
Философско-методологические проблемы

ЦЕННОСТНО-ПЕРФОРМАТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

А.Н. КРИЧЕВЕЦ



Кричевец Анатолий Николаевич — профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат физико-математических наук, доктор философских наук.
Контакты: ankrich@mail.ru

Резюме

Психология как научно-практическое предприятие демонстрирует «сращивание» и переплетение научно-когнитивных, ценностных и прагматических аспектов. В статье описаны 4 вида дискурсов, которые по-разному связаны с ценностными основаниями собственно исследования, исследуемого объекта и адресата, к которому работа обращена. Это дискурсы: 1) описывающие ситуацию как независимо от нас существующую, «не замечающие» целый пласт ценностного обеспечения тех процессов, которые рассматриваются как объективно существующие или общечеловеческие; 2) выявляющие условия действительности описаний первого типа, в том числе и ценностные условия; 3) описывающие способы воздействия на ценностные установки участников процесса, рассматриваемых в дискурсах первого и второго типа; 4) прямо воздействующие на ценностные установки читателей и слушателей.

Ключевые слова: *психология ценностей, прагматика, перформатив, теория личности.*

Во второй половине XX в. усилиями философов и историков, исследовавших реальную науку, сформировалось убеждение, что наука не является беспристрастным предприятием по добыванию знаний. Мироззрение и ценностные установки исследователей серьезным образом влияют на добываемые ими научные знания. Исторические исследования Т. Куна, П. Фейерабенда, М. Полани и других дали многочисленные примеры того, как научные открытия тормозились неспособностью ученых сменить свои познавательные установки, или, напротив, примеры вненаучных мировоззренческих и культурных сдвигов, которые открывали дорогу новым научным достижениям. Психология, разумеется, не является исключением, хотя в силу «недоразвитости» ее, с точки зрения естественных наук, она не оказалась в зоне внимания упомянутых философов: их тезисы гораздо лучше иллюстрировались примерами из математики и физики, представление которых о себе резко контрастировало с тем, какими они предстали в свете новых историко-философских исследований.

Последователь К. Поппера немецкий философ Х. Альберт настаивает на том, что развитие знания всегда

связано с принятием решений, которые не могут быть окончательно обоснованы. В конечном итоге решения связаны с ценностными убеждениями исследователей, поэтому ценности и предметные знания фактически «срачиваются» (Альберт, 2010, с. 103). Эта связь — двусторонняя: ценностные убеждения влияют на приемлемость тех или иных содержательных утверждений, а последние могут в случае их принятия оказаться несовместимыми с прежде приемлемыми ценностными убеждениями и тем самым требовать замены последних.

Утверждая, что знание не может быть обосновано ничем, кроме решения, Х. Альберт вполне в духе К. Поппера предлагает считать единственным необходимым требованием к научному знанию и к знанию вообще — быть предметом критической дискуссии. Как следствие, господствовавший на протяжении столетий тезис о ценностной нейтральности науки может быть принят сообществом только как ценность¹ среди других ценностей. Понятно, что ничто не может освободить этот выбор от критики.

Не соглашаясь с тем, что универсальный критицизм есть решение проблемы, я приведу свои аргументы в пользу тезиса о неизбежности

¹ Понятие «ценность» имеет слишком широкий спектр значений. Я здесь употребляю его в смысле, близком к значению понятия «ценностность» в известной работе В.И. Непомнящей с соавт. (Непомнящая и др., 1980). Ценностность в этой работе определяется как «единство направленности личности, выделенности для нее определенной стороны действительности, определенных отношений — и осознание через это выделение себя, своего “я”». Для наших целей, впрочем, последняя часть определения — «осознание своего “я”» — не существенна. К сожалению, слишком громоздкий термин «ценностность» не прижился в психологическом словаре, поэтому приходится пользоваться многозначным словом «ценность». Соответственно следует понимать и производные сочетания «ценностные установки» и т.п.

«сращивания» ценностных установок и предметного знания в психологии.

В статье будут обсуждаться разделы психологии, касающиеся человеческого развития. Во всех рассматриваемых случаях взаимодействие предметного знания и ценностей исследователя очевидно. Однако не следует считать, что этот несомненный факт указывает на недостатки рассматриваемых подходов, особенно если учесть, что их критика вдохновляется не менее яркими ценностными установками.

На уровне собственно теорий личности начинает действовать еще одна важная особенность психологического знания, связанная с разнообразием его возможных и подразумеваемых адресатов. В естественных науках и в тех психологических подходах, которые стремятся к порождению объективного знания, подразумеваемый адресат — это в широком смысле коллега, который заинтересован в приобретении и использовании данного знания о внешнем мире, а в нашем случае о *других* людях, подобно тому как инженер использует физические и математические теории для овладения природой. Это

значит, что объективное знание о человеке (знание о закономерностях протекания его психических процессов) может использоваться, прежде всего, в ситуациях, подразумевающих лишь пассивное² участие этого человека в интересующем «инженера» процессе.

Особенность психологических теорий начиная с некоторого уровня состоит в том, что читатель-адресат может отнести полученное знание к себе. Но что значит «объективное знание о себе»? В той степени и в той области, в какой человек свободен, такое знание невозможно: человек — существо незавершенное, всегда способное себя изменить. Если знание предназначено свободному человеку в качестве знания о нем самом, то оно должно быть как-то скоординировано с его способностью изменять себя.

