы могли бы попытаться проверить отдельные гипотезы об условиях, необходимых для эффективной коммуникации в формализованной экспериментальной ситуации. Мы могли бы начать с того, чтобы придумать какую-нибудь ситуацию, похожую на коммуникативный эксперимент, в которой «говорящий» описывал бы «слушающему» по одному набор объектов — подобно палочкам в коммуникативном эксперименте. Однако мы сохранили бы при этом естественный характер социальной коммуникации, позволяя участникам эксперимента видеть друг друга.

Несмотря на простоту этого предложения, нужно обойти ряд препятствий практического порядка, особенно в полевых условиях.

Предположим, что мы просто удалим экран, находящийся между испытуемыми. Когда экспериментатор выберет из кучки палочку и отложит ее в сторону, «говорящему» не придется говорить ни слова. «Слушающий» может просто посмотреть на свою кучку палочек и выбрать соответствующую.

Поэтому разумнее было бы провести исследование следующим образом. «Говорящий» и «слушающий» сидят за столом друг против друга, но только «слушающий» имеет перед собой набор палочек. Остальные 10 палочек, соответствующие палочкам «слушающего», находятся у экспериментатора, который сидит за спиной «слушающего». «Говорящий» видит экспериментатора, а «слушающий» — нет. Экспериментатор по одной берет палочки в руку, и «говорящий» должен давать «слушающему» словесные указания, чтобы тот выбрал соответствующую палочку.

Эта процедура может иметь различные результаты в зависимости от того, разрешается ли «слушающему» задавать вопросы и разрешается ли «говорящему» изменять свои указания, когда он видит, что «слушающий» сделал неправильный выбор, а также в зависимости от того, какие словесные указания допускаются. Достаточно поставить эксперимент таким образом, чтобы выявить некоторые факторы, участвующие в реальной коммуникации, но исключенные из нашего первоначального эксперимента. Предположим, «говорящий» говорит:

«Бамбуковая». «Слушающий» послушно выберет одну из трех бамбуковых палочек, но не ту. Если бы «говорящий» мог реагировать любым способом, который он считает нужным, он мог бы показать на правильную палочку или сказать: «Нет, не та, а которая рядом». Если мы не разрешаем «говорящему» прямо указывать на правильную палочку, он может тем не менее давать «слушающему» разнообразные дополнительные указания.

Можно вначале допустить естественный ход событий (может быть, даже разрешить прямо указывать на палочку), однако, по сути, это было бы нечто совсем другое, чем коммуникативный эксперимент. Поэтому следовало бы вводить все более строгие ограничения, типа «показывать нельзя», «о каждой палочке можно сообщить только один раз» и т. д. Таким путем мы могли бы точно определить, от каких именно факторов зависит адекватность коммуникации.

Список экспериментов для исследования проблемы соотношения между культурой и коммуникацией можно было бы продолжить. Однако мы не намерены ни демонстрировать возможности своей фантазии, ни испытывать терпение читателя. В предыдущих разделах мы были очень подробны, чтобы показать, какого рода программа экспериментальных исследований необходима, чтобы получить полное представление о связи между различиями в культуре, с одной стороны, и способами коммуникации, с другой. Мы полагаем, что нужно поставить еще несколько вопросов, если мы хотим приблизиться к настоящему пониманию проблемы. Поэтому мы вернемся теперь к основным принципам того подхода к проблеме соотношения между культурой и познавательными процессами, на котором мы останавливались выше.

РАЗЛИЧИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ

На примере программы исследования коммуникативных навыков и существующих в них межкультурных различий ясно выступает противоположность двух точек зрения — распространенного взгляда, согласно которому

межкультурные различия в познавательных процессах состоят прежде всего в наличии, отсутствии или степени развития некоторых гипотетических психических способностей (например, эгоцентризма), и взгляда, согласно которому различия эти состоят в способе участия тех или иных конкретных процессов в решении той или иной задачи. В начале этой главы мы привели теоретические доводы в пользу того, что нецелесообразно говорить о познавательной деятельности в таких терминах, как «способности» и «свойства». Пример с коммуникативным экспериментом свидетельствует о том, что *на практике* такой подход приводит к неразрешимым противоречиям и парадоксам при интерпретации экспериментальных данных и при попытках согласовать эти данные с результатами исследований антропологов. Мы высказали предположение о том, что обсуждение познавательной деятельности в таких терминах, как «*процесс*» и «*операция*», может помочь нам провести более плодотворные исследования, которые приведут к определению конкретных источников различий в экспериментальных результатах.

Коммуникативный эксперимент и проведенный нами анализ этого эксперимента говорят о том, что для обеспечения эффективной коммуникации в экспериментальных условиях должны совместно действовать различные взаимосвязанные познавательные процессы. Мы видим, что для успешного формулирования сообщения необходимо, чтобы «говорящий» *воспринимал* различия между палочками, *обращал внимание* на различительные признаки объектов, *находил* в своем словаре подходящие термины для описания их, *запоминал* уже использованные описания и *понимал задачу*. В успешной коммуникации участвуют практически все познавательные процессы, описанные в настоящей книге. При этом мы еще не назвали способности принимать во внимание точку зрения слушателя!

Очевидно, нарушение любого из этих процессов — вследствие того, что индивид «не обладает» им или не применяет его, — может привести к неудаче в решении задачи.

Такая точка зрения в психологии не нова, хотя она слабо представлена в западноевропейской и американской психологической литературе. В начале 20-х гг. близкую позицию занимал Л. С. Выготский. Обсуждая про-

блему локализации сложных познавательных процессов в коре, ученик Выготского А. Р. Лурия неоднократно высказывал мысль о том, что «высшие психические функции являются сложноорганизованными *функциональными системами*», отдельные компоненты которых локализованы в различных областях мозга и сочетаются в различных комбинациях в зависимости от наличной задачи (см. Лурия, 1962). Кроме того, Лурия подчеркивает, что ни отдельные компоненты, ни функциональные связи между ними не складываются еще к моменту рождения ребенка. Они формируются в ходе развития индивида и в очень большой мере зависят от социального опыта ребенка.

Чтобы привести конкретный пример функциональной системы, обратимся к серии экспериментов со свободным воспроизведением, обсужденным в главе 6. В этом исследовании обнаружился систематический разрыв между результатами посещавших и не посещавших школу испытуемых. В ходе поисков источника этих различий выяснилось, что в определенных условиях обе группы испытуемых успешно воспроизводили материал, структурируя его. Однако в стандартных экспериментальных условиях группы, не получившие школьного образования, плохо запоминали материал, их результаты мало улучшались от пробы к пробе, и они не структурировали воспроизводимый материал категориально. В то же время исследование Скрибнер показало, что в результатах как образованных, так и необразованных испытуемых проявлялась таксономическая категоризация, но она играла у разных групп различную роль в воспроизведении. У необразованных групп наблюдалась таксономическая категоризация (как видно из способа группировки элементов до воспроизведения), но она не играла определяющей роли в процессе воспроизведения. У образованных групп таксономическая категоризация являлась как доминирующим способом сортировки стимулов, так и контрольным механизмом при воспроизведении. Пользуясь терминологией функциональных систем, можно сказать, что один и тот же компонент входил в две разные функциональные системы (одна из которых характерна для решения данной задачи образованными группами, а другая — необразованными) и что различие состоит в этих *функциональных системах*.

