Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2020. Т. 16. № 1

Cultural-Historical Psychology

2020. Vol. 16, no. 1

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

СОВРЕМЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы
Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова **4**

Установка на поддержку субъектной позиции ребенка и посттравматический рост у родителей детей с ОВЗ
А.Б. Холмогорова, А.И. Сергиенко, А.А. Герасимова **13**

Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского
Н.Н. Толстых **25**

Метод анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей
В.К. Зарецкий, И.А. Николаевская **35**

Проблема личностного развития несовершеннолетних правонарушителей в культурно-историческом подходе
О.Г. Кравцов **49**

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего
Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис **57**

Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея
Н.П. Бусыгина, С.В. Ярошевская **68**

Символ как средство ориентировки в личностных задачах: персонологическая перспектива
А.С. Белорусец **78**

Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы
И.Б. Бовина **88**

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Разработка и апробация сокращённой версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга
А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева **96**

Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников
А.Н. Веракса, О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, М.Н. Гаврилова **111**

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение
В.Н. Павленко **122**

ЮБИЛЕИ

К 70-летию Б.Д. Эльконина.
Посредник между «неклассическими» психологиями **132**

Contents

THE RELEVANCE OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY IN RUSSIA

Relationship between Learning and Development: Problems and Perspectives
G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova **4**

Support of the Child's Subjective Position and Posttraumatic Growth in Parents of Children with Disabilities
A.B. Kholmogorova, A.I. Sergienko, A.A. Gerasimova **13**

Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky
N.N. Tolstykh **25**

Situation and Vector Analysis of Cognitive and Personality Development of Students in the Process of Overcoming Learning Difficulties
V.K. Zaretskii, I.A. Nikolaevskaya **35**

The Problem of Personality Development in Juvenile Offenders: A Cultural-Historical Approach
O.G. Kravtsov **49**

THEORY AND METHODOLOGY

The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future
Yu.V. Gromyko, V.V. Rubtsov, A.A. Margolis **57**

Cultural-Historical Psychology as a Theory of Subjectivity in the Works of F. González Rey
N.P. Busygina, S.V. Yaroshevskaya **68**

Symbol as an Orienting Means for Solving Developmental Tasks: A Personological Perspective
A.S. Belorusets **78**

Empathy: Critical Analysis and New Research Perspectives
I.B. Bovina **88**

EMPIRICAL RESEARCH

Developing and Testing a Short Version of the Social Axioms Questionnaire by M. Bond and K. Leung
A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva **96**

The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers
A.N. Veraksa, O.V. Almazova, D.A. Bukhalenkova, M.N. Gavrilova **111**

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

The Concepts of 'Tool', 'Psychological Tool', 'Sign' and Their Relationship
V.N. Pavlenko **122**

ANNIVERSARIES

Celebrating the 70th Brithday of B.D. Elkonin.
The Mediator Between 'Non-classical' Psychologies **132**

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 4—12
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160101
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 4—12
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160101
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

СОВРЕМЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ
THE RELEVANCE OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY IN RUSSIA

Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы

Г.Г. Кравцов,
ФНКЦ РР, Россия, Москва,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4418-3254, e-mail: ekravcva@gmail.com

Е.Е. Кравцова,
ФНКЦ РР, Россия, Москва
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2535-262X, e-mail: ekravcva@gmail.com

В статье рассматривается одна из центральных проблем культурно-исторической психологии — проблемы взаимосвязи обучения и развития. Авторы анализируют современное трактование идей Л.С. Выготского в науке и практике и показывают, что многое из того, на что указывал автор культурно-исторической психологии, оказалось вне поля внимания ученых и практиков, а часть его идей исказились и даже противоречат логике неклассической психологии. В статье подчеркивается необходимость исследования и анализа многих актуальных проблем современной психологии в контексте культурно-исторической психологии. По мнению авторов, понятия психологической и личностной готовности к школьному обучению важно осмыслить с точки зрения классификации видов обучения, предложенной Л.С. Выготским. Особое внимание в статье уделяется понятию «зона ближайшего развития». Указывается на некоторое несоответствие того, как это понятие используется в современном образовании, и тем, как оно трактуется самим автором культурно-исторической психологии. Высказывается мнение о том, что ограничивание развивающего обучения ориентацией на зону ближайшего развития в большей степени отражает обучаемость (способность к обучению), нежели свидетельствует о развитии.

Ключевые слова: обучение; развитие; актуальное развитие; зона ближайшего развития; психологическая и личностная готовность: спонтанное и реактивное обучение; обучаемость дидактика.

Для цитаты: *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 4—12. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160101

Relationship between Learning and Development: Problems and Perspectives

G.G. Kravtsov,
Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4418-3254, e-mail: ekravcva@gmail.com

E.E. Kravtsova,
Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2535-262X, e-mail: ekravcva@gmail.com

CC BY-NC

This article discusses one of the central problems of cultural-historical psychology — the relationship between learning and development. We analyze the modern interpretation of L.S. Vygotsky's ideas in research and practice and show that much of what the author of cultural-historical psychology proposed was somehow left behind by scientists and practitioners, whereas some of his ideas were perverted and even contradict the logic of non-classical psychology. The article emphasizes the need for research and analysis of many pressing problems of modern psychology in the context of cultural-historical psychology. For example, we suggest that the concepts of psychological and personal readiness for schooling should be interpreted in terms of the learning types classification proposed by L.S. Vygotsky. Particular attention is paid to the concept of the zone of proximal development. We point to some inconsistency between Vygotsky's understanding of this concept and he way it is used in modern education. We believe that limiting developmental learning to the focus on the zone of proximal development to a greater extent reflects the ability to learn rather than provides evidence of development.

Keywords: learning, development, actual development, zone of proximal development, psychological and personal readiness, spontaneous and reactive learning, learning ability, didactic.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Relationship between Learning and Development: Problems and Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 4—12. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160101

Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы

Многие отечественные и зарубежные поклонники научного творчества Л.С. Выготского считают, что основная сфера его исследовательских интересов связана с проблемами обучения. Ежегодно проводятся разного уровня конференции и симпозиумы, круглые столы и форумы, на которых предлагаются трактовки основных идей Л.С. Выготского об обучении и развитии. На многих языках выходят монографии и сборники, в которых излагаются результаты экспериментальных исследований взаимосвязи обучения и развития, построенных, по мнению их авторов, на основе культурно-исторической теории. Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что мысли Л.С. Выготского и его ближайших учеников относительно обучения и развития являются едва ли не самыми востребованными, разработанными и воплощенными в практике.

Многолетние исследования авторов этой статьи и их коллег в области образования позволяют еще раз вернуться к обсуждению идей Л.С. Выготского, выявить целый ряд проблем, без решения которых невозможно ни развить культурно-историческую теорию, органичной частью которой являются положения Л.С. Выготского об обучении и развитии, ни построить практику, ориентированную на «неклассическую» психологию.

Свои исследования взаимосвязи обучения и развития мы начали с изучения психологической [16] и личностной готовности детей к школьному обучению. Психологическая готовность к школьному обучению в контексте неклассической психологии понималась нами не как набор характеристик, свойств и качеств, которые в сумме и совокупности должны обеспечить безболезненный переход ребенка к новому возрастному периоду и, соответственно, к новой ведущей деятельности, а как целостную систему отношений и установок сознания, в основании которой лежит то главное психологическое новообразование, которое обеспечивает изменения во всех сферах жизнедеятельности ребенка. Ориентируясь на периодизацию психического развития, предложенную Л.С. Выготским, в наших исследованиях были выявлены качественные изменения в общении ребенка со взрослым и сверстниками на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, которые, в конечном счете, отражались на его отношении к самому себе и на его самосознании. Обнаружилось, что эти изменения в общении ребенка формируются в ведущей деятельности предыдущего периода развития — игре.

Исследование личностной готовности к школьному обучению было ориентировано на идею одного из близких учеников Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, который отмечал, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту происходит изменение внутренней позиции ребенка [9]. Он превращается из «практика», устремленного к достижению цели, в «теоретика», ориентирующегося на способы действий. Обнаружилось, что дети, личностно готовые к школьному обучению, должны уметь учить другого человека, должны уметь передавать другому способ хорошо знакомой им деятельности. Можно сказать, что если ребенок умеет учить другого, он личностно готов к школьному обучению и у него есть психологическая основа для формирования умения учиться (учить себя).

Л.С. Выготский предлагает свою классификацию видов обучения, которой, кстати сказать, не уделили должного внимания не только профессиональные педагоги, но и многие психологи [6]. В своем подходе автор культурно-исторической психологии ориентируется не на задачи обучения, а на то, как обучающийся относится к изучаемому материалу. Так, по мнению Л.С. Выготского, есть обучение спонтанное, когда обучающийся учится по собственной программе, и есть обучение реактивное, когда обучающийся

может учиться по «чужой» программе. Л.С. Выготский подчеркивает, что до определенного психологического возраста ребенок может учиться только спонтанно.

Если отнестись к этой идее Л.С. Выготского в контексте проблемы психологической и личностной готовности к школьному обучению, то, с одной стороны, можно несколько расширить и обогатить существующие представления о том, что нужно ребенку для того, чтобы у него начала формироваться учебная деятельность. Однако, с другой стороны, перед нами с необходимостью встанет целый ряд психологических проблем, внутренне связанных с целенаправленной организацией полноценного развивающего обучения.

Проблема психологической и личностной готовности детей к школьному обучению в русле классификации видов обучения, предложенной Л.С. Выготским, может быть переформулирована как проблема перехода от спонтанного к реактивному виду обучения. При этом можно предположить, что новые формы взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками, а также новое отношение к себе могут выступать критериями того, что ребенок психологически готов начать учиться по «чужой» программе. Однако практически нет исследований о том, как строить это спонтанное обучение, каким образом и как оно меняется по мере своего развития, как происходит становление и развитие реактивного обучения и т. п.

Идея Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, знакома студентам психологических и педагогических вузов с начала их обучения [6]. Эту мысль автора культурно-исторической психологии знают педагоги многих стран и при этом они часто бывают уверены в том, что реализуют ее на практике. Однако эта идея, взятая вне контекста статьи Л.С. Выготского, посвященной проблемам обучения и умственного развития в школьном возрасте, может привести к искажениям не только в понимании культурно-исторической теории, но и в существующей практике обучения и развития конкретных детей. Если строить практику, буквально ориентируясь на то, что обучение ведет за собой развитие, то вроде бы нет необходимости учитывать то, что Л.С. Выготский называет актуальным уровнем развития человека.

Замечательный детский психолог, непосредственный ученик Л.С. Выготского А.В. Запорожец нередко, выслушав результаты какого-либо исследования, в котором автор предлагал ввести в программу дошкольного образования еще какие-то дополнительные занятия, говорил: «Я понимаю, что это можно сделать, но нужно ли?».

Если взять всем известную фразу Л.С. Выготского о характере взаимосвязи обучения и развития, не заботясь о том, что он с помощью этой формулировки характеризует общую стратегию обучения, то можно утверждать, что в любом случае ребенка надо учить, несмотря на то, нужно это самому ребенку или нет и каков уровень его актуального развития. Представляется, что широкое распространение подобного толкования этой фразы и ее буквального, вырванного из контекста работ Л.С. Выготского понимания привели к тому, что детей дошкольного возраста начали учить началам философии, религиоведению и т. п.

Повышенный, в свое время, интерес к исследованиям психологической и личностной готовности детей к школьному обучению тоже был связан с неверным пониманием этого положения Л.С. Выготского. Начало таких экспериментальных работ во многом было вызвано тем, что среди первоклассников оказалось довольно значительное количество детей, являющихся по своему психологическому возрасту дошкольниками, но оказавшихся в школе по причине своего паспортного возраста. И несмотря на то, что в школе осуществлялось систематическое обучение, такие дети не только были неуспешны в учебе, но во многом даже деградировали в развитии.

Исследования последних лет позволили установить, что есть не только привычное для всех специалистов понятие психологической готовности детей к школьному обучению, но есть также, например, и такое понятие, как психологическая готовность детей к игре [10]. Более того, если ребенок по каким-то самым разным причинам психологически не готов к игре (а в этом возрасте это можно считать уровнем его актуального развития), то целенаправленное обучение игровой деятельности может привести к крайне нежелательным последствиям, например, к появлению страхов.

Может быть, Л.С. Выготский был не прав, подчеркивая, что развитие следует за обучением и хорошо только такое обучение, которое ведет за собой развитие? С таким предположением трудно согласиться уже хотя бы потому, что есть не только соответствующие экспериментальные исследования, но также целые опытно-практические направления и образовательные программы, подтверждающие идею Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом и личностном развитии человека.

Однако даже если адекватно учитывать уровень актуального развития обучающихся, то все равно сама идея автора культурно-исторической психологии о характере принципиальной взаимосвязи обучения и развития требует довольно серьезного и углубленного исследования. Так, если обучение ведет за собой развитие, то обучать детей надо не математике, а математикой, не литературе, а литературой и т. п. Однако что стоит за словами обучать математикой или литературой, остается довольно неясным и не совсем понятным. Вместе с тем, если не ответить на этот вопрос, то сам разговор о содержании образования становится беспредметным. Необходимо выяснить, а что именно дает ребенку, например, математика и те ее разделы, которые изучаются в пятом или восьмом классе? А как это учебное содержание может и должно соотноситься с содержанием других школьных дисциплин? А каким должен быть «ансамбль» школьных предметов с их конкретным содержанием, чтобы обеспечить, к примеру, становление и развитие научного мышления, рефлексии, волевой сферы и, наконец, сознания подрастающего человека.

Итак, даже поверхностный анализ психологического содержания выдвинутой Л.С. Выготским идеи о взаимосвязи обучения и развития показывает, что она нуждается в серьезной теоретической, экспериментальной и практической проработке. Есть весомые основания полагать, что исследования, проведенные в этом направлении, могут стать основой для решения наиболее актуальных на сегодняшний день проблем построения такого обучения, которое на самом деле вело бы за собой развитие.

В последние годы внимание отечественных и зарубежных исследователей все больше привлекает к себе дидактика, которую традиционно определяют как такой раздел педагогики, в котором излагается теория обучения. При этом если в предыдущие годы ученых по преимуществу занимали вопросы о методах и методиках обучения, то в последнее время все большее внимание к себе стали привлекать вопросы, касающиеся содержания обучения. Стали высказываться мысли о том, что школьная программа перегружена, что учащиеся школы получают слишком много информации, которой они никогда в жизни не будут пользоваться, что образовательные программы содержат в себе избыток теоретического материала и мало ориентированы на практику. Аргументы, которые приводят носители таких идей, как правило, ограничиваются их личным опытом. При этом полностью игнорируется вопрос о том, а зачем вообще нужно обучение и что оно дает (должно дать) обучающимся, каковы должны быть подлинные, а не внешние, типа ОГЭ или ЕГЭ, результаты обучения.

Главным понятием в периодизации психического развития ребенка в онтогенезе, предложенной Л.С. Выготским [5], является понятие центральных возрастных психологических новообразований. При этом, по мнению автора культурно-исторической теории, одни центральные возрастные новообразования остаются в составе психики и в последующем развитии ребенка даже тогда, когда перестают занимать центральное и определяющее место в общем движении развития (стабильные возраста), тогда как другие уходят с арены психического развития в том их виде, когда они играли определяющую роль (кризисы). Результаты целого ряда экспериментальных исследований прошлых лет позволили установить, что у тех детей, у которых возрастные центральные новообразования кризисов не трансформировались в новое качество и не ассимилировались в следующих возрастных периодах, но остаются на арене развития и продолжают играть определяющую роль, как и в кризисных периодах, то у этих детей имеют место негативные отклонения в развитии и «застревания», сказывающиеся на всем их поведении, деятельности и общении [15].

Чтобы помочь педагогам (и родителям) вывести детей из кризиса, в котором они «застряли» и одновременно построить такое обучение, благодаря которому психологические новообразования кризисов не мешали бы дальнейшему гармоничному развитию ребенка, необходимо проведение целого ряда исследований. Если строить дидактику, ориентированную на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, то, наверное, одним из главных ее отличий от всех других дидактик должна стать основополагающая идея этой концепции о первичности смысла по отношению к значению. В контексте этой идеи совершено иное истолкование получают многие понятия. Так, например, понятие интериоризации, обычно трактуемое как движение извне во внутрь и нередко понимаемое в духе известного определения идеального как «материального, пересаженного в голову человека и преобразованного в ней», оказывается более чем сомнительным понятием. Так, например, в этом ключе то предметное содержание, которое предлагается ребенку извне (учителем, педагогом, родителем), каким-то не вполне понятным образом «пересаживается» в голову ребенка, а затем не менее загадочным способом трансформируется в его голове в психические функции, способности, знания, умения и тому подобную внутреннюю начинку психики, сознания, личности. В этом случае движение идет не от смысла к значению, как это есть и должно быть согласно культурно-исторической теории, а наоборот, как раз так, как на этом настаивал А.Н. Леонтьев [18] — от внешнего объективного значения слова или действия к их внутреннему личностному смыслу. Может быть, именно поэтому значительный объем школьной премудрости и предусмотренного образовательными программами содержания обучения никак не используется обучающимися в их повседневной жизни. Может быть, именно поэтому «школярское» обучение не ведет к развитию, а получается, как в известной песне из известного фильма «каким ты был, таким ты и остался», несмотря на все усилия педагогов, родителей и даже искренние старания самого ученика.