Именно таковы многие современные теории личности, для которых знание перестает быть только констатирующим и приобретает характер перформатива³.

Таким образом, проблема ценностно-перформативного «измерения» представляет, на мой взгляд, значительный интерес для психологии,

² Точнее сказать, предсказуемое, поскольку некая стандартная человеческая активность может быть предсказуемой.

³ Перформатив — термин теории речевых актов Дж. Остина (Остин, 2006). Перформатив — это предложение, цель которого — изменить ситуацию, а не описать ее. Примеры перформативных высказываний: «Приказываю написать статью!», «Клянусь верно служить истине!». Эти предложения, очевидно, не могут оцениваться как истинные или ложные. Более тонкий пример: «Согласен взять в жены гражданку Иванову». Здесь предложение может интерпретироваться как истинное описание состояния человека, его произносящего. Но в процедуре бракосочетания оно превращается в перформативное, поскольку положительный ответ обеих сторон влечет изменение их матримониального статуса. Перформативное предложение оценивается не как истинное/ложное, но как удачное/неудачное — это очень важно для нашего понимания статуса теорий личности.

в которой в отличие от естественных наук связь установок исследователя и содержания научного знания оказывается гораздо существеннее и глубже. Я попытаюсь показать далее, что «осевые» ценности — часто даже неотрелфлексированные представления психолога об истинном и должном — обычно проецируются в предмет исследования самым непосредственным образом и что эта проекция является совершенно необходимой для важных разделов психологии. Более того, на уровне теорий личности обоснование теорий превращается в аргументацию, обеспечивающую трансляцию не знаний, а самих ценностей.

Необходимые истины и ценности

Обучение арифметике проходит в начальной школе, хотя стихийно счетом и арифметическими операциями дети овладевают до и вне школы, поскольку сама среда способствует развитию этих умений и знаний. Понятно, что вне культурной среды, в которой счет в той или иной степени развит, ребенок не сможет овладеть счетом. Значит ли это, что числовые операции заданы культурой? Культурно-историческая психологическая традиция, к которой принадлежат основные отечественные психологические школы, не может предложить полноценной культурной альтернативы — культуры, в которой была бы развита какая-либо альтернативная арифметика. Есть примеры культур, имеющих только начальные сегменты натурального ряда с поглощающей «близкой» бесконечностью

(«один», «два», «много»), но это всего только неразвитая, но та же самая арифметика, какой владеем мы, а не настоящая альтернатива.

Это может означать, что культура развивает лишь заранее заданные возможности счета, реализует некоторую необходимость развития. В таком случае невозможно говорить о воздействиях культуры как о причинах развития у ребенка счетных операций. Среда предоставляет развивающемуся ребенку более или менее удачный материал, более или менее точные педагогические воздействия, его прирожденные задатки позволяют ему более или менее быстро осваивать материал или вовсе его не осваивать, но сам материал со стороны его математической истинности не определяется культурой. Это значит, что финальная точка развития фиксируется, а в таком случае вполне естественно, что психологические теории описывают развитие счетных умений и арифметических знаний как приближение ученика к этому фиксированному состоянию знания, что в самом простом случае представляет собой прохождение последовательных стадий. Это мы видим, например, у Ж. Пиаже (Пиаже, 1969). Критика его теории касается в основном периодизации стадий и возможности ускорения развития при определенных усилиях педагога и ученика.

Такова, например, критика со стороны школы П.Я. Гальперина, где экспериментально было показано, что принцип сохранения можно сформировать у ребенка значительно раньше, чем фиксировалось Ж. Пиаже⁴

⁴ В свете сказанного выше правильнее было бы сказать «актуализировать», а не «сформировать».

(Обухова, 2006, с. 409). Критика не ставит под сомнение сам принцип сохранения, как и то, что овладение этим принципом представляет собой важное продвижение в развитии интеллекта. Таким образом, критика, по существу, ведется на том же ценностном основании, что и критикуемая теория, причем в диалоге базовая ценность развития интеллекта не ставится под вопрос и не тематизируется.

Какими условиями этот процесс развития обеспечивается? Кроме очевидных условий на стороне воспитателей — работающей образовательной структуры — процесс обеспечивается, выражаясь научным языком, мотивацией учеников. Однако желание учиться не возникает у ученика непосредственно в процессе учения. Ребенок узнаёт о том, что ему предстоит учиться в школе, и он должен готовиться к этому задолго до наступления школьного возраста. В норме вся структура дошкольной жизни готовит его к этому событию. Процесс подготовки организуется и ориентируется общественно признанной ценностью образования, которая конкретизируется, в частности, в виде ценности развития интеллекта, частных умений вроде владения арифметическими операциями и понятием числа. Таким образом, соответствующая психологическая теория может достаточно естественно

строиться в ситуации общепризнанных ценностей, не ставя под сомнение саму эту ценность, как если бы признание ее в качестве таковой было естественным качеством человека. Объяснения Ж. Пиаже именно таковы. Человеческая познавательная активность является естественным продолжением естественного стремления живого к экспансии (Piaget, 1980).