Если посмотреть на это с другой стороны, то можно сказать, что один и тот же процесс может выполнять различные роли в зависимости от той сложноорганизованной функциональной системы, составной частью которой он является. У образованных испытуемых категоризация материала *управляла* воспроизведением, тогда как у сельских жителей она выполняла *вспомогательную* роль (которую мы пока не в состоянии точно определить). При решении некоторых задач одна функциональная система может быть эффективнее — то есть приводить к лучшим результатам, — чем другая. В то же время в определенных ситуациях различные функциональные системы могут приводить к результатам одинакового уровня. Воспроизведение набора объектов, рассортированного по группам, может быть опосредствовано зрительной репрезентацией объектов, либо названиями отдельных элементов или групп, по которым они рассортированы («вещи, с которыми мы охотимся»), либо различными комбинациями этих процессов репрезентации — и результат может во всех случаях быть одинаковым. *Одинаков ли результат или нет*, главная цель психологического исследования состоит в определении процессов, реально используемых различными испытуемыми, и в выяснении того, как координировались эти процессы при подходе к данной задаче. Таким образом, мы рассматриваем функциональные системы как гибкую и изменчивую организацию познавательных процессов, направленную на достижение определенной цели.

Основное следствие из подобного взгляда на межкультурные исследования заключается в следующем: *маловероятно, что существуют межкультурные различия в отдельных основных познавательных процессах*. Хотя мы не можем полностью исключить такую возможность, ни в одном из рассмотренных нами направлений исследований не было обнаружено данных об отсутствии у какой-либо культурной группы какого-либо важного познавательного процесса — абстракции, умозаключения, категоризации и т. п. Результаты исследований поставили перед нами следующую проблему: почему при одних экспериментальных процедурах данный процесс участвует в решении задачи, а при других — нет? Здесь нам помогает понятие функциональной системы. Для начала можно выдвинуть гипотезу о том, что социокультурные

факторы играют важную роль в определении того, какие из возможных альтернативных процессов (например, зрительное представление или вербальное) активизируются в данной ситуации и какую роль они выполняют в общих результатах (применяется ли при активном повторении в ходе решения определенной задачи на память вербальное кодирование или нет?).

Проиллюстрируем это опять-таки на примере нашего коммуникативного эксперимента: может быть, при социальном взаимодействии взрослые кпелле принимают во внимание точку зрения другого человека, но этот процесс не активизируется, когда передаваемая информация касается не людей, а предметов или их свойств, как в нашем эксперименте? Если предположить, что межкультурные различия отражаются в том, как формируются функциональные системы для различных целей, то важное значение приобретают два направления исследования. Во-первых, следует раскрыть те определяемые культурой факторы опыта, которые порождают различные доминирующие функциональные системы (дает ли школьное образование опыт, необходимый для развития приемов категориального воспроизведения в эксперименте со свободным воспроизведением?). Во-вторых, следует определить, какие функциональные структуры активизируют те или иные условия — содержание экспериментального материала, требования, предъявляемые задачей, и т. д.

Сказанное ни в коем случае не представляет собой теорию — пусть даже самую элементарную — соотношения между культурой и познавательными процессами. Но мы все же считаем, что понятие *функциональных познавательных систем*, которые могут быть различными в различных культурах, может оказаться полезным подходом для дальнейших исследований и может открыть в будущем возможность для объединения теорий и фактов в рассматриваемой области.

С точки зрения этого подхода к исследовательской работе становится очевидной необходимость работы в нескольких направлениях. Следует обратить больше внимания на совокупность тех факторов культуры, которые могут иметь отношение к развитию определенных функциональных систем. (Мы вернемся к этому вопросу ниже.) Необходимо также выделить общие свойства

проблемных ситуаций, которые связаны с различиями в поведении испытуемых. Демонстрация различий в ситуациях, в которых люди используют тот или иной конкретный познавательный процесс, возможно, хорошее начало, но это не имеет для психологии особого значения, пока нам не удастся определить закономерности тех способов поведения, которые мы обнаруживаем в различных ситуациях. Любая теория, учитывающая ситуацию, несомненно, должна включать в себя также теорию ситуаций. Такой теории пока не существует, и вряд ли ее можно создать без активного участия культурантропологов.

Если учесть отстаиваемую нами здесь точку зрения, то становится ясным, что подчеркивание необходимости применять в исследовании познавательной деятельности различные подходы — отнюдь не каприз и не стремление накопить побольше публикаций. Требование это является абсолютным; оно вытекает из нашего понимания происхождения и структуры познавательных процессов.

Идея о том, что гипотезы о соотношении между культурой и познавательными процессами нельзя проверить при помощи одного-единственного эксперимента, широко признается даже теми авторами, которые придерживаются совершенно иных взглядов. Эту проблему обсуждали многие авторы, но классические высказывания по данному поводу принадлежат Доналду Кэмпбеллу (1961):

«Поскольку мы намерены применять эти данные [межкультурных исследований] скорее для создания общего представления о процессе, чем для исчерпывающего описания отдельных случаев, мы должны придерживаться следующего правила: никакое сравнение одной-единственной пары естественных объектов невозможно интерпретировать...»

Однако если существует множество индикаторов, отличающихся друг от друга по их не относящимся к делу свойствам, и если все они свидетельствуют о том, что различия имеют определенное, теоретически предусмотренное направление, тогда число возможных альтернативных объяснений резко сокращается и подтверждение теоретических предположений представляется более вероятным» (с. 344, 345).

Если посмотреть с этой точки зрения на упомянутые в предыдущих главах программы исследований, то можно увидеть, что в наиболее успешных направлениях исследования ученые, по крайней мере частично, придерживались совета Кэмпбелла. Так, обширные исследования межкультурных различий в зависимости от поля, проведенные Даусоном и Берри, внушали бы гораздо меньше доверия, если бы авторы ограничились только двумя культурными группами и одной-единственной экспериментальной задачей (скажем, провели бы тест скрытых фигур с темне и шотландцами и сравнивали бы их результаты). Гипотеза о том, что на степень зависимости от поля влияют как способы воспитания детей, так и экологические факторы, представляется гораздо более правдоподобной, когда известно, что эта взаимосвязь обнаружена у многих различных культурных групп при решении двух или более не связанных между собой на первый взгляд задач, например теста скрытых фигур и теста Хадсона на трехмерное восприятие картинок (см. Berry, 1971).

В то же время требования, которые мы считаем залогом успеха программы исследований, идут дальше рекомендации Кэмпбелла и намного дальше того, что практически делали Берри и другие. Мы считаем, что для подтверждения гипотез о межкультурных различиях необходимо провести гораздо больше самых разнообразных наблюдений. Хотя Кэмпбелл почти наверняка согласился бы с тем, что наша программа экспериментальных исследований, изложенная в связи с гипотезой о соотношении между культурой и коммуникацией, является целесообразной, его замечания почти всегда находили применение в довольно узкой области экспериментальных ситуаций. Никто не предлагал провести наблюдения, например, за работой традиционных учителей или проанализировать содержание обмена оскорблениями. Когда в рассмотренных нами программах экспериментальных исследований учитывались антропологические переменные, это почти всегда делалось в ходе поисков подходящих групп для проведения определенного теста или эксперимента. Именно такую стратегию применял Берри в только что упомянутых исследованиях.

В то же время мы видели, что, как бы хорошо ни была продумана и разработана программа исследова-

ния, чрезвычайно трудно интерпретировать те или иные экспериментальные данные, если не учитываются знания о культуре и поведении людей, среди которых проводится исследование, почерпнутые из работ антропологов, лингвистов и представителей других общественных наук. И хотя важно, конечно, связать между собой данные различных наук, мы пойдем дальше этого. Мы считаем, что нужно сочетать *методы* этих дисциплин, чтобы получить информацию, необходимую для проверки отдельных гипотез. Полевые и лабораторные исследования, антропологические наблюдения и психологические эксперименты позволяют получить данные об одних и тех же функциях с различных точек зрения. Так, при разработке нашей программы исследования коммуникации мы показали, что наблюдения за традиционными способами обучения в естественных условиях могут играть важную роль в выдвижении конкретных гипотез о коммуникативной деятельности и помочь нам выделить те особенности экспериментальной ситуации, которые препятствуют эффективной коммуникации. Идея о том, что представители различных наук должны участвовать в совместных исследованиях, разумеется, не нова. Было проведено несколько таких совместных исследований проблемы соотношения между культурой и личностью и проблемы межкультурных различий в способах социализации. Однако, как мы видели, такие примеры, к сожалению, редко встречаются в области межкультурных исследований познавательной деятельности.