Следует отметить, что в работах Л.С. Выготского можно найти, по крайней мере, две существенные подсказки, связанные с тем, что значит идти от смысла к значению и как следует трактовать понятие интериоризации. Тем не менее, проблема построения обучения, ориентированного на смысловую сферу психики ребенка, на сегодняшний день в значительной степени остается нерешенной. Речь идет, в первую очередь, об уже упомянутом спонтанном обучении [6] и затем о том, что психические функции появляются на арене психического развития дважды, сначала в виде отношений детей, а затем как высшие психические функции [3]. Если следовать только этим указаниям Л.С. Выготского, то уже становится ясным, что почти вся практика современного образования, а также большинство существующих образовательных программ не только не ориентированы на культурно-историческую психологию, но в значительной степени построены по прямо противоположной логике.

Идеи Л.С. Выготского относительно взаимосвязи обучения и развития концентрировано представлены во введенном им понятии [6] «зона ближайшего развития». С одной стороны, это понятие считается чем-то вроде визитной карточки культурно-исторической психологии и довольно давно привлекает к себе

внимание ученых и практиков. С другой стороны, анализ применения этого понятия в современной науке и практике показывает, что во многом его психологическое содержание оказалось явно недостаточно проработанным.

Первое несоответствие существующих трактовок этого понятия и того, что вкладывал в понимание зоны ближайшего развития сам автор культурно-исторической психологии, состоит в том, что Л.С. Выготский, объясняя содержание понятия зоны ближайшего развития, говорил о ее индивидуальном характере, тогда как многие исследователи используют его применительно к группе детей. Так, например, применение этого понятия для построения развивающего обучения вполне обоснованно строится на возрастных закономерностях развития, однако если принять во внимание тот факт, что в одном классе или группе, как правило, находятся дети разного психологического возраста, то становится не понятно, а на кого именно из детей следует ориентироваться при построении обучения, ведущего за собой развитие.

Это несоответствие индивидуального и группового характера зоны ближайшего развития ни в коем случае не означает, что нельзя строить коллективное развивающее обучение [14]. Однако представляется, что для построения такого обучения нужно проведение специальных исследований, направленных на условия организации обучения детей разных психологических возрастов, ориентированного на зону ближайшего развития. Полученный авторами статьи и их коллегами эмпирический факт о том, что обучение в разновозрастной группе, где есть дети дошкольного и младшего школьного возрастов, благотворно сказывается на психическом и личностном развитии детей, также нуждается в дальнейшем детальном исследовании и теоретическом осмыслении.

Есть еще одно несоответствие современных трактовок понятия зоны ближайшего развития и того смысла, который вкладывал в это понятие Л.С. Выготский. Оно касается самого понятия развития. Дело в том, что, по мнению Л.С. Выготского, зона ближайшего развития, так же, как и уровень актуального развития, уже сформировались у человека. Поэтому, если целенаправленно строить обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, то это будет означать только то, что в процессе обучения ребенок делает нечто с помощью взрослого или другого ребенка, а в конечном итоге такого обучения он сможет делать это самостоятельно. Иными словами, то, что уже сложилось в зоне ближайшего развития, благодаря «педагогике сотрудничества», в которой ребенок получает необходимую ему помощь, трансформируется в его актуальное развитие. С одной стороны, вроде бы все сказанное находится в полном соответствии с идеей Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. С другой стороны, при более глубоком рассмотрении и анализе описанной ситуации оказывается, что в этом случае речь идет не о развитии, а, скорее, об обучаемости и ее результатах.

Доказательством этого может быть, например, то, что человек с маленькой по величине зоной ближайшего развития, даже если в результате обучения изменит свое актуальное развитие, однако особых качественных изменений, на которых настаивает Л.С. Выготский, характеризуя развитие, у него не произойдет. В этом аспекте не очень понятно и требует проведения специальных исследований и то, а что именно происходит с зоной ближайшего развития в результате изменения уровня актуального развития.

Любопытными, с этой точки зрения, оказываются результаты исследований, свидетельствующих, например, о том, что ориентация на зону ближайшего развития может приводить к негативным результатам. Так, выяснилось, что девиантные и делинквентные подростки имеют особую по содержанию зону ближайшего развития и при некоторой помощи извне реализуют асоциальное поведение и противоправные действия. [11]

Не имеет исчерпывающего ответа и вопрос, волнующий многих ученых и практиков, об источниках зоны ближайшего развития. Почему она оказывается разной у разных детей и, вообще, а что именно в движении развития она характеризует?

Представляется, что есть все основания говорить не об одной зоне ближайшего развития у конкретного человека, а о том, что и у детей, и у взрослых есть много зон ближайшего развития [13]. Более того, у человека по отношению к какому-то определенному содержанию может быть большая по величине зона ближайшего развития, тогда как по отношению к другому содержанию он может оказаться малокомпетентным и малоспособным, т. е., в контексте понятия зоны ближайшего развития, нуждающимся в значительной помощи извне.

Если придерживаться мысли Л.С. Выготского, высказанной им в работе «Педология подростка» [4] , что человек приписывает своим действиям личностный характер тогда, когда чувствует себя их источником, то можно предположить, что источником или, как сейчас принято говорить, субъектом своих действий человек ощущает себя тогда, когда может что-то сделать самостоятельно, без помощи извне. Иными словами, субъектность и личностный характер действий и поступков человека представлены в его актуальном развитии.

До того, как что-то становится содержанием актуального развития, согласно логике Л.С. Выготского, оно должно побыть содержанием зоны ближайшего развития. В некоторых работах Л.С. Выготский называет эти знания представлениями, а много лет спустя Н.Н. Поддьяков назовет эти представления «смутными» или «неясными» знаниями [19].

Итак, содержание зоны ближайшего развития (смутные или неясные знания) при определенной помощи извне становится содержанием актуального развития и приобретает характер подлинных знаний и умений. Что же мешает в массовом порядке реализовать в учебном процессе эту, на первый взгляд, довольно простую схему? Оказывается, что помех и затруднений довольно много, причем наиболее существенные из них сопряжены с психологическим осмыслением философской категории развития.

В этой связи следует специально остановиться на рассмотрении той помощи извне, которая необходима, во-первых, для того, чтобы определить особенности и величину зоны ближайшего развития конкретного человека, а, во-вторых, чтобы трансформировать содержание зоны ближайшего развития в актуальное развитие человека.

Долгое время вопрос о величине зоны ближайшего развития, т. е. о величине помощи, которая необходима ребенку или взрослому, чтобы он смог сделать что-то такое, что не может выполнить самостоятельно, оставался без должного внимания. Затем появилось целое направление исследователей, которые пытались изучать характер помощи, необходимой для зоны ближайшего развития, с помощью применения разного рода подсказок.

В исследовании Ж.П. Шопиной [20] была осуществлена попытка выявить структуру зоны ближайшего развития. Методологическим ориентиром при этом была позиция Л.С. Выготского, который видел основной источник психического и личностного развития в общении человека. Анализ выявленных в этом экспериментальном исследовании позиций в общении показал, что каждая позиция может быть осмыслена как помощь одного участника (участников) общения другому (другим).

Так, если рассматривать позиции общения с точки зрения той помощи, которая нужна ребенку или взрослому для того, чтобы выполнить (решить) задание, помощи, которую он не может сделать на уровне актуального развития, т. е. самостоятельно, то можно выстроить некоторые уровни необходимой для зоны ближайшего развития помощи. Например, если партнер по общению находится по отношению к другому партнеру по общению в «независимой» позиции, то он оказывает ему минимальную помощь. Как-то раз одна учительница географии поделилась воспоминанием о ситуации, когда одна из ее учениц не могла вспомнить название страны, необходимое для выполнения задания. Оказалось, что учительнице достаточно было тихонько начать напевать мелодию песни, которую пел известный певец той страны, как девочка тут же вспомнила ее название и быстро справилась с заданием. Самое интересное, что удивило учительницу, это то, что далеко не всем ученикам подобная подсказка помогала.

Следующей по объему оказываемой помощи оказывается позиция «на равных». Так, если ребенок или взрослый не принимает помощь, оказываемую из «независимой» позиции, то можно просто начать рядом делать что-то аналогичное. При этом важно, чтобы тот, кто оказывает помощь, рассуждал вслух или комментировал, преимущественно «для себя», но вслух, собственные действия и логику их выполнения. Человек, у которого содержание зоны ближайшего развития находится на этом уровне (нужна такая именно помощь), вполне сможет ее принять и справиться с предлагаемым заданием.

Если же и такой помощи оказывается недостаточно, то на помощь может прийти позиция «под» или «снизу». Один мальчик дошкольного возраста боялся ходить по лестнице и каждый раз, когда надо было идти гулять в детском саду (а группа находилась на втором этаже), пытался придумать разные предлоги, чтобы этого избежать. Когда же надо было все-таки спускаться, он плакал, закрывал глаза и т. п. Никакие уговоры (помощь, оказываемая на предыдущих позициях) не помогали. Ребенок повторял то, что ему говорили, смотрел, как ходят по лестнице другие дети и взрослые, но как только ему надо было спускаться, все повторялось сначала.

Психолог детского сада, довольно молодая женщина, но абсолютно седая и поэтому воспринимаемая детьми как старенькая бабушка, обратилась к этому ребенку за помощью. Она сказала, что совсем старенькая и никак не может ходить по лестнице одна. Мальчик, который к ней хорошо относился и согласился помочь, впервые за все время пребывания в детском саду спустился по лестнице без капризов. Некоторое время, когда надо было идти гулять, он просил позвать Нину Петровну и вместе с ней спускался с лестницы, а через некоторое время нужда в ней отпала, и ребенок начал спокойно ходить по лестнице.

Существенную помощь можно оказать, находясь в позиции «над» или «сверху». Обычно эту позицию, особенно применительно к обучению и развитию, критикуют, отмечая, что она может быть директивно-авторитарной и, в силу этого, носить деструктивный характер. Действительно, если ребенку или даже взрослому все время оказывают помощь из позиции «над» или «сверху», то это может привести к тому, что зона ближайшего развития так и не трансформируется в актуальное развитие. Тот, кому таким способом помогают, может так и остаться не более чем исполнителем чьих-то указаний. Вместе с тем представляется, что недопустимо эту позицию недооценивать. Часто забывается, что эта позиция имеет непосредственное отношение к организации деятельности. Иными словами, она совсем не обязательно предполагает, что тот, кому оказывается помощь в его позиции «под» или «снизу» должен безропотно и некритично выполнять все, что от него требуется. Помощь из позиции «над» или «сверху» позволяет тому, кому она оказывается, например, «экспериментировать» в своих действиях и не бояться ошибиться, быстро получить положительный результат и т. п.

Позиция «над» или «сверху», в ее сопряженности с позицией «под» или «снизу», впоследствии вполне закономерно позволяет реализовать отношения «на равных», что крайне важно для обеспечения нужного качества знаний, как на уровне актуального развития, так и в зоне ближайшего развития человека. Наконец, без реализации в обучении позиции «над» или «сверху» вообще довольно сложно ориентироваться на зону ближайшего развития.

Максимальная помощь может быть оказана ребенку или взрослому его партнером по общению, находящимся в позиции «Пра-мы». Эта позиция обеспечивает формирование коллективного субъ-

екта, благодаря причастности которому ребенок сравнительно легко решает предложенные задачи, справляется со страхами, реализует практические умения.

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на разную направленность этих позиций общения, а также разную по величине помощь, которую можно оказывать, исходя из этих позиций, используя их как средства, все они позволяют ребенку или взрослому, которому оказывается помощь, в конечном счете чувствовать себя источником собственного поведения и деятельности.

Проведенный анализ позиций общения, с точки зрения, особенностей оказываемой помощи, с одной стороны, позволяет выявить величину индивидуальной зоны ближайшего развития. С другой стороны, так и не выясненным остается вопрос о том, как учитывать величину разных зон ближайшего развития у разных участников образовательного процесса. Специальных исследований требует предположение о том, что в разновозрастной группе детей в большей степени, нежели в одновозрастной, реализуется весь ансамбль особенностей развития учащихся класса, группы, курса.

Рассмотрение особенностей помощи, реализуемой в зоне ближайшего развития, позволяет выявить еще две важные проблемы [17]. Первая проблема связана с тем, что, условно, помощь, в которой нуждается человек, чтобы выполнить задание, которое он не может выполнить самостоятельно, можно подразделить на два вида. Первый касается некоторого предметного содержания. Например, для того, чтобы научиться какому-то разделу математики, ученику необходимо владеть определенными знаниями. Или, например, для того, чтобы помочь старому человеку спуститься по лестнице, необходимо, чтобы человек, которому оказывают такую помощь, хоть как-то мог ходить по лестнице.

Второй аспект помощи, оказываемой в зоне ближайшего развития, связан с общением. Так, для того, чтобы откликнуться на просьбу старой женщины, ребенок должен владеть навыками общения на соответствующем уровне, а для того, чтобы в мелодии, которую тихо напевает учительница, увидеть подсказку, надо эту помощь хотеть принять. Кстати сказать, многие специальные психологи и дефектологи при проведении консультаций обязательно отмечают для себя: а как просит и просит ли ребенок помощи, как принимает помощь и т. п.

Есть основания полагать, что величина зоны ближайшего развития непосредственно связана с этими двумя аспектами. Иными словами, маленькая по величине зона ближайшего развития или даже отсутствие какого-то предметного содержания в зоне ближайшего развития могут быть связаны как с проблемами предметного характера, так и с трудностями общения.

Это позволяет сформулировать следующую проблему, касающуюся возможности развития самой зоны ближайшего развития. Говоря о развитии зоны ближайшего развития, в первую очередь, имеется в виду изменение ее границ. Так, граница ЗБР, с одной стороны, была очерчена Л.С. Выготским. Это уровень актуального развития. Однако, как отмечает автор культурно-исторической психологии, если что-то ребенок не может сделать с помощью извне, то это означает, что данное содержание пока находится вне зоны его ближайшего развития. То, что находится за границей зоны ближайшего развития, и, главное, как это содержание включается в ее состав — эти вопросы являются важнейшей проблемой, без исследования и решения которой, по нашему мнению, невозможно ни полноценно теоретически осмыслить идеи Л.С. Выготского относительно взаимосвязи обучения и развития, ни построить и реализовать развивающее обучение в образовательной практике.

Последнее, на чем хотелось бы остановиться в рамках данной статьи, связано с основной идеей культурно-исторической психологии — идеей трансформации [3] натуральных психических функций в высшие психические функции. В контексте обсуждаемой нами проблемы взаимосвязи обучения и развития хотелось бы подчеркнуть два момента. Первый момент связан с характеристикой высших психических функций, данной Л.С. Выготским. Главная их особенность состоит в том, что они являются произвольными, т. е. сознательно управляемыми. Только в этом случае человек может чувствовать себя источником собственного поведения и приписывать своим действиям личностный характер. Именно эта характеристика, по результатам нашего анализа, является показателем актуального развития человека [12].

Второй момент касается того, что, по мнению Л.С. Выготского, изначально было содержанием зоны ближайшего развития, а также благодаря чему натуральные психические функции трансформировались в высшие психические функции. Л.С. Выготский, говоря о генезисе психических функций, указывает на отношения детей (отношения в коллективе) как на исходную форму их существования. Учитывая методологическую целостность подхода автора культурно-исторической психологии можно попытаться применить эту его идею для построения обучения, ориентированного на развитие. В этом контексте становится очевидной необходимость исследования того, а какими именно должны быть отношения в коллективе детей в учебном процессе. Скорее всего, они должны быть разными, в зависимости от решаемых в процессе обучения задач развития.

Очень часто при подготовке выступлений или публикаций, посвященных Л.С. Выготскому, невольно вспоминаются слова В.С. Библера [1], который призывал нас: «Вперед, назад к Л.С. Выготскому». Но иногда бывает правильнее остановиться и [2] не пытаться, «понадергав цитат из классиков, создавать в психологии очередную теорию». Может быть, остановившись, надо просто по-настоящему овладеть «всем методом», оставленным нам Л.С. Выготским.