Рассмотрим аргументацию подробнее. Предложение «живое существо стремится к экспансии» ставит перед нами проблему: что подразумевается под словом «стремится»? Если мой сосед стремится стать генералом, то он, как правило, вполне сознательно хочет этого и предпринимает соответствующие действия. Если орел стремится схватить зайца, то говорить о сознательном его желании вряд ли можно с такой же смелостью. Тогда под вопросом оказывается и сознательное желание моего друга, если мы ставим его в один ряд с орлами и другими представителями царства жизни. Можно заметить, что термин «мотивация» ровно так же двусмыслен, как и слово «стремление». У соседа есть «мотивация» стать генералом, вопрос в том, насколько он свободен в выборе, т.е. насколько уместно видеть за этим «мотивом» то, что выражается словом обыденного языка «захотел»⁵?

⁵ Вопрос о возможности употребления в психологии терминов, выражающих «пропозиционные установки»: желание, веру, уверенность и т.п., без окончательного разрешения дискутировался на протяжении последних десятилетий в США (см.: Philosophy of psychology, 2006), ему посвящены статьи таких корифеев аналитической философской традиции, как Д. Деннет, Дж. Фодор, П. Черчлэнд. В частности, они обсуждают вопрос об употреблении в научной психологии понятий обыденной психологии, которую по-английски именуют commonsense psychology, а также folk psychology.

Обыденное понимание слова «хочет» допускает возможность того, что человек сам производит в себе желание. В той мере, в какой он производит его свободно, он несет за него ответственность. Кроме давления, принуждения и тому подобных средств воздействия на желания, есть более соответствующая человеческой свободе форма воздействия, которую не так легко определить в общем виде, хотя можно легко дать неполный перечень ее частных случаев: просьба, аргументация, разъяснение, призыв, совет. Я назову эту форму высказываний **лично ориентированными перформативами** (в отличие от неличностных, к которым относятся приказы, распоряжения и т.п.).

Критики указывали Жану Пиаже, что его работы описывают стадии развития не ребенка вообще, а ребенка, воспитывающегося в специальных учреждениях Женевы. Снижая радикализм возражения, все же признаем, что любое эмпирическое исследование имеет дело с людьми определенной среды, в которой работают «механизмы» производства ценностей и желаний. К этим «механизмам» относятся и **личные формы производства желаний**. Обучение детей в системе образования происходит благодаря тому, в частности, что дети (пока) в массе хотят учиться⁶. Признавая за ними хотя бы частичную свободу производства желаний, мы признаем и возможность лично ориентированного перформатива.

В какую сторону можно двигаться из данной точки

Будем называть дискурсом некоторую интегрированную форму отношения исследователя или группы к своему предмету. Кроме научных результатов, к дискурсу отнесем методы исследования, регулятивные идеи и, в частности, предпочитаемые формы постановки вопросов. Эти последние аспекты деятельности психолога плотно сцеплены с ценностями (Альберт, 2010; Полани, 1985). Далее мы будем классифицировать психологические дискурсы, имея в виду их ценностно-перформативное «измерение».

В интересующей нас области возможны следующие виды дискурсов (классификация не претендует на полноту):

1) **Дискурс описывает ситуацию как независимо от нас существующую** (как это делает классическая наука). В предельном случае это, например, оценивание статистических параметров «желания учиться» по некоторой выборке. Такого рода знания могут понадобиться для прогнозирования количества абитуриентов в определенные годы и т.п. Но к этому типу могут относиться и культурно-исторические теории, если они ставят акцент на зависимость траектории развития человека от воздействия культурной среды. Этот дискурс «не замечает» целый пласт ценностного обеспечения тех процессов, которые рассматриваются

⁶ Физиологи, бихевиористы и другие сторонники объективного описания должны поставить слово «хотят» в кавычки.

как объективно существующие, само собой разумеющиеся или общечеловеческие. Это ценности, совпадающие у автора и у тех, кто является предметом описания.

2) Дискурс **выявляет условия действительности описаний первого типа**, в том числе и ценностные условия. К этому типу относятся кросскультурные исследования и исследования динамики социальных и психологических условий. Этот дискурс эксплицирует то, что первый подразумевал, вскрывает возможные несовпадения ценностей автора и описываемых в дискурсе людей.

3) Дискурс **определяет способы воздействия на ценностные установки участников процесса**, описываемых в дискурсах первого и второго типа. Например, в обучении это могут быть новые методики, повышающие мотивацию.

4) Дискурс **прямо воздействует на ценностные установки** участников процесса. Его отличие от первых трех типов состоит в изменении адресата: текст обращен не к коллеге, который обогащает с его помощью репертуар возможных действий в ситуациях воздействия на третьих лиц, а непосредственно к этим лицам. Когда предметом изложения становится психологическое знание, ситуация делается для нас особенно интересной. Именно этот тип психологического дискурса более или менее осознанно радикально сближает того, кто описывается в тексте, и того, кто текст читает.

1. Рассмотрим сначала интересные варианты первого типа. Мы опять обратимся к теориям, которые описывают развитие как последовательное прохождение стадий. Кроме

теории Ж. Пиаже, к этому же типу относятся некоторые теоретические аспекты традиционного фрейдовского психоанализа, теория Э. Эриксона и мн. др. Чаще всего, но не всегда более высокие стадии трактуются как более ценные (например, Эриксон не утверждает, что стадия старческой мудрости «выше» стадии зрелости, однако задержки на более ранних стадиях и он квалифицирует как отклонение от нормального развития). Среди теорий этого типа можно выделить интересный пример, который основательно обсуждался и со стороны эмпирической адекватности, и со стороны методологической точности. Это теория развития моральных суждений Л. Кольберга, которая строилась автором в духе подхода Ж. Пиаже и с опорой на кантовское формально-рационалистическое понимание морали.