Принятие «функционально-системной» точки зрения означает также, что любые действия испытуемых в межкультурных экспериментах (в отличие от других способов наблюдения) должны быть по возможности такими, чтобы их можно было интерпретировать с точки зрения того, что человек *делает*. Это указание прямо вытекает из нашей критики интерпретации психологами слабых экспериментальных результатов, но его вовсе не легко практически выполнить. И все же оно заслуживает упоминания, поскольку разумно построенные эксперименты могут сократить цепь наблюдений, необходимых для проверки той или иной гипотезы.

В качестве положительного примера, разъясняющего нашу мысль, мы можем сослаться на эксперимент Дере-

говского (см. главу 4), в котором он оценивал роль угла зрения зрителя и фотографа в условиях, когда они не совпадали. Строго говоря, этот эксперимент не был межкультурным, поскольку Дереговский пытался найти источник ошибок в перцептивном поведении одной группы неграмотных африканцев. Пример этот, однако, полезен, потому что Дереговский сформулировал свою гипотезу не в терминах «успех/неуспех», а следующим образом: учитывают ли испытуемые лишь один угол зрения или два? Конечно, могло оказаться, что испытуемые не учитывали ни одного угла зрения, и тогда эти результаты не поддавались бы прямой интерпретации, но возможность такого исхода была доведена до минимума соответствующим построением эксперимента. Поскольку Дереговский мог интерпретировать результаты испытуемых исходя из того, «что они *делали*», он мог, далее, поставить важный вопрос о влиянии культуры: «Как именно решает группа X эту задачу?» Целесообразными — хотя и в меньшей степени — оказались также исследования свободного воспроизведения, поскольку гипотезы о различных стратегиях запоминания и воспроизведения (механическое повторение или осмысленное структурирование) можно было проверять прямо на основе экспериментальных результатов. К сожалению, для этой серии экспериментов характерно то, что ответы испытуемых не соответствовали ни той, ни другой гипотезе, — поэтому потребовались новые длинные, все еще не завершенные серии экспериментов.

РАЗЛИЧИЯ В КУЛЬТУРЕ

В этой книге мы неоднократно отмечали, что подавляющее большинство межкультурных экспериментально-психологических исследований состояло, по сути дела, в том, что автор находил две группы, противоположные с точки зрения какого-либо представляющего теоретический интерес признака, и потом проводил с ними какой-либо стандартный эксперимент, чтобы выяснить возможные различия в результатах.

В то же время можно заметить, что в нашем обширном обсуждении гипотез о коммуникативном поведении

кпелле мы не упоминали исследований, в которых сравнивались бы результаты детей разного возраста, школьников и неграмотных детей, взрослых, занимающихся какими-либо особыми видами деятельности, и т. д. Мы не упоминали ни одного из таких интересных контрастов.

Конечно, мы имели в виду некие общие различия между крестьянами-кпелле и кем-то *другим* (иначе какой смысл говорить о межкультурном исследовании?), и мы упоминали тот факт, что американские ученики-третьеклассники без труда справлялись с экспериментальной задачей, которую мы ставили перед крестьянами. И все же следует подчеркнуть, что мы составили целую программу экспериментального исследования, не поставив во главу угла межгрупповые сравнения.

Почему мы так поступили?

Мы считаем, что причина этого лежит в двух особенностях нашего подхода к психологическому изучению познавательной деятельности.

Отчасти из-за убежденности в справедливости нашей критики рассмотренных исследований, отчасти из-за того, что мы приняли «функционально-системный» подход, мы пришли к новому пониманию значения межгрупповых сравнений. Мы считаем, что межгрупповые сравнения в том виде, как они обычно проводятся (образованные люди и необразованные, средние и низшие слои общества, охотники и крестьяне, сторонники «свободного воспитания» и сторонники строгой дисциплины), являются не столько целесообразным способом *проверки* межкультурных гипотез, сколько позволяют *сформулировать некоторые гипотезы*. Во всех главах настоящей книги мы могли видеть, что исследования, задуманные для проверки гипотез о соотношении между культурой и познавательной деятельностью, давали повод для гораздо более глубоких выводов о реальных механизмах, лежащих в основе данной деятельности *в любых культурах*. Мы начали делать предположения о тех многих вещах, которым человек должен научиться, чтобы понимать или копировать картинки, о многих этапах пути от предъявления серии не связанных между собой слов до ее воспроизведения, о факторах, от которых зависит, сложит ли человек два и два, чтобы прийти к очень простому

выводу, и т. д. Во всех этих случаях тот факт, что одна группа достигает хороших результатов, а другая испытывает серьезные трудности, заставляет исследователя пересмотреть свое понимание того, что означают хорошие результаты, — если только он не делает из плохих результатов вывода об отсутствии соответствующего процесса. В известном смысле проведенные в таком духе межкультурные исследования могут дать столько же новых сведений о нас самих, сколько о тех, кого мы изучаем.

Однако межгрупповые сравнения можно и нужно проводить для того, чтобы раскрывать факторы, приводящие к *развитию* различных структур познавательных функций. Вероятно, наиболее целесообразными межгрупповыми сравнениями являются сравнения групп *внутри одной и той же культуры*. Подробно ознакомившись с различными исследовательскими программами, мы не можем не отметить того факта, что старое упрощенное представление о некой целостной «первобытной культуре» уступило место пониманию разнообразия традиционных культур. Более того, мы увидели, что люди внутри *одной-единственной* традиционной культуры — даже если она характеризуется низким уровнем развития техники и слабым разделением труда — не составляют однородной массы. Поэтому нельзя говорить просто о *темне* или просто о *кпелле*, не учитывая того, что некоторые темне — охотники, а другие нет, что некоторые кпелле — крестьяне, а другие — кузнецы и ныне все больше кпелле становятся рабочими на фабриках. Внутри каждой культуры можно дифференцировать людей по всем показателям, которые обычно применяются в психологических исследованиях в Соединенных Штатах, — по возрасту, полу и т. д. В то же время в развивающихся странах открываются новые захватывающие возможности для проведения исследований — многие из этих обществ находятся в процессе быстрого развития, и происходящие изменения затрагивают различные группы населения. Ввиду этого возникает возможность изучать влияние школьного образования на вполне сравнимые группы детей из одной и той же деревни (как это сделала Гринфилд) или воздействие модернизации деревенской жизни на взрослых, все еще занятых традиционными видами деятельности (как это сделала Скрибнер).

Таким образом, находящиеся в процессе развития традиционные культуры являются как бы важной естественной лабораторией, в которой можно изучать те исторические факторы (если говорить об обществе) и те факторы развития (если говорить об индивидуе), которые способствуют появлению определенных познавательных структур. Изучение этих проблем потребует применения еще одной стратегии исследования, к которой в межкультурных исследованиях редко прибегали. Речь идет о «лонгитюдинальном исследовании», проводимом с одной и той же группой людей в течение долгого времени, чтобы выяснить, какие изменения в образе жизни вызывают изменения в познавательных навыках, и какие именно. Сравнения одной и той же группы в разное время могут быть полезным дополнением к межгрупповым сравнениям в одно и то же время. Однако ни межгрупповые, ни внутригрупповые сравнения, ни сравнения двух или более культур не обладают какой-либо особой объяснительной силой. Каждое из них — лишь один инструмент в арсенале психолога, инструмент, ценный не сам по себе, а в сочетании с другими.