Литература

1. *ДБиблер В.С.* Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.

2. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291—436.

3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. // Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. С. 505

4. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4, М.: Педагогика 1984. С. 5—242

5. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4, М.: Педагогика 1984. С. 243—386

6. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л: Учпедгиз, 1935. С. 5—18

7. *Кравцов Г.Г.* Метод Л.С. Выготского // Вестник РГГУ. 2015. № 4 С. 33—45

8. *Кравцов Г.Г.* Проблемы взаимосвязи обучения и развития // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски / Под ред. Г.В. Лобастова М.: ООО «Русское слово — учебник», 2015. С. 353—365.

9. *Кравцов Г.Г.* Психологические проблемы начального образования / Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1994. 142 с.

10. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. С. 344

11. *Кравцов О.Г.* Особенности развития личности девиантных подростков: культурно-исторический аспект // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб материалов юбилейной конференции: в 5 т. / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: 2015. С. 458—460.

12. *Кравцов О.Г.* Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. Рязань. 2016. № 3 (39). С. 113—120.

13. *Кравцова Е.Е.* Выготский Л.С. и современная психология // Диалог. 2017. № 1 С. 57.

14. *Кравцова Е.Е.* Индивидуальные и коллективные аспекты зоны ближайшего развития // Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии. Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15—17 ноября 2010 г. / Под. ред. В.Т. Кудрявцева; . М: Рос. гос. гуманит. ун-т; Ин-т психологии имени Л.С. Выготского, 2010. С. 11—13

15. *Кравцова Е.Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. Т. 1. № 2. С. 87—94.

16. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.: ил.

17. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 86—94

18. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. С. 304

19. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка. М.: Изд-во Речь, 2010. С. 143.

20. *Шопина Ж.П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2002 С. 190. РГБ ОД, 61:02-19/345-5

References

1. BiblerV.S. Myshlenie kak tvorchestvo [Thinking as Creativity]. Moscow Publ. Politizdat, 1975. 399 p.

2. VygotskiiL.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. Metodologicheskoe issledovanie. V Sobr.soch.: V 6-ti t. T. 1. [*The historical meaning of the psychological crisis. Methodological research*]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982, pp. 291—436.

3. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [*Development of Higher Mental Functions*]. Moscow Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960. 505 p.

4. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. Sobr. soch v 6 t. Tom 4 [Pedology of a teenager. Sobr. Op. 6 vol. Volume 4]. Moscow: Publ. Pedagogika 1984, pp. 5—242.

5. Vygotskii L.S. Problema vozrasta. Sobr. soch v 6 t. Tom 4 [Age problem. Sobr. Op. 6 vol. Volume 4]. Moscow: Publ. Pedagogika 1984, pp. 243—386.

6. Vygotskii L.S. Problema obucheniya I umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development in school age]. Vygotskii L.S. *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [*In the book. Vygotsky L.S. Mental development of children in the learning process*]. Moscow Publ. Uchpedgiz, 1935, pp. 5—18.

7. Kravtsov G.G. Metod L.S. Vygotskogo [Method L.S. Vygotsky]. *Vestnik RGGU* [*in f. Bulletin of the Russian State Humanitarian University*], 2015. Vol. 4, pp. 33—45.

8. Kravtsov G.G. Problemy vzaimosvyazi obucheniya i razvitiya [The problems of the relationship between learning and development]. In Lobastov G.V. (ed.), *Pedagogicheskoe myshlenie: napravleniya, problemy, poiski* [*Pedagogical thinking: directions, problems, searches*]. Moscow Publ. OOO «Russkoeslovo-uchebnik», 2015, pp. 353—365.

9. Kravtsov G.G. Psikhologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya [Psychological problems of primary education]. Krasnoyarsk: Publ. Krasnoyarskogo universiteta [Krasnoyarsk University], 1994, pp. 142.

10. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Game Psychology: Cultural-Historical Approach]. Moscow: Publ. Levb, 2017. 344 p.

11. Kravtsov O.G. Osobennosti razvitiya lichnosti deviantnykh podrostkov: kul'turno-istoricheskii aspekt [Features of personality development of deviant adolescents: cultural and historical aspect]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.), *Otistokov k sovremennosti 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: Sbornik materialov yubileinoi konferentsii: V 5 tomakh* [*From the origins to the present 130 years of the organization of a psychological society at MoscowUniversity: Collection of materials of the anniversary conference: In 5 volumes*]. 2015, pp. 458—460.

12. Kravtsov O.G. Psikhologicheskoe soderzhanie ponyatiya «deviantnoe povedenie» v kul'turno-istoricheskoi teorii [The psychological content of the concept of «deviant behavior» in the cultural-historical theory]. In Romanov A.A. (ed.), *Psikhologo-pedagogicheskii poisk № 3 (39) Nauchno-metodicheskii zhurnal* [*Psychological and pedagogical search No. 3 (39) Scientific and methodological journal*]. Ryazan 2016, pp. 113—120.

13. Kravtsova E.E. Vygotskii L.S. I sovremennaya psikhologiya [Vygotsky L.S. and modern psychology]. *Dialog* [*Dialog*], 2017. Vol, no.1, pp. 57.

14. Kravtsova E.E. Individual'nye I kollektivnye aspekty zony blizhaishego razvitiya [Individual and collective aspects of the zone of proximal development]. In Kudryavtsev V.T.

(ed.), *Materialy eleventh Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo* (Moscow, 15—17 november 2010) *«Zona blizhaishego razvitiya» v teoreticheskoi I prakticheskoi psikhologii* [Proccedings *of the* eleventh *International readings in memory of L.S. Vygotsky. «The zone of proximal development» in theoretical and practical psychology*]. Moscow: Ros. gos. gumanit. un-t, In-t psikh. im. L.S. Vygotskogo, 2010, pp. 11—14.

15. Kravtsova E.E. Ponyatie vozrastnykh psikhologicheskikh novoobrazovanii v sovremennoi psikhologii razvitiya [The concept of age-related psychological neoplasms in modern developmental psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*], 2005, no. 2, pp. 87—94.

16. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole [Psychological problems of children's readiness for school]. *Nauch.-issled. in-t doshkol'nogo vospitaniya Akad. Ped. Nauk SSSR* [*Scientific research Institute of Preschool Education Acad. Ped. Science of the USSR*]. Moscow Publ. Pedagogika, 1991. 152 p.

17. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and historical foundations of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [*Psychological journal*], 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 86—94.

18. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moscow Publ. Politizdat, 1975. 304 p.

19. Podd'yakov N.N. Psikhicheskoe razvitie I samorazvitie rebenka [Mental development and self-development of the child]. Moscow: Publ. Rech'. 2010. 143 p.

20. Shopina Zh.P. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony blizhaishego razvitiya. Dis. kand. psikhol. nauk [Psychological patterns of the formation and updating of the zone of proximal development. Ph.D diss.]. Moscow, 2002. 190 p.

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР) Россия, Москва, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4418-3254, e-mali: ekravcva@gmail.com

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР) Россия, Москва, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2535-262X, e-mali: ekravcva@gmail.com

Information about the authors

Kravtsov Gennady Grigorevich, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4418-3254, e-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsova Elena Evgenyevna, Doctor of Psychology, Professor,Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2535-262X, e-mail: ekravcva@gmail.com

Получена 15.01.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 15.01.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 13—24
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160102
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 13—24
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160102
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Установка на поддержку субъектной позиции ребенка и посттравматический рост у родителей детей с ОВЗ

А.Б. Холмогорова,
Московский научно-исследовательский институт психиатрии — филиал ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199, e-mail: kholmogorova@yandex.ru

А.И. Сергиенко,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5105-4592, e-mail: sergienkoanna809@gmail.com

А.А. Герасимова,
ГБУ МСППН, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5298-6084, e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

Рассмотрена ситуация рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья как кризисная и травматическая для родителей. Обоснована важность установки на сотрудничество в процессе воспитания, как для психического здоровья и социальной адаптации ребенка с ОВЗ, так и для преодоления кризисной ситуации и возможности посттравматического личностного роста самого родителя. Представлены результаты валидизации опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ», направленного на выявление установки родителя замечать и поддерживать самостоятельность и конструктивную инициативу ребенка в разных видах деятельности и оказывать ему необходимую помощь в зоне его ближайшего развития. Факторная структура проверялась на выборке из 201 человека (матери детей с ОВЗ в связи ментальными нарушениями) в возрасте от 25 до 50 лет (средний возраст — 39,6 лет) посредством конфирматорного факторного анализа. В итоге была обоснована версия, включающая одну шкалу из 12 пунктов (альфа Кронбаха — 0,8). Оценка конвергентной валидности осуществлялась на выборке из 107 человек (матери детей с ОВЗ) с помощью «Опросника посттравматического роста» (ОПТР) Р. Тадеши и Л. Кэлоун в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова и Шкала базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман в адаптации О.А. Кравцовой. Обнаружена положительная взаимосвязь показателей опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» с показателями ОПТР, а также базисными убеждениями в доброжелательности мира, ценности собственного Я и в своей способности влиять на возникающие проблемные ситуации. Также выявлено, что более эмоционально благополучные родители (с низкими балами по Шкале депрессии Бека) чаще поддерживают субъектную позицию своего ребенка. Полученные данные иллюстрируются выдержками из структурного интервью с матерями детей с ОВЗ.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, рефлексивно-деятельностный подход, субъектная позиция ребенка, установка на сотрудничество, зона ближайшего развития, кризисная ситуация, посттравматический рост, родители детей с ОВЗ, базисные убеждения, симптомы депрессии.

Для цитаты: *Холмогорова А.Б., Сергиенко А.И., Герасимова А.А.* Установка на поддержку субъектной позиции ребенка и посттравматический рост у родителей детей с ОВЗ // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 13—24. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160102

Support of the Child's Subjective Position and Posttraumatic Growth in Parents of Children with Disabilities

A.B. Kholmogorova
Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199, e-mail: kholmogorova@yandex.ru

CC BY-NC

A.I. Sergienko,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5105-4592, e-mail: sergienkoanna809@gmail.com

A.A. Gerasimova,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5298-6084, e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

The paper considers the birth of a child with disability as a crisis and traumatic situation for parents. It focuses on the importance of cooperative orientation in the upbringing process, both for the child's mental health and social adaptation and for overcoming the crisis and making post-traumatic personal growth in the parents possible. We present results of the validation of the 'Parental Support of the Disabled Child's Subjective Position' questionnaire aimed at identifying the parent's attitude to recognise and support the child's independence and constructive initiative in various activities and provide him with the necessary assistance in his zone of proximal development. The factor structure was tested on a sample of 201 subjects (mothers of children with mental disabilities) aged 25 to 50 years (average age 39.6 years) by means of confirmatory factor analysis. As a result, a version that included one scale of 12 points was substantiated (Cronbach alpha 0.8). Converged validity was assessed on a sample of 107 subjects (mothers of children with disabilities) using the Posttraumatic Growth Inventory by R. Tedeschi and L. Calhoun in the adaptation by M.Sh. Magomed-Eminova and the World Assumptions Scale by R. Janoff-Bulman in the adaptation of O.A. Kravtsova. A positive relationship was found between the indicators of the 'Parental Support of the Disabled Child's Subjective Position' questionnaire and the indicators of the Posttraumatic Growth Inventory, as well as with the basic assumptions concerning the benevolence of the world, self worth and the ability to handle emerging problems. It was also revealed that more emotionally stable parents (with low scores on the Beck Depression Inventory) support their child's subjective position more frequently. The findings are illustrated by excerpts from structural interviews with mothers of children with disabilities.

Keywords: cultural-historical psychology, reflective-activity approach, subjective position of the child, cooperative orientation, zone of proximal development, crisis situation, post-traumatic growth, parents of children with disabilities, basic assumptions, symptoms of depression.

For citation: Kholmogorova A.B., Sergienko A.I., Gerasimova A.A. Support of the Child's Subjective Position and Posttraumatic Growth in Parents of Children with Disabilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 13—24. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160102

В культурно-исторической психологии разработана теория психического развития, ориентированная на практику обучения и воспитания. В ней выделены источники развития (культура, породившая и аккумулировавшая арсенал психических «орудий» или инструментов), движущие силы (обучение, которое, согласно Л.С. Выготскому, «идет впереди развития»), механизмы (интериоризация культурных «орудий» или инструментов) и условия развития (сотрудничество со взрослым в зоне ближайшего развития ребенка). В качестве первого взрослого, транслирующего ребенку инструменты культуры, выступает его родитель. Стиль взаимодействия с родителем во многом определяет в дальнейшем способы общения с другими людьми, а также самоэффективность ребенка, его веру в собственные силы.

В случае рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) от стиля взаимодействия с ним родителя во многом зависят возможности компенсации, о которой еще в 1920-х гг. писал Л.С. Выготский: «Основной факт, с которым мы встречаемся в развитии, осложненном дефектом, есть двойственная роль органического недостатка в процессе этого развития и формирования личности ребенка. С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой стороны — именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед» [1]. Позднее, развивая концепцию компенсации дефекта, Л.С. Выготский пишет о важности поиска обходных путей при воспитании таких детей, т. е. поиска и усиления ресурсов ребенка вместо фиксации на дефекте и приспособлении к нему. В каждом конкретном случае это сложный творческий процесс, требующий активного и осознанного сотрудничества всех его участников — как самого ребенка, так и воспитывающих взрослых.

Дальнейшая разработка культурно-исторической теории развития в рамках рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [4] привела к выделению понятия субъектной позиции ребенка как необходимого условия сотрудничества и важного ресурса для повышения продуктивности в учебной деятельности, а также для эмоционального благополучия [6; 7] и социальной компетентности — способности к эмпатии и оказанию эффективной поддержки другим людям [17]. Согласно принципам РДП, поддержка субъектной позиции ребенка взрослыми включает механизм

саморазвития у ребенка. Именно включением этого механизма В.К. Зарецкий, заложивший основы РДП, объясняет смысл знаменитой формулы Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [5].

Вопрос о путях укрепления субъектной позиции ребенка особенно остро встает у детей с различными тяжелыми заболеваниями и инвалидностью. Установление инвалидности ребенку является травматическим событием для родителей и, как правило, сопровождается глубоким семейным кризисом. На процесс адаптации семьи к новой жизненной ситуации оказывает влияние целый ряд факторов, не всегда играющих однозначную роль. Например, тяжесть заболевания затрудняет принятие болезни, но яркая выраженность симптомов облегчает коммуникации с другими людьми, позволяя родителям не объяснять каждый раз окружающим причины трудностей [3]. Важную роль играют партнерские отношения, взаимная поддержка в семье, эмоциональное состояние родителей, внезапность травмы, повлекшей за собой инвалидность ребенка или же врожденный характер заболевания.

Особый случай представляет собой постановка диагноза, связанного с ментальной инвалидностью. Некоторым детям ставят такой диагноз уже при рождении, однако существуют диагнозы, например, расстройство аутистического спектра, которые проявляются не сразу. Кроме того, при отсутствии опыта воспитания родители могут не сразу замечать то, что развитие ребенка идет нетипичным путем. В свою очередь, каждый этап развития и взросления ребенка с ментальной инвалидностью, ввиду объективных и субъективных факторов, связанных с диагнозом, характеризуется постоянно повторяющимися кризисными ситуациями для родителей и близких ребенка. Следовательно, воспитание такого ребенка можно охарактеризовать как хронический стресс [2; 22] и необходимость постоянного решения самых разных проблем, препятствующих развитию и социализации ребенка, в числе которых: неумение общаться, устанавливать и поддерживать контакты; недоверие к людям; отчужденность; нарушение развития эмпатии и способности понимать других; эгоцентризм, слабо развитое чувство ответственности; несформированность волевой сферы, жизненных планов, ценностей и т. д.

Одним из наиболее важных факторов психического развития ребенка с ментальной инвалидностью является отношение родителей к своему ребенку и его заболеванию. Восприятие ребенка-инвалида как неспособного, слабого, нуждающегося в постоянной помощи и опеке создает порочный круг, усиливая его беспомощность и препятствуя развитию самостоятельности [15]. Созависимость, жертвенность членов семьи, заниженный уровень требований, авторитарность воспитания достаточно частое явление в таких семьях [9; 11]. Отношение родителей к себе часто характеризуется чувством вины, что не смогли предупредить случившееся, неуверенностью в своих силах с попытками неадекватно усиленного контроля за ситуацией, сверхвключенностью в дела ребенка, что выливается в крайне низкий уровень его самостоятельности и автономии [3].