Л. Кольберг выделял в развитии моральных суждений шесть стадий, принадлежащих трем уровням развития: преконвенциональному, конвенциональному и постконвенциональному (каждый из уровней делился на две стадии). Первые две стадии предшествуют пониманию и принятию социальных конвенций. Здесь действуют только прямые стимулы. Стадии 3 и 4 были обозначены как конвенциональные: индивид соглашается и поддерживает правила и ожидания конвенций общества или авторитета только потому, что это правила и ожидания или конвенции общества, или авторитета. Стадии 5 и 6 — постконвенциональные, основанные на формулировании и принятии общих моральных принципов, лежащих в основе этих правил. Постконвенциональный уровень считается

зрелым не только ввиду осознания базовых моральных принципов, но и по причине того, что в его пределах моральные принципы «выбираются самостоятельно» и не зависят от социального одобрения или неодобрения (Хвостов, 2001).

Я говорил выше о том, что дискурс первого типа, подобно классической науке, описывает ситуацию как независимо от нас существующую. Однако психологические исследования (и некоторые другие исследования человека) выявляют совершенно особые черты. Ю. Хабермас посвящает несколько страниц разъяснениям этих особенностей. Он приводит следующие слова Л. Кольберга: «Научная теория, объясняющая, почему люди фактически продвигаются от одной ступени (развития моральных суждений. — А.К.) к другой, более высокой, и почему они фактически предпочитают более высокую ступень более низкой, есть, грубо говоря, то же самое, что и теория морали, объясняющая, почему люди *должны* предпочитать более высокую ступень более низкой» (Хабермас, 2000, с. 62). Ю. Хабермас далее разъясняет, что тот факт, что обнаруживается согласие таким образом обосновываемой теории и эмпирических фактов, говорит в пользу не только теории стадий, но и философской аргументации, обосновывающей стадиальность (там же, с. 63). Люди, принадлежащие к данному социуму, воспитываются в среде, где аргументация в пользу данной иерархии стадий на теоретическом уровне совпадает с аргументацией, употребляемой в процессе воспитания, для обеспечения развития интересующих нас качеств. Это, на

мой взгляд, очень ясный пример сращивания ценностных и предметных установок в науках о человеке.

Отмечу также, что аргументация в случае Л. Кольберга существенно рациональна, как рациональна аргументация моральной теории И. Канта. Напомню, что И. Кант считал приемлемой норму поведения (максиму), если она может быть универсализуема, т.е. может стать нормой поведения для всего человечества или в другой формулировке стать законом природы. Кантовская универсализация моральных максим проводится тем самым рассудком/разумом, развитие которого, по Ж. Пиаже, связано с децентрацией. Близость «универсализации» и «децентрации» очевидна. Таким образом, в обоих подходах сращиваются также и интеллект как условие возможности рациональности (одновременно и познающего и познаваемого) и моральные ценности, для которых интеллект является одним из условий.

2. Второй тип дискурса ставит под вопрос естественность условий, обеспечивающих развитие рассматриваемых объектов и качеств, описанных в теориях первого типа. Я здесь не говорю о всех кросскультурных исследованиях — в настоящее время психологическое исследование сразу может планироваться как кросс-культурное: например, исследования зависимостей психических качеств людей от того, какой язык является для них родным и т.п. Интересующие нас исследования существенно вторичны: они ставят под вопрос результаты, связанные с исследованиями первого типа.

Ярким примером такого рода являются описанные в работе М. Коула

исследования, проведенные им в Либерии в 1960-е гг. в связи с введением в этой стране начального образования по западному образцу. М. Коул пишет, что учителя в либерийских школах «жаловались, что, когда они, показав пример вроде $2+6=?$ в классе на уроке, затем давали пример $3+5=?$ при контроле, ученики протестовали, утверждая, что такая проверка несправедлива, поскольку содержит материал, не рассмотренный на уроке». Он добавляет: «Подобные сцены случаются и в американских классах, но в либерийских классах они, по моим наблюдениям, происходили непрерывно. При встречах с местным населением, чья жизнь организована в формах традиционных культурных практик, а не в виде некоего сектора современной экономики, для поддержки которой и вводилось школьное обучение, я получал совершенно другое впечатление об интеллектуальных способностях кпелле (название либерийского племени. — А.К.). На переполненной рыночной площади люди торговали всеми видами товаров, от традиционных, таких как рис, разделанное мясо или ткани, до современных, таких как детское питание, металлические изделия и строительные материалы» (Коул, 1997, с. 94). Справедливый вывод М. Коула: система образования не учитывает какие-то важные аспекты мотивации и — шире — смысловых структур, определяющих жизнь людей в либерийском обществе.