Теперь должно стать очевидным, что цель настоящей книги заключается не в том, чтобы определить новую *область* психологии. Нам хочется, скорее, предложить новый *подход* к исследованию роли культуры в развитии психики. В этой главе мы остановились коротко на основных чертах этого подхода. Эти черты отчетливо вырисовываются в поставленных нами вопросах и выводах, которые мы делали из рассмотренных исследований на протяжении всей книги. Суть этого подхода — в необходимости следовать такой программе исследования, которая включает в себя попытку сочетать в теории и в практике исследования данные и методы как антропологии, так и психологии. Из данного подхода следует, что действительно увлекательные проблемы человеческого мышления и его развития можно изучать лишь при условии, что исследователи используют все средства, созданные отдельными науками для изучения человека и его культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: ЭКСПЕРИМЕНТАТОРЫ И ИХ ВЗГЛЯДЫ

В обсуждениях проблемы научных методов психологии подчеркивается необходимость поставить психологическую теорию и эксперимент на строго научную основу. Много внимания уделяется *методу* — планированию экспериментов, подбору испытуемых, выбору стимулов и анализу данных. Наша книга внесла свой вклад в обсуждение этих проблем.

Тем не менее мы надеемся, что от внимания читателя не ускользнуло то обстоятельство, что в последней главе мы подчеркивали чрезвычайно большое значение той роли, которую играет теоретический подход экспериментатора в обеспечении успеха научного исследования. Те действительно плодотворные психологические теории, которые играют ныне главенствующую роль в психологии познавательной деятельности (хорошим примером может служить теория Пиаже), приобрели свое влияние не благодаря предсказанию одного или двух необычных явлений или установлению какой-либо одной неожиданной зависимости. Они убедили нас тем, что служили успешным объяснением разнообразных ситуаций внутри нашей собственной культуры. Но перенос этих теорий на другие культуры при игнорировании их культурных источников и ограниченности даже в тех культурах, в которых они возникли, грозит экспериментальным субъективизмом. Последний выражается в том, что определенные частные структуры познавательных навыков, возникшие в исторических условиях нашего собственного общества, неверно принимаются за универсалии, и их отсутствие в других культурах рассматривается как «недостаток». Возможно, эта опасность будет полностью преодолена лишь тогда, когда психологическая наука получит в незападных странах дальнейшее развитие и создаст собственные теории и методы исследования, которые она сможет проверить на нас!

Не следует забывать о том, что все процессы и проблемы, с которыми мы встречаемся у изучаемых нами людей, присущи также нам как экспериментаторам. Будущее изучения соотношения между культурой и познавательными процессами зависит от нашего умения так организовать свои собственные функциональные системы,

чтобы мы могли дать глубокое и последовательное объяснение интеллектуальной деятельности людей, о которых мы столь недальновидно говорим как о «наших испытуемых».

Я знаю, как нужно начать старый орнамент на холсте, но не знаю, как нужно начать новый.

(Древняя пословица кпелле)

ЛИТЕРАТУРА

- Albert E. M. «Rhetoric», «logic», and «poetics» in Burundi: culture patterning of speech behavior. *American Anthropologist*, 1964, **66**, 35—54.
- Allport G. W., Pettigrew T. F. Cultural influences on the perception of movement: the trapezoidal illusion among Zulus. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, **55**, 104—113.
- Ames A., Jr. Visual perception and the rotating trapezoidal window. *Psychological Monographs*, 1951, **65**, № 324.
- Asch S. E. The metaphor: a psychological inquiry. In: Henle M. Documents of Gestalt psychology. Berkeley, University of California Press, 1961, 324—333.
- Баиндурашвили А. Г. Роль взаимосоответствия означаемого и означающего в процессе запоминания слова. В сб.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, изд-во «Мецниереба», 1971, с. 299—300.
- Bartlett F. C. Psychology and primitive culture. Cambridge University Press, 1923. Westport, Conn., Greenwood Press, 1970.
- Bartlett F. C. Remembering. London, Cambridge University Press, 1932.
- Bartlett F. C. Thinking. New York, Basic Books, 1958.
- Bellman B. L. Field notes. January 10, 1968.
- Bentley W. H. Pioneering on the Congo. In: Allier R. The mind of the savage. New York, Harcourt Brace, 1929.
- Berlin B., Kay P. Basic color terms. Berkeley, University of California Press, 1969.
- Bernstein B. A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. In: Williams F. Language and poverty. Chicago, Markham Publishing Co., 1970.
- Bernstein B. Social class, language, and socialization. In: Moscovici S. (Ed.) The psychosociology of language. Chicago, Markham Publishing Co., 1972, 222—242.
- Berry J. W. Temne and Eskimo perceptual skills. *International Journal of Psychology*, 1966, **1** (3), 207—229.
- Berry J. W. Ecology and socialization as factors in figural assimilation and the resolution of binocular rivalry. *International Journal of Psychology*, 1969, **4**, 271—280.
- Berry J. W. Müller-Lyer susceptibility. Culture, ecology or race? *International Journal of Psychology*, 1971, **6**, 193—197 (a).
- Berry J. W. Ecological and cultural factors in spatial perceptual development. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1971, **3** (4), 324—336 (b).
- Boas F. The mind of primitive man, 1911, New York. The Free Press, 1965.
- Боас Ф. Ум первобытного человека. М. — Л., ГИЗ, 1926.

- Boring E. G. A history of experimental psychology. New York, Appleton-Century-Crofts, 1950.
- Bornstein M. H. The psychophysiological component of cultural difference in color naming and illusion susceptibility. *Behavior Science Notes*, 1973, 8, 41—101.
- Bousfield W. A. The occurrence of clustering in the free recall of randomly arranged associates. *Journal of General Psychology*, 1953, 49, 229—240.
- Bowen E. Return to laughter. New York, Doubleday, 1954.
- Brimble A. R. The construction of a nonverbal intelligence test in northern Rhodesia. *Journal of the Rhodes-Livingstone Institute*, Dec. 1963, 34, 23—35.
- Brown R. Words and things. New York, The Free Press, 1958.
- Brown R., Black A. H., Horowitz A. E. Phonetic symbolism in natural language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 50, 388—393.
- Brown R., Lenneberg E. H. A study of language and cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1954, 49, 454—462.
- Брунер Дж., Олвер Р. и Гринфилд П. (ред.). Исследование развития познавательной деятельности. М., изд-во «Педагогика», 1971.
- Bunzel R. L. Introduction. In: Lévy-Bruhl L. How natives think. New York, Washington Square Press, 1936.
- Burnham R. W., Clark J. R. A test of hue memory. *Journal of Applied Psychology*, 1955, 39, 164—172.
- Campbell D. T. The mutual methodological relevance of anthropology and psychology. In: Hsu F. L. K. (Ed.) Psychological anthropology. Homewood, Ill., Dorsey Press, 1961, 333—352.
- Carroll J. B., Casagrande J. B. The function of language classifications in behavior. In: Macoby E. E., Newcomb T. M., Hartley E. L. (Eds.) Readings in social psychology. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1958.
- Castaneda C. The teachings of Don Juan: a Yaqui way of knowledge. New York, Ballantine Books, 1968.
- Чемберлен А. Ф. Дитя. Очерки по эволюции человека. Часть 2. М., Московское книгоиздательство.
- Хомский Н. Язык и мышление. М., изд-во МГУ, 1972.
- Cofer C. Does conceptual clustering influence the amount retained in immediate free recall? In: Kleinmuntz B. (Ed.) Concepts and the structure of memory. New York, Wiley, 1967.
- Cole M., Frankel F., Sharp D. W. The development of free recall learning in children. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 109—123.
- Cole M., Gay J. Culture and memory. *American Anthropologist*, 1972, 74 (5), 1066—1084.
- Cole M., Gay J., Glick J. Communication skills among the Kpelle of Liberia. Santa Monica, Calif., March 1969.
- Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D. W. Linguistic structure and transposition. *Science*, 1969, 164, 90—91.
- Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D. W. The cultural context of learning and thinking. New York, Basic Books, 1971.
- Dasen P. R. Cross-cultural Piagetian research: a summary. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1972, 3, 23—39.