Согласно гипотезе данного исследования, установки родителя по отношению к ребенку и его заболеванию тесно связаны с собственным эмоциональным благополучием родителя, а также возможностями преодоления тяжелого травматического опыта и фасилитации собственного развития и личностного роста, несмотря на кризисную жизненную ситуацию. Такого рода позитивные трансформации личности после травмы получили название посттравматический личностный рост (ПТР). Понятие ПТР было введено R.G. Tedeschi и L.G. Calhoun в 1995 г. С их точки зрения, ПТР — это процесс позитивных изменений, которые возникают в результате жизненного кризиса: развитие ранее не приоритетных свойств и качеств и приобретение новых взамен утраченных. Но возникают они не спонтанно, а благодаря активной, осознанной позиции человека, которую он оказывается способным занять в стрессовой ситуации [23; 24; 25]. Scorgie K., Wilgosh L. и Sobsey D. (2004) в своем исследовании, проведенном с помощью интервью с родителями детей с неизлечимой инвалидностью (в том числе ментальной), также говорили о важности активной позиции для позитивной личностной трансформации родителей детей с ОВЗ [22].

Гипотеза исследования. Согласно нашим данным, высокие показатели ПТР отмечаются у 38% родителей детей с ОВЗ, связанными с ментальной инвалидностью [14]. Мы выдвинули гипотезу, что у родителей с выраженным ПТР (т. е. активной и осознанной позицией по отношению к возникшим жизненным трудностям) будет также выражена установка на поддержку субъектной позиции своего ребенка, которая, в свою очередь, будет связана с их большим эмоциональным благополучием и базисными убеждениями, ориентированными на личностный рост.

Задачи исследования: разработать инструмент, позволяющий оценить выраженность установки родителя поддерживать субъектную позицию ребенка с ОВЗ; исследовать связь этой установки с показателями посттравматического роста и эмоционального благополучия родителей; выделить базисные убеждения, характерные для родителей с установкой на поддержку субъектной позиции ребенка с ОВЗ.

Методики исследования. Для проверки выдвинутой гипотезы нами был разработан опросник «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ». За основу была взята идея и структура опросника «Субъектная позиция в учебной деятельности», направленного на диагностику позиции школьника в учебной деятельности [7]. Помимо субъектной позиции в вышеупомянутом опроснике выделяются еще три позиции: объектная (стремление тщательно выполнять все указания учителя при отсутствии собственной инициативы), пассивная (избегание любой активности) и негативная (сопротивление учебному процессу). Под субъектной позицией в опроснике понимается активное осознанное отношение учащегося

к учебной деятельности. По аналогии с этим в первоначальной версии нашего опросника были выделены разные установки родителя в процессе воспитания, в том числе наиболее важная для нашего исследования — установка на поддержку субъектной позиции ребенка с ОВЗ, т. е. стремление родителя замечать и поддерживать самостоятельность и конструктивную инициативу ребенка в разных видах деятельности и оказывать ему необходимую помощь в зоне его ближайшего развития.

Для проверки конвергентной валидности опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» и верификации выдвинутых гипотез была обследована выборка из 107 матерей следующими инструментами:

«Опросник посттравматического роста» (ОПТР, Posttraumatic Growth Inventory), авторы — Р. Тадеши и Л. Кэлоун, адаптация М.Ш. Магомед-Эминова [10; 24]. Опросник измеряет степень позитивных изменений, произошедших после травматического события (общий показатель ПТР) и состоит из пяти подшкал (сфер, в которых возможен ПТР): 1) отношение к другим; 2) новые возможности; 3) сила личности; 4) духовные изменения; 5) повышение ценности жизни [10].

«Шкала депрессии» Бека (Beck Depression Inventory — BDI), автор — А.Т. Бек, адаптация Н.В. Тарабриной [16]. Шкала включает 21 пункт. Помимо общего балла депрессии, выделяется две подшкалы, соответствующие когнитивно-аффективным и соматическим симптомам депрессии.

«Шкала базисных убеждений личности» (World Assumptions Scale — WAS), автор — Р. Янов-Бульман, адаптирована О.А. Кравцовой [12]. Опросник включает следующие шкалы: «Благосклонность мира» «Доброта людей», «Справедливость мира», «Контролируемость мира», «Случайность как принцип распределения происходящих событий», «Ценность собственного Я», «Степень самоконтроля», «Степень удачи или везения». На основе данных перечисленных шкал вычисляются значения трех факторов: 1) общее отношение к благосклонности окружающего мира (включает шкалы «Благосклонность мира» и «Доброта людей»); 2) общее отношение к осмысленности мира, т. е. контролируемости и справедливости событий (включает шкалы «Справедливость мира», «Контролируемость мира» и «Случайность»); 3) убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения (включает шкалы «Ценность Я», «Самоконтроль» и «Везение»). Опросник основан на когнитивной концепции базисных убеждений личности [8; 20; 21].

С некоторыми испытуемыми было проведено полуструктурированное интервью, направленное на получение информации о том, как родители справлялись с кризисными ситуациями и текущими проблемами, а также об их эмоциональных проблемах и переживаниях в процессе воспитания ребенка в ОВЗ. В соответствии с этическими нормами все приведенные данные и цитаты изменены так, чтобы нельзя было идентифицировать опрашиваемого.

Процедура валидизации опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ (проверка конструктной валидности)

Выборка. В исследовании приняли участие 213 респондентов. Общая выборка состояла из родителей детей с ОВЗ (201 женщина и 12 мужчин), однако ввиду того, что выборка мужчин была слишком мала, было принято решение исключить их из основного набора респондентов и оставить только женщин. Возраст респондентов — от 25 до 50 лет (средний возраст — 39,6 лет), все имеют как минимум специальное образование и проживают в Москве. У всех родителей есть дети в возрасте от 4 до 20 лет с различными диагностированными расстройствами: расстройством аутистического спектра, синдромом Дауна, детским церебральным параличом, умственной отсталостью, общим недоразвитием речи и т. д. Матери, воспитывающие детей с расстройством аутистического спектра, составляют 69,6%; матери детей с другими особенностями развития — 30,4%. Основная часть респондентов прошли тестирование в период 2018—2019 гг. в 3 этапа. Заполнение опросника не вызывало затреднений, однако после первого этапа были исправлены и уточнены некоторые утверждения, исходя из комментариев заполнявших.

Процедура сбора данных. Сбор данных проводился с помощью Google-формы и распечатанного опросника на базе школ, где обучаются дети с ОВЗ вследствие ментальных нарушений. Респонденту сообщалось, что все данные конфиденциальны, анонимны, а каждой анкете был присвоен код.

Перед непосредственным заполнением опросника респондентам предлагалось заполнить анкету с социодемографическими данными самого родителя и ребенка. После заполнения анкеты следовала инструкция: «Просим вас ответить на вопросы, выразив свое согласие ("Да", "Скорее да, чем нет") или несогласие ("Нет", "Скорее нет, чем да"). Поставьте галочку в соответствующей графе. Ваши ответы будут известны только специалистам, проводящим исследование». Ответы на прямые вопросы опросника оценивались следующим образом: «Нет» — 0 баллов, «Скорее нет, чем да» — 0 баллов, «Скорее да, чем нет» — 1 балл, «Да» — 2 балла. Ответы на обратные вопросы оценивались в обратном порядке.

Процедура валидизации. Для проверки факторной структуры опросника был выполнен конфирматорный факторный анализ с применением устойчивых (robust) статистик. Для работы использовалось свободное программное обеспечение, среда разработки RStudio (версия R 3.6.1, пакет lavaan 0.6-3). Первоначальная теоретическая модель опросника включала 30 пунктов, объединенных в 7 факторов — негативная позиция, пассивная позиция, объектная позиция или ориентация на специалистов, субъектная позиция родителей по отношению к воспитанию своего ребенка, поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ, развитие рефлексии или помощь в

осознании своих способов действий ребенком, ориентация на сотрудничество.

Однако конфирматорный факторный анализ показал неудовлетворительное соответствие модели данным. Множество пунктов имели низкие факторные нагрузки (<0,3), тест множителей Лагранжа обнаружил у многих пунктов равноценные связи с разными факторами.

Теоретические представления о важности эмоционального контакта с ребенком и поддержки его инициативы в предметной деятельности, лежащие в основании модели, позволили объединить 12 пунктов в два фактора: 1) субъектная позиция родителя и поддержка субъектной позиции ребенка в предметной деятельности; 2) эмоциональная вовлеченность родителя и поддержка эмоционального контакта с ребенком. Модель имела высокие показатели индексов соответствия. Вместе с тем между факторами была обнаружена высокая, хоть и близкая к норме, взаимная корреляция (0,788) [19]. Консервативная проверка на дискриминантную валидность показала, что средняя извлеченная дисперсия (average variance extracted) меньше квадрата межфакторной корреляции. Полученный результат не позволяет рассматривать выделенные факторы как самостоятельные конструкты [20]. Выделенные в двухфакторной модели пункты были объединены в единую однофакторную шкалу — «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ». Теоретически обосновать полученный результат можно следующим образом: поддержка субъектной позиции ребенка предполагает установку на сотрудничество, которое возможно только при условии хорошего эмоционального контакта с ребенком; именно поэтому эти два фактора оказались слишком тесно связанными для рассмотрения их в качестве разных конструктов.

Результаты проверки моделей представлены в табл. 1.

Результаты применения эксплораторного факторного анализа не позволили найти более удовлетворительного соотношения пунктов и в целом согласуются с подобранной моделью на основании теоретических представлений. Внутренняя согласованность шкалы оценивалась коэффициентом α Кронбаха (α=0,8).

Таким образом, полученная версия опросника включает 12 вопросов и представляет собой единый конструкт:

1. Занимаясь со своим ребенком, я стараюсь поддержать его инициативу в игре, способе решения заданий или проблемных ситуаций.

2. Если ребенок делает что-то неправильно с моей точки зрения, то я не спешу поправить его, а даю возможность реализовать его собственную идею или способ действия.

3. Мне кажется важным предлагать помощь ребенку в проблемных ситуациях, но не навязывать ее.

4. Мы часто делаем что-то вместе с ребенком на досуге с учетом его возможностей в данный момент. Например: играем, выполняем работу по дому, гуляем.

5. Важней всего для меня быть в контакте со своим ребенком, понимать ее/его потребности и возможности для развития.

6. Я способствую развитию самостоятельности моего ребенка, поэтому по возможности стараюсь постепенно сокращать свою помощь ему до минимума.

7. Я стремлюсь разобраться в смысле тех заданий и рекомендаций, которые дают специалисты и часто задаю им проясняющие вопросы.

8. Я каждый день спрашиваю у своего ребенка «Что сегодня было интересного?», «Что больше всего понравилось?». Если ребенок затрудняется с ответом, то я помогаю ему сформулировать мысль.

9. Обсуждать с ребенком причины и последствия его поведения не имеет смысла (обратная шкала).

10. Мы с моим ребенком часто планируем то, что хотим делать вместе, мне важно учитывать ее/его мнение.

11. Во взаимоотношениях с ребенком я стараюсь найти возможность прийти к взаимному соглашению и договориться.

12. Я стараюсь прислушиваться к ребенку и учитывать его интересы.

Результаты исследования связи показателей опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» с показателями опросника ПТР, «Шкалы депрессии» Бека и опросника «Базисные убеждения личности» (проверка конвергентной валидности опросника)

Выборка. В данном исследовании приняли участие 107 матерей детей с ОВЗ в возрасте от 20 до 50 лет, средний возраст — 38,5. Родители детей с аутизмом — 65,3%; родители детей с другими особенностями развития — 34,7%. Все — минимум со специальным образованием. Проживают на территории Российской Федерации в г. Москве.

Все дети имеют ограниченные возможности здоровья, связанные с ментальной инвалидностью (рас-

Таблица 1

Показатели пригодности моделей

Модель	SBχ^2	df	CFI/TLI	RMSEA (90% доверительный интервал)	SRMR
Теоретическая модель (30 пунктов, 7 факторов)	486,99	384	0,84/0,81	0,043 (0.030-0.054)	0.075
Двухфакторная модель	59,32	53	0,98/0,98	0,026 (0,000-0,056)	0,045
Однофакторная модель	81,10	54	0,94/0,92	0,053 (0,027-0,076)	0,054

стройство аутистического спектра, синдром Дауна, ДЦП, умственная отсталость, ОНР и др.), возраст детей — от 4 до 20 лет. После постановки диагноза ребенку прошло не менее одного года. Сбор данных проводился с помощью Google-формы и распечатанного опросника на базе школ, где обучаются дети с ОВЗ.

Для обработки данных и проверки выдвинутых гипотез применялись коэффициент корреляции Спирмена, критерии Манна—Уитни и Краскала—Уоллиса для сравнения независимых выборок. Статистический анализ проводился в программе SPSS v. 22.0.

Описание и интерпретация данных. Как видно из табл. 2, в зависимости от степени выраженности ПТР выявлены значимые различия ($p<0,05$) в показателях шкалы «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка». Чем выше показатели ПТР, тем ярче выражены показатели данной шкалы. Таким образом, можно сделать вывод, что для матерей с высокими показателями ПТР характерна более выраженная установка на сотрудничество, поддержку собственной активности ребенка и повышение уровня осознанности его деятельности с учетом зоны ближайшего развития, а также на глубокий эмоциональный контакт с ним.

Выявлена также значимая связь между показателем опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» и общим показателем ОПТР, а также его шкалами «Новые возможности» и «Сила личности» (табл. 3).

Выявленная слабая, но значимая связь со шкалой «Новые возможности» свидетельствует о склонности родителей, поддерживающих субъектную позицию ребенка, повышать качество жизни своей/своего ребенка, проявлять чуткость к ребенку и изменениям в его состоянии, отмечать положительные моменты и быть открытым для новых направлений и способов абилитации/реабилитации ребенка, а также верить в перспективы развития ребенка в рамках его возможностей. Отмеченную очень слабую значимую связь со шкалой «Сила личности» все же в определенной степени можно интерпретировать как связь способности родителя к поддержке субъектной позиции ребенка с его верой в собственные силы.

В процессе общения и ответов на вопросы интервью матери детей говорили о том, что принятие ребенка позволяет установить более тесный эмоциональный контакт с ним, а также найти для него максимально эффективный способ абилитации/реабилитации, исходя из его зоны ближайшего развития, возможностей и потребностей:

«Своего терпения иногда не хватало, и бывали какие-то периоды отчаяния. Они и сейчас бывают, просто оно сейчас такое спокойное отчаяние, которое при этом через день может смениться чем-то новым. Но я просто осознавала, почему это происходит. Потому что мы слишком много, слишком быстро хотим, а он идет не туда... нужно исходить из потребностей, но стараться, конечно, выруливать. Опять же, чтобы ему было комфортно в обществе, чтоб он мог справляться со своей ролью в обществе какой-то, контактировать, общаться и прочее, т. е. не зацикливаться на его состоянии, но это делать каким-то образом... В общем, как айкидо называется. Идти сначала за партнером, а потом выводить его туда, куда тебе нужно, чтобы ему тоже так казалось, что всё идет как надо».

Радикальное изменение повседневного образа жизни после рождения ребенка с ОВЗ неизбежно, однако готовность к этому облегчает процесс адаптации и делает его менее травматичным. Одна из матерей в течение долгого времени не могла принять своего ребенка с расстройством аутистического спектра и требовала от него быть таким, как нормотипичные дети, устанавливая нормы поведения, которые он не мог реализовать ввиду своих особенностей развития.

Таблица 2

Различия в показателях опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» в зависимости от выраженности ПТР («Опросник посттравматического роста») (N=107)

Шкалы опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ»	Степень выраженности ПТР			
	Высокие показатели ПТР N= 42	Средняя степень выраженности ПТР N= 49	Отсутствие ПТР N=16	Уровень статистической значимости (p)
Родительская поддержка ...	64,75	48,42	42,88	0,013*

Примечание: «*» — $p<0,5$ (критерий Краскала—Уоллиса).

Таблица 3

Связь показателей опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» с показателями «Опросника посттравматического роста» (N=107)

Шкалы	Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ
Посттравматический рост	,223*
Отношение к другим	,181
Новые возможности	,228*
Сила личности	,197*
Духовные изменения	,029
Ценность жизни	,132

Примечание: «*» — $p<0,05$ (коэффициент корреляции r-Spearman).

Однако в последние шесть месяцев она отмечает кардинальные изменения в их жизни:

«Я стала меньше нервничать, кричать на него... а он стал более спокойным... я смогла заняться тем, что так долго откладывала... Когда я приняла его таким, какой он есть, то я увидела новые возможности и для него, и для себя».