Рассмотрим теперь подробнее мотивацию самого исследователя. Кросскультурное исследование, проведенное М. Коулом, было вызвано проблемами, с которым столкнулся план администрации африканской

страны, — повысить уровень образования ее граждан и привить им знания, организованные по европейскому типу. Приведенный М. Коулом пример показывает характер трудностей, с которым столкнулось это предприятие. М. Коул хотел показать, что трудности вызваны не низким интеллектуальным уровнем африканцев (хотя тесты интеллекта явно это показывали), а неадекватностью подхода к их образованию: разрывом между смысловой структурой и предметным содержанием используемых заданий и жизненным миром либерийцев.

М. Коул старался показать, что живой интеллект либерийцев проявляется в контексте их практической жизни, а европейские тестовые процедуры ориентированы на оценку интеллектуальных способностей, проявляемых в иных обстоятельствах: «IQ-тестирование может быть надежным средством выявления людей, способных после минимального обучения справиться с задачами, ценными в современных индустриальных социально-экономических условиях» (там же, с. 75).

М. Коул приводит также определение, которое дали создатели первого теста интеллекта А. Бине и Т. Симон: «Интеллект есть фундаментальная способность, нарушение или отсутствие которой имеют первостепенную важность для повседневной жизни. Это — способность к суждению, иначе называемая здравым смыслом, практическое чутье, инициатива, способность приспосабливаться к обстоятельствам. Хорошо судить, хорошо понимать, хорошо рассуждать — это существенные деятельности интеллекта» (там же, с. 70). Сопоставление

говорит само за себя: так понимаемый интеллект есть условие успешной жизни в обществе западного типа, и обычно используемые тесты измеряют именно его. Независимого от культурного контекста универсального теста интеллекта, по-видимому, быть не может, резюмирует М. Коул.

Смысловая рамка кросскультурного исследования М. Коула формируется не только желанием скорректировать образовательные процедуры, но и доказать, что нет оснований для суждения об интеллектуальном превосходстве европейцев и североамериканцев над коренными африканцами.

При этом предполагается, что тема разговора — интеллект — не есть бессмысленная конструкция европейского ума и за стремлением защитить африканцев от нападок некритично гордых своими достижениями людей Запада отчетливо видится, во-первых, признание ценности интеллекта как качества индивида. Во-вторых, к этому прибавляется еще влияние особого сегмента западной культуры XX в.: критичности к собственным ценностным основаниям. Свою книгу М. Коул начинает с исторической справки, среди прочего приводя «научные» данные XVIII–XIX вв. о промежуточном положении африканской расы между *Homo sapiens* и приматами. За этим введением в книгу просматривается что-то вроде научного покаяния, и теперь автор априори убежден, что африканцы интеллектуально не уступают европейцам, и ищет для этого подтверждения.

Ценностная структура описанного рассуждения такова: интеллект

оценивается положительно, обучение арифметике составляет важную часть интеллектуального развития; исходя из презумпции равенства рас и народов, процедуры его измерения считаются некорректными; трудности обучения либерийцев по европейским программам объясняются несовершенством последних. Понятно, что это очень жесткая ценностная установка и что результаты исследования в сильной степени ей определяются. Это и есть решение (по Х. Альберту), которое ставится на место основания.

Интересные кросс-культурные исследования и дискуссии вокруг них сопровождали и теорию Л. Кольберга. Л. Кольберг утверждал, что им описан кросс-культурный стандарт морального развития (это не слишком удивительно, если учесть, что стадии развития моральных суждений связываются со стадиями развития интеллекта). Другие исследования поставили под вопрос кросс-культурную инвариантность теории. Например, некоторые авторы считали, что следует вообще упразднить третий уровень с его двумя универсалистскими стадиями, поскольку вполне зрелая мораль может базироваться на конвенциональной базе (как это имеет место у многих народов азиатской культуры).

Подумаем, каким образом эмпирические свидетельства могли бы опровергнуть гипотезу о кросс-культурной инвариантности шкалы Л. Кольберга? Если некая культура демонстрирует крайне низкие показатели по шкале, значит ли это, что шкала что-то неправильно отражает? И что она должна отражать правильно? Если имеет место сущность,

которую должна отражать шкала морального развития (и интеллекта тоже), то и различия средних по кросс-культурным выборкам вполне могут наблюдаться. Ясно, что не любая система установлений может быть возведена в статус полноценной моральной системы. Например, таковы законы совместной жизни стада, стаи или банды.

Дальнейшая интерпретация того факта, что в азиатских культурах децентрация не достигает стадии предпочтения точки зрения всего человечества, не есть нечто само собой разумеющееся. Если интерпретатор поставит под вопрос последовательность стадий, поскольку европейская культура не кажется ему превосходящей в моральном плане традиционные азиатские, то он руководствуется при этом либо уже упомянутой презумпцией равенства культур, либо отличной от кольберговой иной моральной интуицией. Представляется, что ценностно нейтральной ревизии шкалы Л. Кольберга не может быть в принципе.

Рассмотрение первых двух типов дискурса завершим кратким резюме. Эти типы построения исследований и теорий в самом общем плане представляются «объективистскими», т.е. описывают наличную ситуацию как объективно существующую независимо от исследователя. Однако специфика психологического знания проявляется уже вполне ясно. Для первого типа, в котором развитие описывается как последовательность стадий, авторы могут более или менее сознательно параллельно решать задачу неэмпирического обоснования этой последовательности. В теории Л. Кольберга обоснование

достигается связыванием с теорией интеллекта Ж. Пиаже (ценность децентрации поддерживается связью с ценностью интеллекта) и с философским обоснованием морали. Далее, рассматривая четвертый тип дискурса, мы увидим, как эта тенденция обоснования набирает силу и превращается в более или менее сознательное стремление убедить читателя разделить ценностные основания, на которых автор базирует свое понимание направления поступательного развития описываемой характеристики.