- Dasen P. R. The influence of ecology, culture and European contact on cognitive development in Australian Aborigines. In: Berry J. W., Dasen P. R. (Eds.) Culture and cognition: readings in cross-cultural psychology. London, Methuen, 1973.
- Dawson J. L. M. Cultural and physiological influences upon spatial-perceptual processes in West Africa, Part I. *International Journal of Psychology*, 1967, 2, 115—128.
- D'Azevedo W. The uses of the past in Gola discourse. *Journal of African History*, 1962, 1, 11—34.
- de Lacey P. R. A cross-cultural study of classificatory ability in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1970, 1, 293—304.
- de Lemos M. M. The development of conservation in Aboriginal children. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 255—269.
- Deregowski J. B. Pictorial recognition in subjects from a relatively pictureless environment. *African Social Research*, 1968, 5, 356—364 (a).
- Deregowski J. B. Difficulties in pictorial depth perception in Africa. *British Journal of Psychology*, 1968, 59, 195—204 (b).
- Deregowski J. B. On perception of depicted orientation. *International Journal of Psychology*, 1968, 3, 149—156 (c).
- Deregowski J. B. Effect of cultural value of time upon recall. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1970, 9, 37—41.
- Deregowski J. B., Serpell R. Performance on a sorting task with various modes of representation: a cross-cultural experiment. Human Development Research Unit, University of Zambia, Report № 18, 1971.
- Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. В сб.: Психология мышления. М., изд-во «Прогресс», 1965, с. 86—234.
- Elkind D. Conservation and concept formation. In: Elkind D., Flavell J. (Eds.) Studies in cognitive development. New York, Oxford University Press, 1969, 171—190.
- Evans-Pritchard E. E. Essays in social anthropology. New York, Free Press of Glencoe, 1963.
- Evreux Y. Voyage dans le nord du Brésil fait durant les années 1613 et 1614. Paris et Leipzig, A. Franck, 1864. (Human Relations Area Files, New Haven, Conn.)
- Fishman J. A systematization of the Whorfian hypothesis. *Behavioral Science*, 1960, 5, 323—339.
- Fortes M. Education in Taleland. *Africa*, 1938, XI (Supplement), 4.
- Gay J. Kpelle uses of Kpelle logic. *Liberian Research Association Journal*, 1971, 4.
- Gay J., Cole M. The new mathematics and an old culture. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- Gibbs J. The Kpelle of Liberia. In: Gibbs J. (Ed.) Peoples of Africa. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Ginsburg H., Opper S. Piaget's theory of intellectual development: an introduction. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1969.
- Gladwin T. East is a big bird. Cambridge, Mass., Belknap Press, 1970.
- Glucksberg S., Krauss R. M., Higgins E. T. The development of referential communication skills. In: Horowitz F., Siegal G. Review of child development, 1973.

- Goldstein K., Scheerer M. Abstract and concrete behavior. *Psychological Monographs*, 1941, **53** (239).
- Goodenough F. L. The measurement of mental functions in primitive groups. *American Anthropologist*, 1936, **38**, 1—11.
- Goodnow J. J. Research on culture and thought. In: Elkind D., Flavell J. H. (Eds.) *Studies in cognitive development*. New York, London, Oxford University Press, 1969.
- Goodnow J., Bethon G. Piaget's tasks: the effects of schooling and intelligence. *Child Development*, 1966, **37**, 573—582.
- Greenberg J. Language universals. In: Sebeok T. A. (Ed.) *Current trends in linguistics*, Vol. 3. The Hague, Mouton, 1966.
- Greenfield P. M., Bruner J. S. Culture and cognitive growth. In: Goslin D. A. (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*, New York, Rand McNally, 1969.
- Hall G. S. In: Strickland C., Burgess C. (Eds.) *Health, growth and heredity*. New York, Teachers College Press, 1965.
- Harris M. The rise of anthropological theory. New York, Crowell, 1968.
- Havelock E. A. Preface to Plato. Cambridge, Belknap Press, Harvard University Press, 1963.
- Heider E. R. Style and accuracy of verbal communications within and between social classes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, **18**, 33—47.
- Heider E. R. Universals in color naming and memory. *Journal of Experimental Psychology*, 1972, **93**, 10—20.
- Heider E. R., Olivier D. C. The structure of the color space in naming and memory for two languages. *Cognitive Psychology*, 1972, **3**, 337—355.
- Henle M. On the relation between logic and thinking. *Psychological Review*, 1962, **69**, 366—378.
- Heron A. Concrete operations, «g» and achievement in Zambian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1971, **2**, 325—336.
- Herskovits M. Foreword. In: Boas F. *The mind of primitive man*. New York, The Free Press, 1965.
- Hockett C. Chinese versus English: an exploration of the Whorfian theses. In: Hoijer H. (Ed.) *Language in culture*. Chicago, University of Chicago Press, 1954.
- Hudson W. Pictorial depth perception in sub-cultural groups in Africa. *Journal of Social Psychology*, 1960, **52**, 183—208.
- Hudson W. Cultural problems in pictorial perception. *South African Journal of Science*, 1962, **58** (7), 189—195 (a).
- Hudson W. Pictorial perception and educational adaptation in Africa. *Psychologia Africana*, 1962, **9**, 226—239 (b).
- Hudson W. The study of the problem of pictorial perception among un-aculturated groups. *International Journal of Psychology*, 1967, **2**, 89—107.
- Irwin M. H., McLaughlin D. H. Ability and preference in category sorting by Mano schoolchildren and adults. *Journal of Social Psychology*, 1970, **82**, 15—24.
- Jahoda G. Geometric illusions and environment: a study in Ghana. *British Journal of Psychology*, 1966, **57**, 193—199.
- Jahoda G. Retinal pigmentation, illusion susceptibility and space perception. *International Journal of Psychology*, 1971, **6**, 199—208.

- Kamin L. J. Heredity, intelligence, politics and psychology. Washington, D. C., May 1973.
- Kendler T. S., Kendler H. H. Experimental analysis of inferential behavior in children. In: Lipsitt L. P., Spiker C. C. (Eds.) *Advances in child development and behavior*, Vol. 3. New York, Academic Press, 1967.
- Kendler T. S., Kendler H. H., Carrick M. The effect of verbal labels on inferential problem solution. *Child Development*, 1966, **37**, 749—763.
- Klank L. J. K., Huang Y. H., Johnson R. C. Determinants of success in matching word pairs in tests of phonetic symbolism. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1971, **10**, 140—148.
- Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., изд. Ком. акад., 1930.
- Köhler W. Psychological remarks on some questions of anthropology. In: Henle M. (Ed.) *Documents of Gestalt psychology*. Berkeley, University of California Press, 1961.
- Kulah A. The organization and learning of proverbs among the Kpelle of Liberia. Неопубликованная докторская диссертация, University of California, Irvine, 1973.
- Krauss R. M., Rotter G. S. Communication abilities of children as a function of status and age. *The Merrill-Palmer Quarterly*, April 1968, **14**, 161—173.
- Labov W. The logic of nonstandard English. In: Williams F. *Language and poverty*. Chicago, Markham Publishing Co., 1970.
- Lantz D., Steffire V. Language and cognition revisited. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, **69**, 472—481.
- Lee D. Conceptual implications of an Indian language. *Philosophy of Science*, 1938, **5**, 89—102.
- Lenneberg E. H. Color naming, color recognition, color discrimination: a re-appraisal. *Perceptual and Motor Skills*, 1961, **12**, 375—382.
- Lenneberg E. H., Roberts J. The language of experience, a study in methodology. Memoir 13. *International Journal of American Linguistics*, 1956, **22**.
- LeVine R. A. Cross-cultural study in child psychology. In: Mussen P. H. (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology*, 1970, New York, John Wiley and Sons. Vol. 2, 559—614.
- Lévi-Strauss C. *Structural anthropology*. New York, Basic Books, 1963.
- Lévi-Strauss C. *The savage mind*. Chicago, The University of Chicago Press, 1966.
- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
- Lévy-Bruhl L. *How natives think*. New York, Washington Square Press, 1966.
- Лурья А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., изд-во МГУ, 1962.
- Лурья А. Р. Психология как историческая наука (к вопросу об исторической природе психологических процессов). В сб.: *История и психология*. М., изд-во «Наука», 1971, с. 36—62.
- Maier N. R. F. Reasoning in white rats. *Comparative Psychological Monographs*, 1929 (9).