В результате, акцент программы абилитации мать перенаправила с академических навыков на спорт и рукоделие, а также перевела ребенка на более упрощенную программу обучения. В свою очередь, ребенок стал больше выражать желание делать что-то самостоятельно, проявлять креативность в изобразительном творчестве. Поведенческие проблемы остались, однако, приносят меньший дискомфорт, как матери, так и ребенку.

Одной из задач исследования было выявление уровня эмоционального благополучия родителей в зависимости от выраженности их установки на поддержание субъектной позиции ребенка. Как видно из табл. 4, выявлены значимые различия в показателях опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка» между двумя группами родителей, различающихся по тяжести депрессивной симптоматики ($p<0,05$). У родителей с легкой степенью выраженности депрессивной симптоматики или при полном ее отсутствии установка поддерживать субъектную позицию ребенка более выражена.

Родительская поддержка субъектной позиции ребенка предполагает высокий уровень активности со стороны родителей, что достаточно сложно реализовать в депрессивном состоянии. С другой стороны, такого рода заинтересованность родителя может выступать своеобразным способом совладания с депрессивными симптомами. Сосредоточенность на текущем моменте и на процессе взаимодействия с ребенком позволяет отвлечься от грустных мыслей и сожалений по поводу существовавшего до рождения и утраченного позитивного образа своей жизни с ребенком. Как доказывают исследования, такого рода руминативное мышление является мощным предиктором депрессии [13]. Чем больше конструктивная активность матери и чем лучше ее эмоциональный контакт с ребенком, тем больше она отвлекается от своих негативных мыслей и прогнозов.

Как видно из табл. 5, обнаружена слабая, но высоко значимая отрицательная взаимосвязь между показателями опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка» и общим баллом по шкале депрессии, а также показателем выраженности ее когнитивно-аффективной симптоматики ($p<0,01$), что подтверждает приведенную выше интерпретацию о меньшей фиксации родителей с выраженным стремлением поддерживать конструктивную активность ребенка на себе и своем чувстве вины, на сделанных ошибках, суицдальных мыслях и пессимизме по поводу будущего. Напротив, эти родители более уверены в себе и видят смысл в своих усилиях в процессе воспитания ребенка. Так, оптимистично настроенная мама подростка с ментальной инвалидностью (сочетанный диагноз с неврологическими проблемами) прокомментировала во время общения:

«Мне было очень грустно и страшно... шок... но потом начались походы по врачам... мы с трех месяцев очень много занимались, очень много занимались. Ну и постепенно труды начали приносить свои плоды. Отсюда и уверенность, что нет, мне сказали, что не будет делать ничего самостоятельно, а он делает. И настроение сразу лучше. Я всегда верила и верю в своего ребенка. Теперь он повзрослел, и я стремлюсь к тому, чтобы он был максимально самостоятельным и занимался тем, что ему нравится и развивает».

Для решения задачи на выявление базисных убеждений, характерных для родителей с установкой на поддержку субъектной позиции ребенка, методом процентилей все ответы родителей в опроснике «Ро-

Таблица 4

Различия в показателях опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» в зависимости от тяжести симптомов депрессии по «Шкала депрессии» Бека (N=107)

Шкалы	Тяжесть симптомов депрессии		
	Симптомы депрессии выраженной и умеренной степени тяжести N= 35	Отсутствие симптомов депрессии или симптомы легкой депрессии N= 78	Уровень статистической значимости (p)
Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ	42,48	58,91	0,012*

Примечание: «» — p<0,5* (критерий Манна—Уитни).

Таблица 5

Связь показателей опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» и симптомов депрессии по «Шкале депрессии» Бека (N=107)

Шкалы	Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ
«Депрессия»	-,256**
Когнитивно-аффективные симптомы депрессии	-,278**
Соматические симптомы депрессии	-,145

Условные обозначения: «*» — $p<0,05$ (коэффициент корреляции r-Spearman); «**» — $p<0,01$(коэффициент корреляции r-Spearman).

дительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» были разделены на три группы: высокие, средние и низкие значения показателей (табл. 6). Как видно из табл. 6, чем больше выражена «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ», тем ярче выражены такие базисные убеждения, как «Благосклонность окружающего мира» ($p<0,01$), «Ценность собственного Я» ($p<0,01$), «Общее отношение к благосклонности окружающего мира» ($p<0,01$), «Общее отношение к осмысленности мира» ($p<0,1$), «Собственная ценность» ($p<0,1$), а также тем меньше выражено базисное убеждение «Случайность как принцип распределения событий» ($p<0,05$).

Таким образом, родители с выраженной установкой на поддержку субъектной позиции ребенка больше склонны воспринимать мир как доброжелательный, верить в собственные силы и самоэффективность по сравнению с родителями, у которых эта установка менее выражена. Кроме того, они менее склонны полагаться на случайность. Такие родители часто сами ведут активный образ жизни (или вели до постановки диагноза ребенку), что, в свою очередь, формирует у них установку на поддержку инициатив и начинаний своего ребенка. Мать ребенка с ОВЗ с высокими показателями шкалы «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка», деятельность которой всегда была связана со спортом, не смогла смириться с вердиктом врачей:

«Когда я задала вопрос в 9 месяцев, совершенно наивный “А смогу ли я его научить кататься на велосипеде?”. Не знаю, у меня какой-то бзик был, я хотела, чтобы у меня ребенок катался на коньках и велосипеде. На меня врач посмотрела как на умалишенную: “Вы что мамаша, он у вас еще вообще ничего и никак”. Сейчас он умеет все! Кататься на велосипеде и на коньках. Он сам хотел! Это же тоже дает силу, веру. Силу поверить в свои силы».

Таким образом, родители, стремящиеся поддерживать субъектную позицию ребенка с ОВЗ, меньше склонны полагаться на случай и удачу, а больше надеются на собственные силы с оптимизмом и верой в то, что усилия их будут вознаграждены (успешное развитие ребенка с ОВЗ с учетом его состояния).

Как видно из табл. 7, выявлены значимые умеренные по силе взаимосвязи показателя опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» с такими базисными убеждениями, как «Благосклонность окружающего мира», «Ценность собственного Я», «Общее отношение к благосклонности мира», и значимые слабые связи с базисными убеждениями «Доброта людей» и «Собственная ценность».

Таким образом, можно выделить связь установки родителей поддерживать субъектную позицию ребенка с ОВЗ с их убеждениями в том, что мир — достойное для жизни место, где есть доброжелательные и принимающие люди, готовые поддержать. Кроме того, такие родители отличаются представлением о себе как о человеке достойным любви и уважения. Важную роль в психологической поддержке родителей детей с ОВЗ играют различные сообщества, благотворительные проекты, где они могут встретить семьи с подобными проблемами, поговорить, поделиться переживаниями и почувствовать себя понятыми и принятыми. По словам родителей, ощущая такую базисную поддержку, становится намного проще «входить» самому в мир (который далеко не

Таблица 6

Различия в показателях Шкалы базисных убеждений личности в зависимости от значений показателя опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» (высокие, средние, низкие) (N=107)

Параметры	Степень выраженности «Родительской поддержки субъектной позиции»			
	Слабая выраженность Родительской поддержки субъектной позиции (от 1 до 15 баллов) N= 40	**Средняя выраженность Родительской поддержки субъектной позиции (от 16 до 19 баллов) N= 31**	**Выраженная Родительская поддержка субъектной позиции (от 20 баллов) N= 36**	**Уровень статистической значимости (p)**
Благосклонность окружающего мира	**41,13**	**56,63**	**66,04**	**0,002****
Доброта людей	49,01	51,85	61,39	0,196
Справедливость мира	48,75	54,74	59,19	0,334
Контролируемость мира	52,36	59,71	50,90	0,463
Случайность, как принцип распределения событий	**64,09**	**49,73**	**46,47**	**0,030***
Ценность собственного «Я»	42,05	55,85	**65,68**	**0,004****
Степень самоконтроля	50,04	54,06	58,35	0,501
Степень удачи или везения	52,71	47,50	61,03	0,192
Общее отношение к благосклонности окружающего мира	**43,85**	**53,92**	**65,35**	**0,010****
Общее отношение к осмысленности мира	45,66	60,23	57,90	0,094
Собственная ценность	46,78	52,55	63,28	0,065

Примечание: «*» — $p<0,5$; «**» — $p<0,01$ (критерий Краскала—Уоллиса).

Таблица 7

Связь показателей опросника «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ » и показателей Шкалы базисных убеждений личности (N=107)

Параметры	Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ
Благосклонность окружающего мира	,405**
Доброта людей	,250**
Справедливость мира	,177
Контролируемость мира	-,010
Случайность, как принцип распределения событий	-,180
Ценность собственного «Я»	,402**
Степень самоконтроля	,123
Степень удачи или везения	,076
Общее отношение к благосклонности окружающего мира	,378**
Общее отношение к осмысленности мира	,141
Собственная ценность	,280**

Условные обозначения: «*» — p<0,05 (коэффициент корреляции r-Spearman); «**» — p<0,01(коэффициент корреляции r-Spearman).

весь доброжелательный и принимающий) в непростой роли «родителя ребенка с ментальной инвалидностью», а потом «вводить» в этот мир ребенка, с учетом его потребностей и особенностей развития.

Обсуждение полученных результатов

Итак, родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ связана с возможностями посттравматического роста, снижением риска депрессивных состояний и системой убеждений, совместно образующих когнитивную схему защищенности и надежности мира, которая была разрушена у родителей после рождения ребенка с ОВЗ. Вот как этот процесс разрушения описывает одна из матерей:

«Когда все смотрели этот прекрасный оскаровский фильм («Человек дождя»), ты это же смотришь со стороны, говоришь: “Ну да, да, здорово, как классно сыграл”. А потом “Бах!” и почему-то это приходит в твою жизнь. Это как когда тут где-то кого-то хоронят, но меня это не может коснуться. Или с какими-то катастрофами. И потом это приходит в твою жизнь.

И когда «это» приходит в жизнь родителя вместе с рождением ребенка с ОВЗ, им предстоит проделать огромную работу по принятию кризисной ситуации и переработке травматического опыта, которая открывает путь к посттравматическому росту и выработке новых когнитивных схем, дающих чувство опоры и ценности, как собственной, так и своего ребенка. Установка на поиск ресурсов ребенка и поддержку его конструктивной активности в зоне ближайшего развития вместо концентрации на дефекте и собственных негативных переживаниях и прогнозах напрямую связана с процессом личностного роста и благополучием самих родителей. А перед специалистами встает не менее сложная задача оказания поддержки и помощи родителям в этой сложной работе, требующей напряжения всех душевных сил.

Выводы

1. Рождение ребенка с ОВЗ является травматической кризисной ситуацией для родителей. Поддержка родителями субъектной позиции ребенка с ОВЗ не только создает важные условия для развития ребенка и включения механизма его саморазвития, но и способствует посттравматическому личностному росту самого родителя.

2. Оригинальный опросник «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ», включающий 12 вопросов, обладает приемлемыми психометрическими свойствами и объединяет в общий конструкт как установку родителя поддерживать конструктивную активность ребенка в предметной деятельности и способствовать осознанности действий, так и установку на поддержку глубокого эмоционального контакта с ним. Опросник нуждается в дальнейшей валидизации на мужской выборке и группах родителей детей с ОВЗ с другими типами инвалидности.

3. Родители с высокими показателями ПТР отличаются более высокими показателями по опроснику «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ». Для родителей с установкой на поддержку собственной инициативы ребенка и эмоционального контакта с ним наиболее характерны такие проявления ПТР, как готовность к новым возможностям, которые появляются в связи с изменившимися условиями жизни, склонность отмечать положительные моменты, а также сила личности, проявляющаяся в принятии ребенка и готовности к совладанию с возникающими сложностями в процессе его воспитания.

4. У более эмоционально благополучных родителей, без выраженных симптомов депрессии, отмечаются более высокие показатели по опроснику «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ» по сравнению с родителями с симптомами депрессии умеренной и выраженной тяжести. Родители с выраженной установкой на поддержку

субъектной позиции ребенка менее склонны фиксировать внимание на негативных аспектах жизни, меньше склонны к самообвинениям, пессимизму по поводу будущего, суицидальным мыслям и раздражительности.

5. Родители с выраженной установкой на поддержку субъектной позиции ребенка с ОВЗ отличаются большей выраженностью таких базисных убеждений, как «Благосклонность окружающего мира», «Ценность собственного Я», «Общее отношение к благосклонности окружающего мира», «Общее отношение к осмысленности мира», «Собственная ценность». И, наоборот, для них наименее характерно убеждение «Случайность как принцип распределения событий». То есть они склонны верить в благосклонность мира и собственные силы, а не случайные влияния, а также отличаются убежденностью в том, что являются достойными людьми, которые заслужили счастливую жизнь несмотря ни на что.

6. При оказании психологической помощи родителям детей с ОВЗ, способствующей развитию детей и личностному росту родителей, специальной задачей является диагностика воспитательной позиции родителя. Особенно важно при этом выявление установки родителя поддерживать конструктивную активность ребенка в зоне его ближайшего развития и хороший эмоциональный контакт с ним. Для решения этой задачи может служить предлагаемый оригинальный опросник «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ».

Литература

1. *Выготский Л.С.* Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: педагогика, 1983. С. 157.

2. *Гостунская Я.И.* Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Психологическое благополучие современной семьи» (г. Ярославль, 01 декабря 2016 г.). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2016. С. 41—44.

3. *Дэвис Х.* Как помочь семье, в которой серьезно болен ребенок: взгляд психолога. М.: Этерна, 2011. 220 с.

4. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 8—37.

5. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149—188. doi:10.17759/chp.2016120309

6. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2014. 207 с.

7. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98—109.

8. *Леонтьев Д.А.* Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 25—34. doi:10.17759/chp.2019150103

9. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.

10. *Магомед-Эминов М.Ш.* Феномен посттравматического роста // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2009. Вып. 3 (71). С. 111—117.

11. *Морозова Е.В., Шатская А.Д.* Актуальные аспекты психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка-инвалида // Медикосоциальная экспертиза и реабилитация детей с ограниченными возможностями. 2009. № 4. С. 35—37.

12. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.

References

1. Vygotskii L. S. Osnovnye problemy defektologii [The main problems of defectology]. Sobr. soch.: V 6 t. M., 1983. Vol. 3. 157 p.

2. Gostunskaya Ya.I. Sovladayushchee povedenie roditelei, vospityvayushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Mating behavior of parents raising children with disabilities]. *Materialy mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Psikhologicheskoe blagopoluchie sovremennoi sem'i»* [*Materials of the interregional scientific-practical conference with international participation "Psychological well-being of the modern family"*] (g. Yaroslavl', 01 dekabrya 2016 g.). Yaroslavl': Yaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, 2016. pp. 41—44.

3. Devis Kh. Kak pomoch' sem'e, v kotoroi ser'ezno bolen rebenok: vzglyad psikhologa [How to help a family in which a child is seriously ill: a psychologist's view]. Moscow: Eterna, 2011. 220 p.

4. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [The formation and essence of the reflective-activity approach in the provision of psychological counseling]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*]. 2013. Vol. 21. № 2. no. 2, pp. 8—37.

5. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*]. 2016. Vol. 12. no. 3. S. 149—188. doi:10.17759/chp.2016120309

6. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti v raznykh vozrastnykh periodakh [The subjective position of students in relation to educational activities in different age periods. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2014. 207 p.

7. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub"ektnoi pozitsii uchashchikhsya [Methods of studying the subjective position of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*]. 2014. no. 1. pp. 98—109.

8. Leont'ev D.A. Chelovek i zhiznennyi mir: ot ontologii k fenomenologii [Man and the world of life: from ontology to phenomenology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*]. 2019. Vol. 15. no. 1. pp. 25—34. doi:10.17759/chp.2019150103.

13. *Пуговкина О.Д.* Нарушения социального познания при депрессии: теоретические подходы, методы изучения и выделенные дефициты // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 80—97.

14. *Сергиенко А.И., Холмогорова А.Б.* Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 8—26. doi:10.17759/cpp.2019270202

15. *Суроегина А.Ю., Холмогорова А.Б.* Адаптация родителей к разным типам хронического инвалидизирующего заболевания ребенка (последствиям спинальной травмы и детского церебрального паралича в подростковом и юношеском возрасте) // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 1. С. 177—195.

16. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.

17. *Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.* Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 75—93. doi:10.17759/cpp.2017250205

18. *Fornell C.G., & Larcker D.F.* Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error // Journal of Marketing Research. 1981. Vol 18(1). P. 39—50. doi:10.1177/002224378101800104, doi:10.2307/3151312

19. *Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E.* (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall. doi: 10.1016/j.jmva.2009.12.014

20. *Janof-Bulman R.* Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct // Social Cognition. 1989. Vol. 7. № 2. P. 113—116. doi: 10.1521/soco.1989.7.2.113

21. *Janof-Bulman R.* Posttraumatic growth: Three explanatory models // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. № 1. P. 30—34.