Второй тип дискурса существенно критичен по отношению к неявным основаниям дискурса первого типа. Но в таких случаях у критика и критикуемого автора или авторов естественно находится общее ценностное основание. В случае Л. Кольберга критики разделяют с ним убеждение, что моральные суждения развиваются от более низких к более высоким уровням. Но на вопрос о том, какой уровень выше, невозможно найти эмпирический ответ, он может обсуждаться лишь в диалоге ценностных установок. В случае М. Коула критика стандартных образовательных и измерительных процедур не ставит под сомнение ценность интеллекта, под вопросом только его узкое понимание, ориентированное на западный тип отношений между людьми.

3. Третий тип дискурса имеет прозрачную ценностную структуру, и, может быть, его даже не стоит выделять из второго типа, поскольку они достаточно тесно связаны. В случае, описанном М. Коулом, следовало бы найти смысловые структуры мира африканских детей, на которых можно

было бы развивать универсальные арифметические знания и умения. Исходя из этого понимания должны быть созданы новые учебные программы для африканцев, учитывающие особенности культурной ситуации, в которой воспитываются дети, а также ситуации, в которой они будут применять интеллект. При этом разумность подобных усилий не ставится под вопрос.

4. Наиболее интересен четвертый тип дискурса, который нацелен на преобразование читателя. Вне психологии история морализаторских текстов, вероятно, столь же долгая, как и сама письменность. Однако в психологию это «наклонение» входит в последнее время и распространяется, прежде всего, в том крыле психологии, которое ищет читателя не только среди профессионалов, но и среди широкой публики. Тенденция заметна уже в классическом психоанализе. Действительно, психоанализ как теория констатирует, что задержка на ранних стадиях психосексуального развития приводит к патологическим формам жизни. Психоанализ как метод обещает прояснение ситуации и продвижение к норме человеку, который отдает себя в распоряжение аналитика. Психоанализ как доктрина требует от профессионала-аналитика также подвергаться психоанализу с неуклонной регулярностью, т.е. психоаналитик не является только ученым, знающим «устройство человека», как это было бы в психологии в чистом виде естественно-научной. Будучи человеком, психоаналитик принадлежит к классу предметов своего знания.

Однако в психоаналитических текстах мы не найдем ярких описаний

«нормальной» личности, которые ставили бы своей целью непосредственно увлечь читателя на путь совершенствования. Эта новация впервые появляется, по-видимому, у А. Маслоу.

А. Маслоу был одним из первых, кто осознал, что в теории личности проекции предпочтений исследователя на предмет изучения — обычное дело. Его отношение к этому факту двояко. С одной стороны, он называет жанр своей работы «нормативной социальной психологией» и утверждает, что «поиск ценностей — одна из вполне реальных и фундаментальных задач общественных наук». С другой стороны, он стремится к классической объективности, утверждая, что изучает естественную систему ценностей, ничего общего не имеющую с предубеждениями исследователя. «Вместо того чтобы спрашивать, какими должны быть человеческие ценности, надо спрашивать, каковы ценности лучших человеческих существ» (Маслоу, 1997, с. 196). Метод выделения лучших — опрос экспертов (метод выделения экспертов при этом не описывается). Таким образом, А. Маслоу стремится заранее защититься от обвинения со стороны психологической науки в том, что он покидает почву научной объективности и незаконно протаскивает в науку ценности — свои собственные предвзятости и предубеждения (там же, с. 208–209).

Согласимся, что предлагаемый путь — один из возможных путей включения в психологию ценностей (по замыслу А. Маслоу, общечеловеческих). Вместо прямой дискуссии о ценностях — обсуждение, кто из людей в наибольшей степени соответствует

представлению о человеке. «В этом не больше неопределенности, априорности или неоднозначности, чем в отборе зоологом определенной бабочки в качестве наилучшего экземпляра своего вида или в отборе врачом наиболее физически здоровых молодых людей» (там же, с. 194).

Напрашивается возражение — каковы основания для выбора этих лучших? А. Маслоу ограничивается высказыванием надежды, что другие исследователи откроют те же самые или похожие личностные черты, что в качестве лучших будут рассматриваться такие же или похожие люди, что здоровые люди знают, что вообще хорошо для человека, и т.п. Нет надобности проводить эмпирическое исследование, чтобы убедиться в том, что ценностные предпочтения эксперта и выбор им «лучших людей» демонстрируют значительную корреляцию. Таким образом, подход (точнее, обход) А. Маслоу не избавляет от внесения априорных ценностей в «эмпирические» оценки, лишь заменяя прямые указания на косвенные. По сути, он предлагает некоторую экспертную процедуру голосования, которая сдвигает выбор ценностей на экспертов.

Отметим две существенные черты дискурса А. Маслоу.