- Маркс К. и Энгельс Ф. Немецкая идеология. Соч., т. 3, 1955.
- Mead M. Continuities in cultural evolution. New Haven, Yale University Press, 1964.
- Miller G. A. Linguistic communication as a biological process. Herbert Spencer Lecture, Oxford University, Nov. 13, 1970.
- Miller R. J. Cross-cultural research in the perception of pictorial materials. *Psychological Bulletin*, 1973, **80**, 135—150.
- Moely B. E., Olson F. A., Halwes T. G., Flavell J. H. Production deficiency in young children's clustered recall. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 26—34.
- Морган Л. Г. Древнее общество. Л., 1934.
- Mundy-Castle A. C. Pictorial depth perception in Ghanaian children. *International Journal of Psychology*, 1966, **1**, 289—300.
- Nadel S. F. Experiments in culture psychology. *Africa*, 1937, **10**, 421—435.
- Olson D. R. Cognitive development: the child's acquisition of diagonality. New York, Academic Press, 1970.
- Osgood C. E. Language universals and psycholinguistics. In: Greenberg J. H. Universals of language. Cambridge, The M. I. T. Press, 1963, 299—322.
- Osgood C. E. Semantic differential technique in the comparative study of cultures. *American Anthropologist*, 1964, **66**, 171—200.
- Osgood C. E. The cross-cultural generality of visual-verbal synesthetic tendencies. *Behavioral Science*, 1960, **5**, 146—169.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. — Л., Учпедгиз, 1932.
- Piaget J. Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *International Journal of Psychology*, 1966, **1**, 3—13.
- Piaget J. Piaget's theory. In: Mussen P. H. (Ed.) Carmichael's manual of child psychology. Vol. 2. New York, Wiley, 1970, 703—732.
- Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 1972, **15**, 1—12.
- Piaget J., Inhelder B. The psychology of the child. New York, Basic Books, 1969.
- Pollack R. H., Silvar S. D. Magnitude of the Müller-Lyer illusion in children as a function of the pigmentation of the Fundus oculi. *Psychonomic Science*, 1967, **8**, 83—84.
- Pollack R. H. Müller-Lyer illusion: effect of age, lightness contrast and hue. *Science*, 1970, **170**, 93—94.
- Price-Williams D. R. Abstract and concrete modes of classification in a primitive society. *British Journal of Educational Psychology*, 1962, **32**, 50—61.
- Price-Williams D. R., Gordon W., Ramirez M. Skill and conservation: a study of pottery-making children. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 769.
- Rapaport D. Emotions and memory. New York, International University Press, 1950.
- Rivers W. H. R. Introduction and vision. In: Haddon A. C. (Ed.) Reports of the Cambridge anthropological expedition to the Torres Straits. Vol. II, Pt. 1. Cambridge, England, The University Press, 1901.
- Scribner S. Logics: one or two? Eastern Psychological Association, Washington, D. C., May 1973.

- Segall M. H., Campbell D. T., Herskovits M. J. The influence of culture on visual perception. Chicago, Bobbs-Merrill, 1966.
- Serpell R. Cultural differences in attention preference for color over form. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 1—8.
- Sharp D. W., Cole M. Patterns of responding in the word associations of West African children. *Child Development*, 1972, 43 (1), 55—65.
- Smith J., Miller G. A. The genesis of language. Cambridge, Mass., M. I. T. Press, 1966.
- Спенсер Г. Основания социологии. Т. 1. СПб., 1876.
- Спенсер Г. Основные начала. СПб., 1886.
- Спенсер Г. Основания психологии. Ч. 1—5. СПб., 1897.
- Steffire V., Vales V., Morley L. Language and cognition in Yucatan: A cross-cultural replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 112—115.
- Suchman R. G., Color-form preference, discriminative accuracy and learning of deaf and hearing children. *Child Development*, 1966, 37, 439—451 (a).
- Suchman R. G. Cultural differences in children's color and form preferences. *Journal of Social Psychology*, 1966, 70, 3—10 (b).
- Suchman R. G., Trabasso T. Color and form preference in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1966, 3, 177—187.
- Turnbull C. The forest people: a study of pygmies of the Congo. New York, Simon & Schuster, 1961.
- Тайлор Э. Б. Доисторический быт человечества и начало цивилизации. М., 1868.
- Тайлор Э. Б. Первобытная культура. М., Соцэкгиз, 1939.
- Wallace A. F. C. Culture and cognition. *Science*, 1962, 135, 351—357.
- Wallace A. F. C. Culture and personality. New York, Random House, 1970.
- Wang H. S. Y. Codability and recognition memory for colors. Boston, 1972.
- Werner H. The concept of development from a comparative and organismic point of view. In: Harris D. B. (Ed.) The concept of development. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957.
- Werner H. Comparative psychology of mental development. New York, Science Editions, 1961.
- Werner H., Kaplan B. The developmental approach to cognition: its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. *American Anthropologist*, 1956, 58, 866—880.
- Wertheimer M. Productive thinking. New York, Harper & Brothers, 1959.
- Уорф Б. Л. Наука и языкознание. В сб.: Новое в лингвистике, вып. 1. М., ИЛ, 1960, с. 169—182.
- Witkin H. A. A cognitive-style approach to cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, 1967, 2, 233—250.
- Wober M. Adapting Witkin's field independence theory to accommodate new information from Africa. *British Journal of Psychology*, 1967, 58, 29—38.

Литература для дальнейшего чтения

Мы включили в настоящий список книги и статьи, которые, как нам кажется, могут служить в качестве общей справочной литературы или посвящены вопросам, рассмотренным в данной книге. Список этот не может быть исчерпывающим, поскольку после завершения работы над рукописью вышел из печати ряд важных исследований, по-новому освещающих рассмотренные нами вопросы. Чтобы быть в курсе текущей исследовательской работы, мы советуем читателю обратиться к следующим журналам: «International Journal of Psychology», «Journal of Cross-Cultural Psychology», «International Journal of Cognition», «Journal of Social Psychology», «Child Development», «Developmental Psychology», «Journal of Experimental Psychology». В списке использованной литературы вы найдете названия периодических изданий, в которых печатаются статьи по частным проблемам (например, по восприятию или языку) и время от времени появляются межкультурные исследования.