22. *Scorgie K., Wilgosh L., Sobsey D.* The experience of transformation in parents of children with disabilities: Theoretical considerations // Developmental Disabilities Bulletin. 2004. Vol. 32. № 1. P. 84—110.

23. *Taku K., Cann A., Calhoun L.G., et al.* The factor structure of the Posttraumatic Growth Inventory: a comparison of five models using confirmatory factor analysis // Journal of Traumatic Stress. 2008. Vol. 21. № 2. P. 158—164. doi:10.1002/jts.20305

24. *Tedeschi R.G., Calhoun L.G.* The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma // Journal of Traumatic Stress. 1996. Vol. 9. № 3. P. 455—471. doi:10.1007/BF02103658

25. *Tedeschi R.G., Calhoun L.G., Shakespeare-Finch J., et al.* Posttraumatic Growth. Theory, Research, and Applications. New York, 2018. 264 p. doi: 10.4324/9781315527451

9. Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchei rebenka s otkloneniyami v razvitii: Metodicheskoe posobie [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: Methodical manual]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 239 p.

10. Magomed-Eminov M.Sh. Fenomen posttravmaticheskogo rosta [The phenomenon of post-traumatic growth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [*Vestnik Tambovskogo universiteta. Humanitarian sciences*]. 2009. Vyp. 3 (71). pp. 111—117.

11. Morozova E.V., Shatskaya A.D. Aktual'nye aspekty psikhologicheskoi reabilitatsii semei, vospityvayushchikh rebenka invalida [Actual aspects of the psychological rehabilitation of families raising a disabled child]. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami* [*Medical and social expertise and rehabilitation of children with disabilities*]. 2009. no. 4. pp. 35—37.

12. Praktikum po psikhodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti lichnosti [Workshop on psychodiagnostics and the study of personality tolerance]. Pod red. G.U. Soldatovoi, L.A. Shaigerovoi. Moscow: MGU im. M.V. Lomonosova, 2003. 112 p.

13. Pugovkina O.D. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya pri depressii: teoreticheskie podkhody, metody izucheniya i vydelennye defitsity [Disorders of social cognition in depression: theoretical approaches, study methods and identified deficits]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*]. 2014. Vol. 22. no. 4. pp. 80—97.

14. Sergienko A.I., Kholmogorova A.B. Posttravmaticheskii rost i koping-strategii roditelei detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Post-traumatic growth and coping strategies parents of children with disabilities]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*]. 2019. Vol. 27. no. 2. pp. 8—26. doi:10.17759/cpp.2019270202.

15. Suroegina A.Yu., Kholmogorova A.B. Adaptatsiya roditelei k raznym tipam khronicheskogo invalidiziruyushchego zabolevaniya rebenka (posledstviyam spinal'noi travmy i detskogo tserebral'nogo paralicha v podrostkovom i yunosheskom vozraste) [Adaptation of parents to different types of chronic disabling illness of a child (consequences of spinal trauma and cerebral palsy in adolescence and youth)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*]. 2015. Vol. 23. no. 1. pp. 177—195.

16. Tarabrina N.V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa [Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress]. Moscow, 2001.

17. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub"ektnosti [The ability to empathy in the context of the problem of subjectivity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*]. 2017. Vol. 25. no. 2. pp. 75—93. doi: 10.17759/cpp.2017250205.

18. Fornell, C.G., & Larcker, D.F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 1981, 18(1), pp. 39—50. doi: 10.1177/002224378101800104, doi: 10.2307/3151312

19. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. Multivariate data analysis (7th ed.), 2010. Englewood Cliffs: Prentice Hall. doi: 10.1016/j.jmva.2009.12.014

20. Janof -Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social Cognition*, 1989. Vol. 7. no. 2, pp. 113—116. doi: 10.1521/soco.1989.7.2.113.

21. Janof -Bulman R. Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry*, 2004. Vol. 15. no. 1, pp. 30—34.

22. Scorgie K., Wilgosh L., Sobsey D. The experience of transformation in parents of children with disabilities: Theoretical considerations. *Developmental Disabilities Bulletin*. 2004. Vol. 32. no. 1. pp. 84—110.

23. Taku K., Cann A., Calhoun L.G., et al. The factor structure of the Posttraumatic Growth Inventory: a comparison of five models using confirmatory factor analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 2008. Vol. 21, no. 2, pp. 158—164. doi:10.1002/jts.20305.

24. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 1996. Vol. 9, no. 3, pp. 455—471. doi:10.1007/BF02103658.

25. Tedeschi R.G., Calhoun L.G., Shakespeare-Finch J., et al. Posttraumatic Growth. Theory, Research, and Applications. New York, 2018. 264 p. doi: 10.4324/9781315527451

Информация об авторах

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199, e-mail: kholmogorova@yandex.ru

Сергиенко Анна Игоревна, аспирант факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5105-4592, e-mail: sergienkoanna809@gmail.com

Герасимова Анна Александровна, психолог мобильного сектора экстренной психологической помощи, ГБУ МСППН, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5298-6084, e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

Information about the authors

Kholmogorova Alla Borisovna, Doctor of Psychology, Professor, Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology; Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199, e-mail: kholmogorova@yandex.ru

Sergienko Anna Igorevna, PhD Student, Faculty Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5105-4592, e-mail: sergienkoanna809@gmail.com

Gerasimova Anna Aleksandrovna, Psychologist, Moscow State Service of Psychological Aid in Emergency Situations, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5298-6084, e-mail: gerasimova_a@yahoo.com

Получена 01.02.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 01.02.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 25—34
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160103
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25—34
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160103
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского

Н.Н. Толстых,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3999-4503, e-mail: nnvt@list.ru

В статье обсуждается продуктивность — для дальнейшего развития культурно-исторической традиции — обращения к социальной психологии, в частности к тому подходу, который разрабатывался А.В. Петровским, исходно во многом связанному с культурно-исторической теорией. Дается обоснование целесообразности оформления в качестве самоценной области научного знания такой междисциплинарной отрасли, как социальная психология развития, предметная область которой задается в свете представлений о развивающемся человеке в сложно организованном, глобализирующемся и быстро изменяющемся, качественно трансформирующемся мире. По мнению автора статью, тренд развития культурно-исторической теории в сторону социальной психологии (шаг в эту сторону) фактически уже наметился, о чем свидетельствует все более широкое использование в конкретных исследованиях социально-психологических понятий, а также социально-психологических стратегий и методов исследования.

Ключевые слова: социальная психология развития, культурно-историческая теория, социальная ситуация развития, межличностная ситуация развития, современное детство, контекстный подход.

Для цитаты: *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 25—34. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160103

Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky

N.N. Tolstykh,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3999-4503, e-mail: nnvt@list.ru

The article discusses the productivity — in terms of the further development of the cultural-historical tradition — of turning to social psychology, in particular, to the approach developed by A.V. Petrovsky that is in many respects connected with the cultural-historical theory. We argue for the establishment of social psychology of development as a separate interdisciplinary field of scientific knowledge focused on the development of the individual in a complex and rapidly changing, contantly transforming global world. We suppose that the trend in the development of cultural-historical theory towards social psychology (a step in this direction) can actually be traced already, as evidenced by the increasing use of socio-psychological concepts in studies, as well as socio-psychological strategies and research methods.

Keywords: social psychology of development, cultural-historical theory, social situation of development, interpersonal situation of development, modern childhood, contextual approach.

For citation: Tolstykh N.N. Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25—34. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160103

CC BY-NC

Введение

Идеи культурно-исторической теории, предложенные в свое время Л.С. Выготским, пронизывают сегодня, по крайней мере, в рамках московской психологической школы, исследования в разных областях. В данном сообщении речь пойдет о социальной психологии.

Наиболее влиятельная отечественная школа социальной психологии начала формироваться в 60—70 гг. прошлого века. Инициировал и возглавил эти исследования Артур Владимирович Петровский. Исходно они базировались, с одной стороны, на методологии марксизма (в то время, по сути дела, общей для отечественной психологии) и с другой — на традициях отечественной педагогики, в частности, на работах А.С. Макаренко, связанных с проблематикой коллектива и коллективизма. А.В. Петровский в те годы писал об этом так: «Выдвижение на первый план в социальной психологии в СССР проблемы коллектива связано с требованием времени, задачами, поставленными нашей партией, с необходимостью искать и находить адекватные, научно обоснованные пути формирования активной жизненной позиции человека путем воспитания его в коллективе и посредством коллектива. Это делает жизненно необходимым понимание социально-психологических закономерностей функционирования коллектива, становления в нем личности» [19, с. 213].

Важно и то, что А.В. Петровский и его молодые единомышленники широко использовали опыт, накопленный зарубежными социальными психологами, критически переосмысляя созданные ими теории и методы исследования. Вспоминая в своей последней, итоговой, книге то время, с хорошей долей иронии А.В. Петровский пишет: «...заниматься проблемой коллектива, казалось, можно было, только твердо вступив на “особый путь” развития психологии — под знаменем марксизма. Социальной психологией можно было заниматься только путем отрицания “буржуазной психологии”, показывая ее идеологическую неприемлемость и игнорируя ее конкретные успехи в области исследовательской практики» [20, с. 90].

В действительности достижения «буржуазной психологии» в научной школе А.В. Петровского вовсе не игнорировались, напротив, они активно использовались в многочисленных экспериментальных исследованиях, но реинтерпретировались, уже известные феномены получали новое объяснение, обнаруживались новые. Этому во многом способствовало введение в теорию и исследовательскую практику социальной психологии общепсихологического принципа деятельности — одного из основополагающих принципов советской марксистской психологии.

Использование деятельностного подхода позволило А.В. Петровскому объединить в целостную систему результаты проводившихся сотрудниками его лаборатории многочисленных экспериментальных исследований. «Для западной социальной психологии, — писал он, — характерно отсутствие единой теоретической основы для понимания различных социально-психологических феноменов» [19, с. 212]. Предложенный же А.В. Петровским подход имел эту теоретическую основу, открывая тем самым целое поле ранее не исследованных феноменов. «Имена у всех этих феноменов разные, — напишет он позже, — но все-таки это члены одной фамилии. Каждый новый феномен — еще один аргумент в пользу того, что межличностные отношения в развитой группе (коллективе, команде) опосредствуются содержательными — деятельностными — отношениями, существующими в этой группе. Все эти феномены были предметом специальных психологических разработок, многочисленных публикаций и диссертаций, в разное время защищенных моими сотрудниками и учениками, легли в основу предложенной нами теории деятельностного опосредствования межличностных отношений» [20, с. 99].

Насколько теоретические основания социально-психологической концепции А.В. Петровского можно считать базирующимися на идеях культурно-исторического подхода? А.В. Петровский и сам задавал себе этот вопрос. В качестве ключевых для себя он выделял положения теории Л.С. Выготского, связанные с опосредствованием: «Стратометрическая концепция открыла заманчивые возможности включить социально-психологическую проблематику межличностных отношений в исторический контекст развития психологической теории, основы которой были у нас в результате проникновения марксистских идей. Л.С. Выготским было впервые сформулировано представление об основных особенностях психических свойств человека, сущность которых заключается в их опосредствованном характере. Функцию опосредствования, как известно, обеспечивает использование знаков, с помощью которых происходит овладение поведением, его социальная детерминация. Применение знаков, т. е. переход к опосредствующей деятельности, в корне перестраивает, усиливает и расширяет систему психической активности. Именно эта идея оказалась наиболее плодотворной для разработки наиболее продвинутых отраслей психологической науки, и прежде всего генетической и педагогической психологии... Но может ли быть такой подход распространен на область социальной психологии?» [19, с. 165].

А.В. Петровский отвечает на этот вопрос положительно, рассуждая следующим образом: «Психические функции складываются первоначально в социальном плане между людьми как интерпсихическая категория, а затем внутри как интрапсихическая — такова, по Выготскому, генетическая последовательность развития психики. Отсюда очевидна роль первичных групп, в которые включен ребенок, для его формирования. Но если интрапсихическая категория имплицитно содержит функцию опосредствования — что Выготский и показал с полнотой и убедительностью, — то при попытке продолжить его мысль, на этот раз двигаясь от интра- к интердетерминантам поведения, от личности к коллективу, интерпсихическое, как нам представлялось, по всей

вероятности, должно, в свою очередь, предполагать наличие определенных опосредствующих факторов или их совокупности, которая становится структурным центром, функционально определяющим все процессы, образующие в своем целом акты группового поведения и межличностных отношений» [19, с. 165—166].

Этот «структурный центр» был конкретизирован как деятельность коллективного субъекта, каковым и выступает группа, коллектив. В основе подобного понимания лежали представления А.Н. Леонтьева, его теория деятельности.

Думаю, будет справедливым сказать, что научная школа А.В. Петровского во многом и состоялась как самостоятельное, оригинальное направление в социальной психологии — отечественной и мировой — благодаря опоре на целый ряд идей культурно-исторической психологии, причем значение этих идей последовательно возрастало. Но что, в свою очередь, дала и что может дать социальная психология для развития культурно-исторической психологии?

В данной статье речь пойдет о социальной психологии развития — новой отрасли психологического знания, которая начала развиваться уже в новом веке и которая, с нашей точки зрения, может предоставить новые возможности для развития не только социальной психологии, но и собственно культурно-исторической теории.

К истории вопроса

В первые годы XXI в. декан факультета социальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета М.Ю. Кондратьев создает в рамках этого факультета кафедру, получающую название «Социальная психология развития». Особо подчеркну, что М.Ю. Кондратьев, ученик, соратник А.В. Петровского, именно на базе его идей выстроил научный фундамент созданного им факультета социальной психологии МГППУ.

Волею судеб с 2009 г. кафедрой социальной психологии развития начинает руководить автор настоящего сообщения — Н.Н. Толстых, ученица и последовательница Л.И. Божович, человека, на протяжении всей своей жизни последовательно воплощавшего идеи Л.С. Выготского в рамках исследования личности. Так, «на уровне персоналий» следующего поколения, сошлись два исходно все же не слишком близких направления психологических исследований: социально-психологическая теория А.В. Петровского в лице М.Ю. Кондратьева и теория развития личности Л.И. Божович в лице Н.Н. Толстых. Здесь же назову двух сотрудников кафедры социальной психологии развития МГППУ — Н.С. Денисенкову, ученицу и продолжательницу идей Л.А. Венгера, еще одного яркого представителя школы Л.С. Выготского, с одной стороны, и Т.Н. Счастную, долгие годы работавшую вместе с А.В. Петровским, продолжателя этой традиции, — с другой.

В качестве небольшого исторического штриха упомяну, что когда в 1972 г. А.В. Петровский организовал и возглавил лабораторию Психологии личности в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне — Психологический институт РАО), она оказалась размещенной в комнате (№ 14), соседней с той (№ 15), где работали Л.И. Божович и ее сотрудники. В обеих лабораториях занимались проблемами развития личности, проблемами коллектива и коллективизма, конформизма и конформности, но позиции по этим вопросам тогда виделись принципиально несовместимыми. (Суть и природа этой тогдашней несовместимости — отдельная тема, требующая специального рассмотрения и далеко выходящая за пределы содержания настоящей статьи) Им суждено было сблизиться на новом этапе, в новом веке в результате, можно сказать, организационно-управленческого решения М.Ю. Кондратьева. Но это сближение сегодня видится не простой и не бессмысленной случайностью.

Конечно, содержательно идея оформления социальной психологии развития в самостоятельную отрасль знания возникла у М.Ю. Кондратьева раньше, и, скорее всего, в любом случае была бы им реализована. В середине нулевых им была задумана серия книг, в которых обсуждались бы социально-психологические проблемы, характеризующие каждый возраст человеческой жизни. Осуществить этот замысел в полном объеме по разным причинам не удалось, но в 2010 г. увидела свет книга под его редакцией «Антология социальной психологии возраста» [1], где в отдельных главах были описаны и проанализированы социально-психологические проблемы развития человека в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах, в периоды молодости, зрелости и старости. Эти главы были подготовлены авторами, принадлежащими к разным научным школам, работавшими в разных организациях, но объединенными — в написанной М.Ю. Кондратьевым вводной главе — общим замыслом и теми теоретическими воззрениями, которые, с одной стороны, уходят корнями в культурно-историческую традицию Л.С. Выготского, а с другой — развивают подход А.В. Петровского к социально-психологической периодизации развития личности и роли в этом процессе тех контактных групп, в которых происходит и взросление человека, и его жизнь в зрелых возрастах. Назову и некоторые другие публикации, в которых обосновывалось введение термина «социальная психология развития» [14; 15].