Во-первых, имеет место отход от констатирующих канонов, типичных для самосознания науки Нового времени. Объективное научное знание, даже если оно получено исходя из вполне определенной ценностной позиции, тем не менее, может исполь-

зоваться в деятельности, подчиненной самым разным целям. Дела обстоят так-то и так-то (констатирующая часть), мы хотим достичь таких-то результатов, следовательно, мы должны действовать таким-то образом. И. Кант назвал такую схему гипотетическим императивом. А. Маслоу движется в сторону категорического императива, который предписывает действия определенного рода безусловно, как человеческий долг. Отличие состоит лишь в том, что на место морального «долг» подставляется ценностное «благо». Хотя разница не так уж мала, но можно сказать, что большая часть пути от объективной науки к категорическому императиву уже пройдена. Сам А. Маслоу признает, что его позиция отличается от привычно приписываемой и предписываемой науке: как я упоминал выше, он называет свой подход «нормативной социальной психологией» и не находит в этом повороте ничего предвзятого. Мне кажется, лучше будет называть такие подходы позитивно-перформативной психологией, которая, экспонируя в тексте некий тип личности, показывает читателю, чем он хорош — хорош в самых разных смыслах, в том числе и в смысле образца для читателя текста.

А. Маслоу начинает всего лишь с призыва изучать не патологию и отклонения, а высокую норму. Неизбежность (по сути, тавтологичность) определения лучших на основании собственных ценностей автора или некоторой группы, к которой он принадлежит, очевидна⁷.

⁷ Очевидно также, что такой способ выделения лучших не выдержит кросс-культурных исследований, если только не позволить последователям А. Маслоу самим выделять лучших

Менее очевидна неизбежность *лично-перформативного* характера дискурса, предметом которого становится высокая норма. Я уже указывал на важность смены адресата в текстах о лучшем и лучших. Теперь разьясню, почему она вполне логична, если не неизбежна.

Действительно, тексты по психологии, в которых описываются и анализируются патологические или направленные в сторону патологии отклонения от нормы, пишутся для профессионалов. Подразумевается, что читатель уровня средней профессиональной нормы может вооружиться упакованными в текст знаниями⁸, после чего он в состоянии приносить пользу в ситуациях, в которых он имеет дело с отклонениями, соответствующим образом квалифицируемыми. При этом подразумевается, что по некоей гипотетической «шкале оценки нормальности» он имеет более высокий, чем клиенты, балл.

Иное дело с высокой нормой. Аналогом описанного выше жанра в этом случае был бы обращенный к лучшим людям текст, описывающий профессиональные методы работы с нормальными людьми, имеющий целью дотягивать представителей этого широкого класса до высокой нормы. Возможно, что имеются тексты, которые на такую роль претендуют. При этом понятно, что автор дол-

жен быть представителем той самой высокой нормы. В любом случае проблемой станет признание за автором и текстами столь высокого статуса.

Если же «средненормальный» автор обращается к читателям своего уровня, то неизбежно речь будет идти о том, **что** с точки зрения определенного понимания блага или счастья мешает среднему человеку в его саморазвитии, **что** среднему человеку следует **делать**. Но читатель и есть этот средний человек. Очевидность этого факта меняет интонацию и интенцию произведений.

Наиболее яркие примеры такого рода дают тексты направления, которое называет себя позитивной психологией. Само построение этих работ свидетельствует о желании авторов повлиять на самоотношение читателя. Один из его основателей М. Селигман известен тем, что некогда ввел в психологический словарь термин «выученная беспомощность». Это эвристичное понятие описывает род неглубокого отклонения от нормы и используется в традиционном психологическом дискурсе. Выученно беспомощный человек не пытается справиться с встающими перед ним проблемами своими силами, поскольку убедился (выучился), что его активность всегда приводит к неудаче.

М. Селигман вводит теперь новый термин — «выученный оптимизм» (Seligman, 1999). Он очевидным

людей в иных культурных средах. Ясно, что сходка членов тушинской воровской группировки назовет лучшими не тех людей, которых выделит конференция по экзистенциальной психологии, хотя первые могут согласиться назвать своих лидеров самоактуализирующимися со всеми вытекающими для понятия самоактуализации последствиями.

⁸ Я оставляю в стороне тот весьма важный, но для нас не принципиальный факт, что профессиональный консультант нуждается еще в практической работе под супервизией.

образом противопоставляется «выученной беспомощности», причем сразу по двум направлениям. Во-первых, это оппозиция «беспомощность–оптимизм», где на стороне оптимизма вера в то, что усилия не пропадут даром. Во-вторых, это противопоставление двух оттенков смысла слова «выученное». В первом случае речь идет о псевдоопыте, о скороспелом обобщении, которое дает некоторые вторичные выгоды, но в целом неадекватно и проигрышно. Во втором случае это выбранная неким свободным личностным решением (вспомним Х. Альберта) жизненная установка. Текст М. Селигмана лично-перформативным образом влияет на таковые решения у читателей, в идеале подразумевает, что не навязывает, не «зомбирует», а показывает и разъясняет.

Подобные тексты объясняют читателю, что оптимисты лучше справляются с трудностями, более продуктивно решают задачи и даже дольше живут. В качестве аргументов используются результаты эмпирических исследований, выполненных в традициях психологической науки. Это, например, исследования корреляционных зависимостей различных показателей успешности, уровня оптимизма, счастья и т.п.⁹

Селигман приводит один интересный пример такого исследования, проведенного Д. Келтнер и Л.А. Харкер. Они оценили искренность улыбки 141 школьницы на выпускной фотографии, сделанной в 1960 г., а затем сопоставили эти оценки с данными о жизни этих женщин в последующее время. Оказалось, что улыбавшиеся более естественно имели более устойчивые браки и чувствовали себя более счастливыми, чем их подруги со стандартной фотографической улыбкой (Селигман, 2006, с. 18).