Межкультурные исследования в психологии: книги и общие обзоры

- Al-Issa I., Dennis W. Cross-cultural studies of behavior. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Berry J. W., Dasen P. R. Culture and cognition: readings in cross-cultural psychology. New York, Harper & Row, 1973.
- Dawson J. L. M. Culture and perception. New York, Wiley, 1973.
- Kaplan B. (Ed.) Studying personality cross-culturally. New York, Row, Peterson, 1961.
- Lloyd B. B. Perception and cognition: A cross-cultural perspective. Harmondsworth, Penguin Books, 1972.
- Price-Williams D. R. (Ed.) Cross-cultural studies. Harmondsworth, Penguin Books, Ltd., 1969.
- Tajfel H. Social and cultural factors in perception. In: Lindzey G., Aronson E. (Eds.) The Handbook of social psychology. Vol. 3, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.
- Triandis H. C. Psychology and culture, *Annual Review of Psychology*, 1973, **24**, 355—378.
- Vernon P. E. Intelligence and cultural environment. London, Methuen, 1969.

Современный антропологический подход к познавательным процессам Системы мышления в других культурах

- Diamond S. (Ed.) Primitive views of the world. New York, Columbia University Press, 1960.
- Goody J. R. (Ed.) Literacy in traditional societies. Cambridge, Cambridge University Press, 1968.
- Goody J. R., Watt I. The consequences of literacy. *Comparative studies in sociology and history*, 1962, **5**, 304—345.
- Gluckman M. The logic of African science and witchcraft. *Rhodes-Livingstone Journal*, 1944, **1**, 61.

- Horton R. African traditional thought and Western science. Part I. *Africa*, 1967, 37, 50—71. Part II, 1967, 37, 155—187.
- Horton R., Finnegan R. *Modes of thought*. London, Faber & Faber, 1973.

Обучение и познавательные процессы

- Bateson G. Social planning and the concept of «deutero-learning». In: Bateson G. *Steps to an ecology of mind*. New York, Ballantine Books, 1972.
- Cazden C. B., John V. P. Learning in American Indian Children. In: Wax M. L., Diamond S., Geating F. O. *Anthropological perspectives on education*. New York, Basic Books, 1971, 252—272.
- Frake C. O. The ethnographic study of cognitive systems. In: Gladwin T., Sturtevant W. C. (Eds.) *Anthropology and human behavior*. Washington, Anthropological Society of Washington, 1962, 72—85.
- French D. The relationship of anthropology to studies in perception and cognition. In: Koch S. (Ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol. 6. New York, McGraw-Hill, 388—428.
- Holier H. *Language in culture*. Chicago, University of Chicago Press, 1954.
- Leacock E. At play in African villages. *Play*. A Natural History Magazine Special Supplement. New York, American Museum of Natural History, Dec. 1971, 60—65.
- Murray A. V. *The school in the bush*. London, Frank Cass, 1967.
- Raum O. F. *Chaga childhood*. London, Oxford University Press, 1940.
- Read M. *Children of their fathers*. London, Methuen, 1959.
- Romney A. K., D'Andrade R. G. Transcultural studies in cognition. *American Anthropologist*, 1964, Part II, 66.
- Tyler S. A. *Cognitive anthropology*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Whiting J. M. *Becoming a Kwoma*. New Haven, Yale University Press, 1941.

Проблемы метода и интерпретации данных в межкультурных исследованиях

- Barker R. G., Barker L. S. Behavior units for the comparative study of cultures. In: Kaplan B. (Ed.) *Studying personality cross-culturally*. New York, Row, Peterson, 1961.
- Berry J. W. On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 119—128.
- Brislin R. W. Back translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1970, 1, 185—216.
- Brislin R. W., Lonner W. J., Thondike R. M. *Cross-cultural research methods*. New York, John Wiley & Sons, 1973.
- Campbell D. T. Distinguishing differences of perception from failures of communication in cross-cultural studies. In: North-

- rop F. C. S., Livingston H. H. (Eds.). Cross-cultural understanding: epistemology in anthropology. New York, Harper and Row, 1964.
- Cole M. Toward an ethnographic psychology. Paper delivered at the Conference on the Interface between Culture and Learning, Honolulu, February, 1973.
- Cole M., Bruner J. S. Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 1971, **26**, 867—876.
- Cryns A. G. J. African intelligence: a critical survey of cross-cultural intelligence research in Africa south of the Sahara. *Journal of Social Psychology*, 1962, **57**, 283—301.
- Doob L. W. Psychological research in nonliterate societies. *American Psychologist*, 1957, **12**, 756—758.
- Frijda N. H., Jahoda G. On the scope and methods of cross-cultural research. In: Price-Williams D. R. (Ed.) *Cross-cultural studies*. Harmondsworth, Penguin Books, Ltd., 1969.
- Goodnow J. J. Problems in research on culture and thought. In: Elkind D., Flavell J. (Eds.) *Studies in cognitive development*. New York, Oxford University Press, 1969.
- Naroll A., Cohen R. (Eds.) *A handbook of method in cultural anthropology*. Garden City, New York, The Natural History Press, 1970.
- Pike K. L. Emic and etic standpoints for the description of behavior. In: Pike K. L. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Part 1. Glendale, Summer Institute of Linguistics, 1954.
- Strodbeck F. Considerations of meta-method in cross-cultural studies. In: Price-Williams D. R. (Ed.) *Cross-cultural studies*. Harmondsworth, Penguin Books, Ltd., 1969.
- Whiting J. W. M. The cross-cultural method. In: Lindzey G. (Ed.) *The handbook of social psychology*. Vol. 1. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1954.
- Whiting J. W. M. Methods and problems in cross-cultural research. In: Lindzey G., Aronson E. (Eds.) *Handbook of Social Psychology*. Vol. 2. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968, 693—728.
- Wober M. Distinguishing centri-cultural from cross-cultural tests and research. *Perceptual and Motor Skills*, 1969, **28**, 488.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Альберт И. 223

Баиндурашвили А. Г. 76

Банзель Р. 33

Бартлетт Ф. 12, 33—34, 153,
155—156, 160, 164, 171, 172, 178

Беллман Б. 223—224

Бентли У. 174

Берлин Б. 65, 66

Бернштейн Б. 79, 80, 220

Берри Дж. 98, 103—112, 114, 186,
213, 239

Бетон Г. 190

Бёрнхэм Р. 62—63

Бине А. 50

Блек А. 75

Боас Ф. 30—31, 32, 38, 175

Боринг Э. 82

Борнштейн М. 99—100

Боусфилд У. 156—157

Боуэн Э. 153

Браун Р. 9, 60, 63, 65—66, 75,
79

Бримбл А. 86

Брунер Дж. 36—38, 126—127,
130—131, 134, 178—179, 182,
185

Ванг Х. 64

Вейлс В. 63

Вернер Х. 12—13, 34—36, 58,
105, 126

Вертгеймер М. 178

Выготский Л. С. 44—47, 197, 234,
235

Гиббс Дж. 224

Гинзбург Х. 180

Глик Дж. 117, 156, 192, 217

Глэдвин Т. 207

Гольдштейн К. 135

Гордон У. 187

Горовиц А. 75

Гринберг Дж. 76

Гринфилд П. 38, 127—131, 134,
143, 148—150, 182—186, 188,
189, 243

Гудинаф Ф. 51—52

Гуднау Дж. 43, 190

Гэй Дж. 39, 117, 142, 156, 192,
203—204, 217, 227, 230

Д'Азеведо У. 156

Дарвин Ч. 24, 25

Даусон Дж. 95, 106, 112, 114,
121, 239

Де Лейси П. 188—189

Де Лемос М. 189

Дереговский Я. 86, 89—95, 114,
143—144, 154—155, 172, 240—
241

Джонсон Р. 75

Дункер К. 178

Дэйсен П. 43, 187—189

Дюркгейм Э. 31

Идельдер Б. 42, 220, 223—224

Ирвин М. 146

Каплан Б. 34—35

Касагранде Дж. 68—69, 72

Кастанеда К. 207

Кендлер Т. 192—193

Кендлер Х. 192—193

Кёлер В. 33, 178

Кларк Дж. 62—63

Кленк Л. 75

Конт О. 31

Коул М. 39, 70, 117, 132, 140,
142, 146, 156, 157, 161, 192, 193,
200, 217, 224, 227