В самом первом, пилотном, номере созданного М.Ю. Кондратьевым журнала «Социальная психология и общество» публикуется инспирированная им статья Н.Н. Толстых «Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки» [35]. В этой статье границы социальной психологии развития рассматриваются уже далеко выходящими за рамки «социальной возрастной психологии». Позже сотрудники кафедры социальной психологии развития в соавторстве с коллегами с других факультетов МГППУ подготовили учебник

для бакалавриата и магистратуры, который так и был назван «Социальная психология развития». Он был опубликован в 2014 и переиздан в 2017 году [30], а в 2019 г. вышел в свет учебник «Социальная возрастная психология» [36], авторы которого продолжили анализ проблематики социальной психологии развития в аспекте развития человека на разных возрастных этапах его жизни.

Но вернемся к сформулированному выше вопросу: что же может конвергенция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского, реализуемая в «социальной психологии развития», дать для развития культурно-исторической традиции?

Социальная психология развития и теория экологических систем

Эксплицируя свою позицию в ответе на этот вопрос, воспользуюсь схемой, представляющей популярную сегодня (хотя и созданную в 70-е гг. прошлого века) теорию экологических систем американского психолога У. Бронефенбреннера [38].

С точки зрения У. Бронфенбреннера, для анализа процесса развития ребенка необходимо проанализировать систему его взаимоотношений с рядом «экологических систем». По степени условной удаленности от ребенка они расположены в следующем порядке: микросистема (семья ребенка) — мезосистема (детский сад, школа, двор, квартал проживания) — экзосистема (детские и взрослые социальные организации) — макросистема (культура) — хроносистема (исторические преобразования экологии предшествующих уровней).

Можно сказать, что Л.С. Выготского, равно как и его соратников и последователей, преимущественно интересовали две самые «далекие» от ребенка в этой модели экосистемы, а именно макро- и хроносистема, т. е. изменяющаяся в историческом времени культура и ее роль в развитии ребенка, человеческой психики. Сделать акцент на роли культуры и было той революционной идеей, с которой Л.С. Выготский ворвался в психологию. Вот, например, что пишет об этом М.Г. Ярошевский во вводной статье к подготовленному им сборнику научных трудов Л.С. Выготского с названием, которое стоит упомянуть в данном контексте, — «Психология развития как феномен культуры»: «Проекты внедрения в психологию принципов марксизма складывались в системе двух координат: индивидуальное (сознание как функция мозга) — социальное (общение, влияние внешней среды). Выготский внес третью координату — культуру (в виде речи, языка, слова) и тем самым открыл новый вектор психологического анализа. Это был радикальный категориальный сдвиг» [7, с. 7].

Культура была важна для Л.С. Выготского и его последователей как некая универсальная коннотация, позволяющая говорить о социокультурной детерминации психических функций. При этом конкретно-историческая специфика разных культур была вовсе не столь интересна. Как пишет об этом М. Дафермос, «... даже в исследованиях, проводимых Александром Лурия в Узбекистане, Выготский и Лурия не делали акцент на особенностях узбекской культуры, а исследовали общие пути когнитивного развития» [11, с. 41].

Не входила в сферу их интересов и вся та конкретика, что находится «между» ребенком и культурой, эти «бронфенбреннеровские» микро-, мезо- и экзосистемы. Определенный интерес вызывал разве что взаимодействующий с ребенком взрослый, но взрослый не как конкретный взрослый, а как «культурный взрослый», как посредник, как носитель идеальной формы, который транслирует культуру ребенку. Этот Взрослый в теории Л.С. Выготского и в современных ее интерпретациях рассматривается как некий вообще Социальный взрослый, оказываясь, по сути дела, абстрактной фигурой.

В рамках культурно-исторической традиции «живой» контекст жизни ребенка (его отношения с конкретными родственниками, сверстниками, конкретными учителями и т. п.) был, да и сегодня остается, по существу, не важным или, выразимся мягче, крайне малоисследованным. С этой точки зрения, отсутствие Взрослого как носителя идеальной формы делает невозможным процесс нормального развития, а наличие конкретных сверстников и других персонажей только дезорганизует процесс освоения «идеальной формы». Составители «Словаря Л.С. Выготского» приводят такую цитату из прочитанных Л.С. Выготским в 1933—1934 гг. в Ижевске лекций по педологии: «...если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, <...> конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, но ребенок развивается среди других детей, т. е. есть среда его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда создаваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? ... они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма» [цит. по: 24, с. 83].

Вместе с тем трудно отрицать значение этих промежуточных — между ребенком и культурой — «бронфенбреннеровских» экологических систем. Сегодня роль в развитии и жизни человека этих «пропущенных» систем наиболее успешно исследуется именно социальными психологами. Существенный вклад в «заполнение этой бреши» и был внесен А.В. Петровским, который с предельной определенностью высказывался о том, что развитие человека нельзя себе представить, не анализируя его жизнь в тех группах, или как еще говорят социальные психологи, ингруппах, в которые человек последовательно попадает в ходе своего взросления: группа детского сада, школьного класса, студенческая группа в вузе, рабочий коллектив и т. д. По сути дела, именно взаимодействие ребенка, а затем и подростка, юноши с членами тех малых контактных групп, в которых проходит его взросление, и определяет содержание, логику и периодизацию развития личности, по А.В. Петровскому.

Социальная ситуация развития и межличностная ситуация развития

Все же будет несправедливым утверждать, что реальный контекст развития ребенка Л.С. Выготского вовсе не интересовал. Наиболее непосредственно важность его учета отражена в предложенном им понятии социальной ситуации развития, которую он понимал как складывающееся к началу каждого возрастного периода «... исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [8, с. 258].

Понятие социальной ситуации развития появилось у Л.С. Выготского после встречи с К. Левиным и знакомства с его идеями. Вот как, например, пишет об этом Л.И. Божович: «Идею целостного структурного подхода, родившуюся в гештальтпсихологии, он (Выготский. — *Н.Т.*) не только считал существенной для построения единой психологической науки, но принял ее в качестве важнейшей для построения собственной теории... Идея целостного подхода привела Л.С. Выготского к введению понятия социальной ситуации развития. И ответ на вопрос о своеобразии психического развития и отличительных чертах каждого возраста он предлагал решать в ходе анализа этой особой единицы. Она представляет собой соотношения внешних и внутренних условий, определяющих возрастные и индивидуальные особенности ребенка. В этом смысле он существенно изменил понимание среды как фактора психического развития» [4, с. 358—359].

Л.С. Выготский сразу оценил гениальность левиновских идей. Другие сделали это значительно позже. Когда в 1991 г. в США вышла книга Л. Росса и Р. Нисбетта «Человек и ситуация» [39], она стала настоящей бомбой. На русский язык книга была переведена в 1999 г. [31]. В русскоязычной книге ее подзаголовок выглядит так: «Уроки социальной психологии», в то время как на языке оригинала он другой — «Perspectives of social psychology» («Перспективы социальной психологии»). Русский подзаголовок, однако, в чем-то интереснее и точнее. Английский как бы настраивает читателя на то, что в книге речь пойдет о социальной психологии как таковой, о том, какие уроки социальные психологи могут извлечь из того, что уже было сделано, и какие на этом основании могут прочертить перспективы этой отрасли знания. Русский же подзаголовок как бы говорит нам о том, чему социальная психология учит всех других. В четкой, сугубо сциентистской, манере авторы на разных примерах демонстрируют нам ту фундаментальную ошибку атрибуции, которую мы постоянно совершаем, не умея учитывать конкретную ситуацию, реальный контекст того или иного действия, события, поступка.

Но вернемся к понятию «социальная ситуация развития». Л.И. Божович в своих исследованиях процесса формирования личности постоянно обращалась к этому понятию, начиная анализ каждого возрастного этапа с описания специфичной для него социальной ситуации развития. По ее словам, Л.С. Выготский обозначил термином «социальная ситуация развития» «...то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает и динамику психического развития ребенка на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологического образования, возникающие к его концу» [3. с. 133].

В более поздней статье Л.И. Божович конкретизирует природу социальной ситуации развития: «На каждом возрастном этапе ребенок занимает определенное место в системе доступных для него общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и социальными санкциями. При этом вся совокупность только что названных факторов не случайна: она вырабатывается на протяжении длительной истории общества с учетом возрастных особенностей детей. В итоге на каждом этапе возрастного развития ребенок находится в определенных, независимо от него существующих условиях и подвергается соответствующей системе воздействий. Это вызывает у него стремление ответить предъявляемым требованиям, справиться с поставленными задачами, так как только в этом случае он чувствует себя на уровне занимаемого положения и испытывает эмоциональное благополучие» [5, с. 318].

Из приведенной обширной цитаты хорошо видно, что для «классиков» культурно-исторической психологии социальная ситуация развития — это, в первую очередь, характеристика возраста, которая задается обществом, культурой, т. е. макросистемой (по У. Бронфенбреннеру). Нельзя также не отметить, что, несмотря на широкую известность в отечественной психологии понятия социальной ситуации развития и весьма частое его употребление, оно и сегодня остается практически не операционализированным и трактуется разными исследователями по-разному.

Сказанное приводит к выводу о том, что при всей важности понятия социальной ситуации развития его явно недостаточно для понимания развития ребенка, воспитывающегося в определенных, конкретных, условиях. Именно поэтому А.Л. Венгер предложил в дополнение другое понятие — «межличностная ситуация развития», аргументируя это следующим образом: «Социальная ситуация развития, соответствующая тому или иному возрасту, вырабатывается в ходе исторического развития общества. Так же как культура в целом, она не выбирается ребенком, а принимается им. Однако в каждом отдельном случае она имеет свою специфику, зависящую от тех конкретных отношений, которые складываются у данного ребенка с окружающими его людьми (родителями, учителями, сверстниками). Эту конкретную систему отношений, т. е. конкретное воплощение социальной ситуации развития, мы называем межличностной ситуацией развития» [6, с. 49—50].

Рассматривая эту проблематику в разговоре о социальной психологии развития, подчеркнем, что уже в понятии «социальная ситуация развития» ключевым является слово «социальная», а что касается межличностной ситуации развития, то это понятие, несомненно, должно быть отнесено, в первую очередь, к системе понятий социально-психологических. Давая свою интерпретацию понятия «межличностная ситуация развития», М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин делают его еще более определенно социально-психологическим, дополняя своими терминами и смыслами: «Межличностная ситуация развития, — пишут они, — конкретная система межличностных отношений субъекта с его окружением и, прежде всего, с членами различных референтных групп, в которые входит данная личность одновременно и на чье мнение она ориентируется как в процессе своей актуальной жизнедеятельности, так и в логике перспектив своего социального и социально-психологического развития» [17, с. 209].

Думается, что растущий сегодня интерес к межличностной ситуации развития, к конкретному контексту развития ребенка (да и взрослого тоже) не является случайны.

Время и контекст

Конечно, само название теории Л.С. Выготского — «культурно-историческая», равно как и труды ее основателей, со всей определенностью говорят, что в ее основе заложено представление о том, что с течением истории, с культурными трансформациями многое меняется: содержание возрастов, само наличие или отсутствие какого-то возраста, какой-либо деятельности (например, сюжетно-ролевой игры у примитивных народов) и т. д.

Однако, как уже было отмечено выше, культура интересована Л.С. Выготского и его сподвижников, в первую очередь, как культура вообще, интереса к конкретике той или иной культуры практически не было. Возможным объяснением этого может быть не только новаторство самой идеи культурно-исторического развития и необходимость ее обоснования как таковой, но и то, что темпы изменений окружающей действительности в 20—30-е годы не были столь заметными, как в наши дни. Сегодня об ускорении всех процессов трансформации социума говорят повсеместно.

Высказывается мысль о том, что все возрастающая скорость социокультурных трансформаций, требующая учета постоянно меняющихся характеристик, параметров, векторов развития реальных людей в реальном мире, ведет к признанию совершенно иной роли именно социальной психологии в понимании происходящего. Ведь социальная психология, определяя собственное дисциплинарное положение в пространстве культуры и истории, изучает различные формы обыденного познания, производимые в институтах—группах—практиках. И это, в числе прочего, дает ей возможность фиксировать конкретику течения жизни, быть открытой реальным обстоятельствам мира [37]. И здесь в центре оказывается признание роли контекста, на изучение которого именно социальная психология лучше всего «заточена». Подчеркнем: с точки зрения контекстного подхода, человека надо научиться видеть не в ситуации даже, а в более широком контексте, точнее, в разных контекстах [10]. Н.В. Гришина пишет об этом так: «Анализ определений предметной области социальной психологии демонстрирует изменения в проблемном поле, при этом инвариантным является присутствие в этих определениях ссылок на контекст, который может обозначаться различным образом, но всегда предполагает присутствие человека в социальной среде, в коммуникации и диалоге» [9, с. 11].

Уместно здесь же сослаться на К.Дж. Джерджена, утверждавшего в соответствии со своими идеями социального конструкционизма, что в социальной психологии в принципе не существует универсальных закономерностей, а есть лишь сеть взаимоотношений и исторически изменчивых контекстов [12].

Роль контекстного фактора многократно увеличивается с ростом скорости изменения социума. Из этой констатации проистекает множество следствий, включая изменение стратегий исследований, методических приемов, способов интерпретации данных и т. п. Если говорить о психологии развития, о возрастной психологии, то сегодня важно умение видеть, исследовать, анализировать психологию каждого возраста не как возраста вообще, а как возраста, существующего в контексте современной действительности, которая накладывает свои краски на те знания о возрасте, которые сложились за многие десятилетия в возрастной психологии и психологии развития. Поэтому совершенно неслучаен интерес психологов, идентифицирующих себя и свою научную позицию через соотнесение с культурно-исторической традицией, к современному детству, современному взрослению [21; 22; 25-29; 32; 34]. (В конце XX в., задолго до взрыва этого интереса, в названии своей посмертно вышедшей книги А.В. Толстых предложил хороший термин — «конкретно-историческая психология» [33]).

Знакомство с этими исследованиями свидетельствует о том, что специфику современного детства, специфику психического и личностного развития современного ребенка/подростка невозможно уловить, не используя понятийного аппарата и исследовательских методов, наработанных в социальной психологии. Сторонники культурно-исторической психологии все чаще применяют понятийный аппарат социальной психологии (ценностные ориентации, социальные представления, социальные стереотипы, ролевое экспериментирование и т. д.). Интерес к кросс-историческим исследованиям, к ремейкам использовавшихся десятилетия назад методик на выборках современных детей и подростков, интерес к исследованиям с применением поколенческих сравнений (а ведь поколение — это не что иное, как особая большая социальная группа, и только так и может быть понято), с одной стороны, а с другой — к исследованиям кросс-культурным, которые в широ-

ком масштабе стали по большому счету только сегодня и возможны (мир стал «маленьким», разные его части стали значительно более доступны), изменили параметры хронотопа психологических исследований, вплотную приблизив их к исследованиям социально-психологическим. По сути дела, речь все чаще идет о междисциплинарных исследованиях на границах общей, возрастной психологии, психологии развития и социальной психологии. И эти границы четко провести подчас бывает невозможно.

В связи со сказанным представляется своевременным, а может быть, даже и запоздалым, оформление междисциплинарной отрасли психологического знания с названием «социальная психология развития», исследования в рамках которой могут послужить как развитию социальной психологии, так и определенному прогрессу в деле развития культурно-исторической психологии.

Заключение

В статье обосновывается целесообразность разработки новой междисциплинарной отрасти психологического знания — социальной психологии развития, предметная область которой задается в свете представлений о развивающемся человеке в сложно организованном, глобализирующемся и быстро изменяющемся, качественно трансформирующемся мире.

В качестве предельно широко понимаемого предмета социальной психологии развития может выступать метасистема «личность—группа/группы—широкий социум», которая должна рассматриваться в процессе непрерывного и взаимосвязанного развития всех ее составляющих [14, 15, 35].

По нашему мнению, так понимаемая социальная психология развития — область, не просто более широкая, чем, например, социальная психология личности [2; 16], социальная педагогическая психология [23], социальная психология воспитания [18] или социальная возрастная психология [1; 36], но задаваемая как бы в иной плоскости. Если перечисленные области лишь расширяют число междисциплинарных областей, которыми и всегда была богата социальная психология и которые являются, по сути дела, подотраслями социальной психологии наподобие таких давно известных, как социальная психология труда, социальная психология спорта, искусства и т. п. [13], то социальная психология развития таковой в принципе не является. Специфика междисциплинарности исследований в социальной психологии развития «...состоит не просто в том, что эта область оказывается “пограничной зоной” между двумя “ваковскими” специальностями (“социальная психология” и “психология развития, акмеология”), а в том, что в данном случае социальная психология граничит, если можно так выразиться, с самим общепсихологическим принципом развития, точнее, заставляет взглянуть на социально-психологические явления, феномены в аспекте развития, акцентируя принцип развития, с одной стороны, и социально-психологическую природу развития человека, группы, общности, — с другой» [35, с. 15—16].