Корреляционное исследование было проведено вполне корректно, но оно не может дать оснований судить о причинных зависимостях. В нашем случае нельзя утверждать возможность влияния на коррелирующие показатели путем принятия более оптимистической точки зрения. Если бы М. Селигман ставил перед собой только научные задачи, то он мог ограничиться лишь констатацией связи (как это и делается во многих публикуемых работах). Корреляционная связь вполне позволяет предсказывать степень успешности по искренности улыбки, и понятно, что подобные результаты могут быть использованы в каких-то практических приложениях.

⁹ Понятия счастья, успешности и т.п. до сих пор не поддавались определению, однако это не мешает их использовать в опросниках и других методиках, ориентируясь на употребление в обычном языке. После работ Л. Витгенштейна, который утверждал, что значение слова сводится к его употреблению в соответствующей «языковой игре», этот ход не может считаться незаконным, однако многие вопросы еще нуждаются даже не в ответах, а в правильных постановках. Например, вполне возможно, что разные социальные группы «играют» в различные языковые игры и что «счастье» и «успешность» для них имеют различные значения. Более того, по этим различиям в значениях, вероятно, могут проводиться гипотетические границы между отклонениями, нормой и высокой нормой в интересующем нас смысле.

Однако позитивная психология ставит иные задачи. В более простых ситуациях, где переменная «отношение к ситуации» контролируется (т.е. у испытуемого формируется более или менее оптимистический взгляд на ситуацию), а решаются не слишком сложные задачи, с которыми можно успешно справиться в условиях эксперимента, демонстрируется зависимость, которая уже может интерпретироваться как причинная. Эксперимент подтверждает, что принятие более оптимистической точки зрения повышает успешность в простых задачах, что косвенно свидетельствует в пользу наличия причинной связи в ситуациях масштаба жизни в целом.

Цель такого комбинирования методов – убедить читателя в том, что ему **следует принять** оптимистичную точку зрения. Для того чтобы сориентировать читателя в пространстве оптимизма, непосредственно в тексте даются соответствующие опросники (Селигман, 2006; Эммонс, 2004). Пояснения явно указывают, что опросник предлагается не как технический метод для профессионального использования, а как средство оценить себя.

Заключение

Психология как научно-практическое предприятие демонстрирует «сращивание» и переплетение научно-когнитивных, ценностных и перформативно-практических аспектов.

В наиболее радикальном виде это сращивание проявляют современные теории личности. Методологические схемы, унаследованные от классической науки и разделяющие собственно теоретическое знание, его обоснование и его практическое применение, оказываются не соответствующими положению дел. Психологический текст нового типа не описывает структуру личности как она есть независимо от описания, а старается разъяснить, какие преимущества получит читатель, который приобретет те или иные личностные черты. Аргументация в пользу тезиса использует традиционные методы и средства научной психологии – полноценные и корректные эмпирические исследования, цель которых не констатировать положение дел, а обосновать возможность и полезность определенных изменений.

Отметим новую важную черту таких исследований: в них неизбежно переплетаются аргументация от эмпирического исследования и аргументация, которую прежде отнесли бы к сфере философии. Мы убедились в этом, разбирая теорию развития моральных суждений Кольберга, и это далеко не единственный пример. Что касается философии, то в конце XX в. процесс переплетения философского дискурса с психологией и полевой антропологией был отмечен как естественный и даже необходимый (Хабермас, 2000). Тем не менее методологическая проработка возникающих при этом вопросов еще далека от завершения.

Литература

- Альберт Х.* Трактат о критическом разуме. М.: УРСС, 2010.
- Коул М.* Культурно-историческая психология. М.: Когито-центр, 1997.
- Маслоу А.* Психология бытия. М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997.
- Непомнящая В.И., Каневская М.Е., Пахомова О.Н., Барцалкина В.В., Рубцова С.Н., Музе Э.Н.* Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности // *Вопр. психол.* 1980. № 1. С. 22–30.
- Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Высшее образование; МГППУ, 2006.
- Остин Дж.* Перформативные высказывания // *Остин Дж. Три способа пролить чернила: Философские работы.* СПб.: Алетейя; Изд-во СПб. университета, 2006.
- Пиаже Ж.* Генезис числа у ребенка // *Пиаже Ж. Избранные психологические труды.* М.: Просвещение, 1969.
- Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985.
- Селигман М.* Новая позитивная психология. М.: София, 2006.
- Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000.
- Хвостов А.А.* Сравнительный анализ моральных суждений от подростков до среднего возраста в России и США // *Развитие личности.* 2001. № 1. С. 26–47.
- Эммонс Р.* Психология высших устремлений: Мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004.
- Piaget J.* Adaptation and intelligence: Organic selection and phenocopy. Chicago; London: University of Chicago Press, 1980.
- Philosophy of psychology. Contemporary reading / J.L. Bermudes (ed.).* London; N.-Y.: Routledge, 2006.
- Seligman M.E.P.* Learned optimism. N.-Y.: Knopf, 1999.