Кофер К. 159
Краусс Р. 219—220
Кэй Б. 65, 66
Кэмин Л. 50
Кэмпбелл Д. 86, 96—97, 99,
238—239
Кэррик М. 193
Кэрролл Дж. 68—69, 72
Кюлах А. 224

Лабов У. 223
Ламарк Ж. 25
Леви-Брюль Л. 31—35, 43, 48,
49, 81, 174—177, 206
Левин Р. 52
Левин-Стросс К. 39—40, 43, 126,
206
Леннеберг Э. 60—62, 63, 65—66,
79
Лентс Д. 63—64
Ли Д. 68
Ломброзо Ч. 36
Лурия А. Р. 44, 46—47, 197—
198, 201, 205, 235

Майер Н. 192
Маклафлин Д. 146
Манди-Кастл А. 88—89
Маркс К. 44—45
Мид М. 16, 216
Миллер Дж. 76—77
Миллер Р. 87
Морган Л. 17, 176
Морли Л. 63
Моули Б. 169, 170

Надель С. 172

Олвер Р. 127, 130, 182
Оливьер Д. 66
Олпорт Г. 100—102
Олсон Д. 120—122
Олсон Ф. 169
Оппер С. 180
Осгуд Ч. 73—74

Петтигрю Т. 100—102
Пиаже Ж. 42—44, 179—181,
189—190, 206, 219—220, 223—
225, 245

Поллак Р. 98—99
Прайс-Уильямс Д. 144—145,
187

Рамирес М. 187
Рапорт Д. 155
Риверс У. 49, 59, 82—83
Робертс Дж. 62
Роттер Г. 220

Сачмен Р. 115, 118
Сегалл М. 86, 96—97, 99
Сепир Э. 75
Серпелл Р. 115—118, 143—144
Силвар С. 98
Симон Т. 50
Скрибнер С. 147—150, 168—169,
173, 201, 235, 243
Смит Дж. 77
Спенсер Г. 24—29, 31—35, 82—
83
Стеффлер В. 63—64

Тайлор Э. 16—17, 27, 29, 174
Тёрнбулл С. 123
Трабассо Т. 115, 116

Уиткин Х. 104—107, 114
Уовер М. 112—114, 122, 123
Уоллес А. 176
Уорф Б. 55—59, 61, 67, 68, 72,
77—80, 100

Флейвелл Дж. 169
Фортс М. 216
Френкел Ф. 157

Хадсон У. 87—92, 95, 239
Хейдер Э. 60, 66—67, 220
Хенли М. 179, 198, 205
Херон А. 189—190
Херсковиц М. 31, 86, 96—97, 99
Хэлвз Т. 169
Хоккет Ч. 59—60
Холл Г. 27—28, 35
Хомский Н. 41, 76—77
Хуанг И. 75
Хэвелок Э. 13, 15, 156

Хэррис М. 29, 31

Ширер М. 135

Циборовский Т. 117—118

Эббингауз Г. 214

Эванс-Притчард Э. 221—223

Эвре Ж. 153

Чемберлен А. 28

Эймс А. 101

Элькинд Д. 179—180,

Эш С. 74

Шарп Д. 117, 118, 132—136, 142,
146, 156—157, 192

Яхода Г. 98—99

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие редактора русского издания	5
Предисловие	9
Глава 1. ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ	11
Что такое познание?	11
Что такое культура?	16
Резюме	19
Глава 2. КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК	22
Различия в познавательных процессах	23
Биологический подход	24
Социологическое объяснение	31
Психологические объяснения	34
Универсальные аспекты познавательных процессов	38
Антропологические взгляды	38
Лингвистические подходы	41
Психологические подходы	42
Культура и познавательные процессы: попытка синтеза	44
Познавательные способности и интеллектуальные тесты	48
Глава 3. КУЛЬТУРА И ЯЗЫК	54
Лингвистическая относительность: гипотеза Уорфа	55
Лексика	58
Грамматика	67
Лингвистические универсалии	72
Резюме	77
Глава 4. КУЛЬТУРА И ВОСПРИЯТИЕ	81
Восприятие глубины на картинках	84
Восприятие направления	92
Зрительные иллюзии	95
Восприятие и внимание: проблема избирательности	102
Биокулярное соревнование	103
Перцептивный (когнитивный) стиль	104
Предпочтение цвета, формы, числа или величины при группировке объектов	115
Резюме	119

Глава 5. КУЛЬТУРА И ПОНЯТИЙНЫЕ ПРОЦЕССЫ . . .	124
Основы классификации	125
Классификация и повторная классификация	132
Обобщение правил классификации	135
Влияние содержания на классификацию	142
Как отличить влияние образования от влияния других различий между культурами?	147
Резюме	151
Глава 6. КУЛЬТУРА, НАУЧЕНИЕ И ПАМЯТЬ	153
Исследования свободного воспроизведения	156
Организация материала и другие приемы запоминания	167
Резюме	171
Глава 7. КУЛЬТУРА И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ	174
Сохранение	179
Операции вывода	191
Вербально-логические задачи	196
Резюме	205
Глава 8. КУЛЬТУРА И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ:	
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ	209
«Измеряют» ли тесты познавательные способности?	212
Гипотеза для межкультурного исследования	216
Эксперимент с коммуникацией	217
Интерпретация неудачной коммуникации	219
От отрицания к утверждению: программа исследования	225
Анализ эксперимента	227
Изучение естественных ситуаций	230
Сочетание эксперимента с наблюдением	232
Различия в познавательных процессах	233
Различия в культуре	241
Заключение: экспериментаторы и их взгляды	245
Литература	247
Литература для дальнейшего чтения	254
Именной указатель	257

М. КОУЛ, С. СКРИБНЕР

Культура и мышление

Психологический очерк

Редактор Э. М. Пчелкина

Художник Ю. П. Гратаков

Художественный редактор А. Д. Суима

Технические редакторы Т. Н. Соколова, В. П. Перминова

Корректор Г. Н. Иванова

Сдано в набор 2.09.76. Подписано в печать 11.04.77. Формат 84×108¹/₃₂.

Бумага типографская № 1. Усл. печ. л. 13,86. Уч.-изд. л. 13,99.

Тираж 30 000 экз. Заказ № 329. Цена 1 р. 09 к. Изд. 23927.

Издательство «Прогресс»

Государственного комитета Совета Министров СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
Москва, 119021, Zubовский бульвар, 21

Ордена Трудового Красного Знамени
Ленинградская типография № 2 имени Евгении Соколовой
Союзполиграфпрома при Государственном комитете Советов Министров СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли,
198052, Ленинград, Л-52, Измайловский проспект, 29,

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОГРЕСС»

СЕРИЯ «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ ЗА РУБЕЖОМ»

Вышла в свет

ГИНДЕВ П. Философия и социальное познание. Пер. с болг.

Автор — доктор философских наук, заслуженный деятель науки НРБ — посвятил свой новый труд методологическим проблемам социального познания. В монографии рассматриваются особенности объекта и субъекта социального познания, методы и логика социальных исследований.

Сопоставляя марксистскую философию как методологию социальных наук с буржуазной философией, претендующей на разработку всеобщего метода познания, автор убедительно показывает творческий характер марксизма-ленинизма и вскрывает антинаучный характер идеализма.

Книга написана на высоком научно-теоретическом уровне ясным, доступным языком.