Идея оформления социальной психологии развития в самоценную отрасль психологического знания, возникла, как было сказано выше, на вполне определенной научной почве — в рамках московской психологической школы путем конвергенции идей культурно-исторической психологии и социально-психологической теории А.В. Петровского. Это объясняется научными пристрастиями и автора идеи (М.Ю. Кондратьева), и автора настоящего сообщения. В данной статье хотелось подчеркнуть значение сближения с социальной психологией, шага в сторону социальной психологии для дальнейшего развития культурно-исторической психологии, шага, отвечающего и практическим запросам современной жизни, и логике развития науки.

Литература

1. Антология социальной психологии возраста: учеб. пособие для вузов / Под ред. М.Ю. Кондратьева. М.: МГППУ, 2010. 416 с.

2. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс,2001. 301 с.

3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с.

4. *Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. С. 357—366.

5. *Божович Л.И.* Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. С. 312—320.

6. *Венгер А.Л.* Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2. М.: Генезис, 2001. 128 с.

References

1. Antologiya sotsial’noi psikhologii vozrasta. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Anthology of the social psychology of age. Textbook for universities]. In Kondrat’ev M.Yu. (eds.). Moscow: MGPPU, 2010. 416 p.

2. Belinskaya E.P., Tikhomandritskaya O.A. Sotsial’naya psikhologiya lichnosti: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Social Psychology of Personality: A Textbook for High Schools]. Moscow: Aspekt Press, 2001. 301 p.

3. Bozhovich L.I. Lichnost’ i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. 400 p. P. 133.

4. Bozhovich L.I. O kul’turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygotskogo [On the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky]. L.I. Bozhovich. *Lichnost’ i ee formirovanie v detskom vozraste* [*Personality and its formation in childhood*]. St. Petersburg: Piter, 2008, pp. 357—366.

5. Bozhovich L.I. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Psychological patterns of personality formation in ontogenesis]. L.I. Bozhovich.

7. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.

8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. С. 244—268.

9. *Гришина Н.В.* Контекст в социальной психологии и социальная психология контекста // Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики: сб. науч. работ / Под ред. О.В. Соловьевой, Т.Г. Стефаненко. М.: МГУ, 2017. С. 11—16.

10. *Гришина Н.В., Костромина С.Н., Мироненко И.А.* Структура проблемного поля современной психологии личности // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 26—35.

11. *Дафермос М.* Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 27—46. doi:10.17759/chp.2016120303

12. *Джерджен К.Дж.* Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: хрестоматия / Ред.-сост. Е.В. Якимова. М.: ИНИОН, 1995. С. 51—73.

13. *Журавлев А.Л.* Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 15—32.

14. *Ильин В.А.* Теоретико-методологические основы социальной психологии развития // Социальная политика и социология. 2011. № 5(71). С. 341—344.

15. *Ильин В., Кондратьев М., Шихалеева А.* К вопросу о ключевых понятиях социальной психологии развития // Социально-психологические проблемы образования: Вопросы теории и практики: сб. науч. трудов. Вып. 7 / Под ред. М.Ю. Кондратьева. М.: МГППУ, 2009. С. 112—123.

16. *Коломинский Я.Л., Жеребцов С.Н.* Социальная психология развития личности. Минск: Выш. шк., 2009. 336 с.

17. *Кондратьев М.Ю., Ильин В.А.* Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.

18. *Мудрик А.В.* Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) [Электронный ресурс] // Социальная психология. docx. URL: https://yadi.sk/i/N44IQOKIFepHdQ (дата обращения: 12.02.2020).

19. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

20. *Петровский А.В.* Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.

21. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5—10. doi:10.17759/jmfp.2016050201

22. *Поливанова К.Н., Шакарова М.А.* Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С 255—268. doi:10.17759/chp.2016120315

23. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 576 с.

24. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 119 с.

25. *Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 25—35. doi:10.17759/cpp.2015230403

Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [*Personality and its formation in childhood*]. St. Petersburg: Piter, 2008, pp. 312—320.

6. Venger A.L. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. Chast' 2. [Psychological counseling and diagnostics. A practical guide. Part 2]. Moscow: Genezis, 2001. 128 p.

7. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tury: izbrannye psikhologicheskie trudy [Developmental Psychology as a Cultural Phenomenon: Selected Psychological Works]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii. Voronezh: NPO 'MODEK', 1996. 512 p.

8. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T.4. Problema vozrasta [*Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Age problem*]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244—268.

9. Grishina N.V. Kontekst v sotsial'noi psikhologii i sotsial'naya psikhologiya konteksta [Context in social psychology and social psychology of context]. In Solov'eva O.V., Stefanenko T.G. (eds.). *Innovatsionnye resursy sotsial'noi psikhologii: teorii, metody, praktiki: sb. nauchnykh rabot* [*Innovative resources of social psychology: theories, methods, practices: collection. scientific works*]. Moscow: MGU, 2017, pp. 11—16.

10. Grishina N.V., Kostromina S.N., Mironenko I.A. Struktura problemnogo polya sovremennoi psikhologii lichnosti [The structure of the problem field of modern personality psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* [*Psychological Journal*], 2018. Vol. 39, no. 1, pp. 26—35.

11. Dafermos M. Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27—46. doi:10.17759/chp.2016120303. (In Russ., abstr. in Engl.)

12. Dzherdzhen K.Dzh. Dvizhenie sotsial'nogo konstruktsionizma v sovremennoi psikhologii [The movement of social constructionism in modern psychology]. In Yakimova E.V. (eds.). *Sotsial'naya psikhologiya: samorefleksiya marginal'nosti: Khrestomatiya* [*Social Psychology: self-reflection of marginality: anthology*]. Moscow: INION, 1995, pp. 51—73.

13. Zhuravlev A.L. Osobennosti mezhdistsiplinarnykh issledovanii v sovremennoi psikhologii [Features of interdisciplinary research in modern psychology]. In Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. (eds.). *Teoriya i metodologiya psikhologii: Postneklassicheskaya perspektiva* [*Theory and Methodology of Psychology: Post-nonclassical Perspective*]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2007, pp. 15—32.

14. Il'in V.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sotsial'noi psikhologii razvitiya [Theoretical and methodological foundations of social developmental psychology]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya* [*Social policy and sociology*], 2011, no. 5 (71), pp. 341—344.

15. Il'in V., Kondrat'ev M., Shikhaleeva A. K voprosu o klyuchevykh ponyatiyakh sotsial'noi psikhologii razvitiya [To the question of key concepts of social developmental psychology]. In Kondrat'ev M.Yu. (eds.). *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy obrazovaniya: Voprosy teorii i praktiki: Sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 7 [Socio-psychological problems of education: Questions of theory and practice: Collection of scientific papers. Vol. 7*]. Moscow: MGPPU, 2009, pp. 112—123.

16. Kolominskii Ya.L., Zherebtsov S.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya lichnosti [Social psychology of personality development]. Minsk: Vysh. shk., 2009. 336 p.

17. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika [ABC of social psychologist-practice]. Moscow: PER SE, 2007, 464 p.

26. *Смирнова Е.О.* Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2. № 2. С. 25—32.

27. *Собкин В.С., Буреломова А.С.* Кросскультурный анализ ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. 2012. Т. 3. № 1. С. 100—112.

28. *Собкин В.С., Мкртычян А.А.* Профессии в контексте социальных стереотипов: оценки старшеклассников двадцать лет спустя // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 146—159.

29. *Собкин В.С., Смыслова М.М.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 2. С. 71—86.

30. Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: Юрайт, 2014 (2017). 603 с.

31. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000. 429 с.

32. *Рубцова О.В.* Ролевое экспериментирование как составляющая современной подростковой культуры [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 24—30. doi:10.17759/jmfp.2016050203

33. *Толстых А.В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб: Алетейя, 2000. 288 с.

34. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7—24. doi:10.17759/cpp.2015230402

35. *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. 2010. Т. 1. № 1. С. 13—25.

36. *Толстых Н.Н., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Денисенкова Н.С., Красило Т.А.* Социальная возрастная психология. М.: Академический проект, 2019. 345 с.

37. *Хорошилов Д.А.* Психология социального познания в зеркалах «когнитивных революций» // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 55—71. doi:10.17759/sps.2017080405

38. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

39. *Ross L., Nisbett R.* The Person and the Situation. Perspectives of Social Psychology. NY, 1991. 320 p.

18. Mudrik A.V. Sotsial'naya psikhologiya vospitaniya (kratkaya eksplikatsiya i sub"ektivnye zametki) [Elektronnyi resurs] [Social psychology of education (brief explication and subjective notes)]. *Sotsial'naya psikhologiya.docx [Social psychology.docx.]*. URL: https://yadi.sk/i/N44IQOKIFepHdQ (Accessed 12.02.2020)

19. Petrovskii A.V. Voprosy istorii i teorii psikhologii: Izbrannye trudy [Issues in the History and Theory of Psychology: Selected Works]. Moscow: Pedagogika, 1984. 272 p.

20. Petrovskii A.V. Psikhologiya i vremya [Psychology and time]. St. Petersburg: Piter, 2007, 448 p.

21. Polivanova K.N. Childhood in a changing world [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiia* [*Journal of Modern Foreign Psychology*], 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5—10. doi:10.17759/jmfp.2016050201. (In Russ., abstr. in Engl.).

22. Polivanova K.N., Shackarova M. Socio-cultural Child's Image (Soviet and Russian movies' Analysis). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 255—268. doi:10.17759/chp.2016120315. (In Russ., abstr. in Engl.)

23. Rean A.A., Kolominskii Ya.L. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya [Social pedagogical psychology]. St. Petersburg: Praim-Evroznak, 2008. 576 p.

24. Slovar' L.S. Vygotskogo [Dictionary L.S. Vygotsky]. In Leont'ev A.A. (eds.). Moscow: Smysl, 2004. 119 p.

25. Smirnova E.O. Modern children's sub-culture. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 25—35. doi:10.17759/cpp.2015230403. (In Russ., abstr. in Engl.)

26. Smirnova E.O. Spetsifika sovremennogo doshkol'nogo detstva [The specifics of modern preschool childhood]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [*National Psychological Journal*], 2019. Vol. 2, no. 2, pp. 25—32.

27. Sobkin V.S., Burelomova A.S. Cross-Cultural Analysis of Value Orientations in Contemporary Adolescents. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2012. Vol. 3, no. 1, pp. 100—112. (In Russ., abstr. in Engl.)

28. Sobkin V.S., Mkrtychyan A.A. Professii v kontekste sotsial'nykh stereotipov: otsenki starsheklassnikov dvadtsat' let spustya [Professions in the context of social stereotypes: estimates of high school students twenty years later]. In Sobkin V.S. (eds.). *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XV. Vyp. XXVI* [*Sociology of Education. Proceedings of the sociology of education. T. XV. Vol. XXVI*]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2011, pp. 146—159.

29. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bullying at school: the impact of sociopcultural context (based on crosspcultural research). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2014. Vol. 5, no. 2, pp. 71—86. (In Russ., abstr. in Engl.)

30. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [Social developmental psychology: textbook for undergraduate and graduate programs]. In Tolstykh N.N. (eds.). Moscow: Publ. Yurait, 2014 (2017). 603 p.

31. Ross L., Nisbett R. Chelovek i situatsiya. Uroki sotsial'noi psikhologii [The man and the situation. Social psychology lessons]. Moscow: Aspekt Press, 2000. 429 p.

32. Rubtsova O.V. Role experimentation asa part of contemporary teenage culture [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiia* [*Journal of Modern Foreign Psychology*], 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 24—30. doi:10.17759/jmfp.2016050203. (In Russ., abstr. in Engl.)

33. Tolstykh A.V. Opyt konkretno-istoricheskoi psikhologii lichnosti [The experience of concrete historical psychology of personality]. St. Petersburg: Aleteiya, 2000. 288 p.

34. Tolstykh N.N. Modern maturation. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7—24. doi:10.17759/cpp.2015230402. (In Russ., abstr. in Engl.)

35. Tolstykh N.N. Social Psychology of Development as a Self-Valuable Branch of Psychological Science. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2010. Vol. 1, no. 1, pp. 13—25. (In Russ., abstr. in Engl.)

36. Tolstykh N.N., Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Denisenkova N.S., Krasilo T.A. Sotsial'naya vozrastnaya psikhologiya [Social Age Psychology]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2019. 345 p.

37. Khoroshilov D.A. Social Cognition in the Mirrors of "Cognitive Revolutions". *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2017. Vol. 8, no. 4, pp. 55—71. doi:10.17759/sps.2017080405. (In Russ., abstr. in Engl.)

38. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

39. Ross, L., Nisbett, R. The Person and the Situation. Perspectives of Social Psychology. NY, 1991. 320 p.

Информация об авторах
Толстых Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ). Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3999-4503, e-mail: nnvt@list.ru

Information about the authors
Tolstykh Nataliia Nikolaevna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3999-4503, e-mail: nnvt@list.ru

Получена 01.02.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 01.02.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 35—48
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160104
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35—48
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160104
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей

В.К. Зарецкий,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8831-6127, e-mail: zar-victor@yandex.ru

И.А. Николаевская,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1057-2064, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

При оказании учащимся помощи в преодолении трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода нередко имеет место феномен «взрывной динамики», когда происходят существенные качественные изменения, как в когнитивном, так и в личностном плане. Разработанная в рамках рефлексивно-деятельностного подхода многовекторная модель зоны ближайшего развития дает возможность теоретически обосновать и описать механизм когнитивно-личностного развития в процессе преодоления учебных трудностей. При разработке метода анализа динамики когнитивно-личностного развития учащихся решались три основные задачи: как анализировать процесс совместной деятельности ученика и консультанта, чтобы по стенограмме занятия (речевой продукции) реконструировать структурно-динамическую картину качественных когнитивно-личностных изменений; как показать динамику движения в предметном содержании выполняемых заданий, динамику по векторам когнитивного и личностного развития; как установить, что именно психолого-педагогическая помощь консультанта учащемуся в ситуациях преодоления учебных трудностей способствует зафиксированной динамике. Разработанный метод ситуационно-векторного анализа опирается на принципы и методику анализа речевой продукции испытуемых при решении творческих задач, которые рассматриваются как аналог учебных трудностей. Приводится пример анализа ситуаций взаимодействия консультанта и ученика с использованием разработанного метода, который иллюстрирует динамику по вектору «рефлексия», происходящую в ходе одного учебного занятия.

Ключевые слова: многовекторная модель зоны ближайшего развития, метод ситуационно-векторного анализа, рефлексивно-деятельностный подход к оказанию консультативной помощи, преодоление учебных трудностей, когнитивно-личностное развитие ребенка, консультативная психолого-педагогическая помощь, метод анализа речевой продукции, творческая задача, культурно-историческая психология.

Для цитаты: *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 35—48. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160104

Situation and Vector Analysis of Cognitive and Personality Development of Students in the Process of Overcoming Learning Difficulties

V.K. Zaretskii,
MSUPE, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8831-6127, e-mail: zar-victor@yandex.ru

I.A. Nikolaevskaya,
MSUPE, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1057-2064, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

CC BY-NC

During reflective-activity approach counseling sessions with students aimed at helping them overcome difficulties, there often occurs a phenomena of 'explosive dynamics' when significant qualitative changes happen, both in the cognitive and personality spheres. The multi-dimensional model of the zone of proximal development proposed in the reflective-activity approach makes it possible to theoretically substantiate and describe the mechanism of cognitive and personality development in the process of overcoming learning difficulties. While working out the parameters for analyzing the dynamics of cognitive and personality development of students, the following three main tasks had to be solved: 1) how to analyse the process of joint work of the student and the counselor to reconstruct the structural-dynamic picture of qualitative cognitive and personality changes from the session transcript (speech production); 2) how to show the dynamics of learning through the subject matter of the tasks, the dynamics of cognitive and personality lines of development; 3) how to capture the connection between psychotherapeutic and pedagogical help and positive qualitative cognitive and personality changes. We thus developed a method based on the principles and methods of speech production analysis in creative task solving which is considered an equivalent of learning difficulties. The paper discusses an example of the analysis of counselor-student interaction based on the developed method. which illustrates the 'reflection' dynamics that occurs during one session.

Keywords: multi-dimensional model of the zone of proximal development, reflective-activity approach, counseling, overcoming learning difficulties, cognitive and personality development of child, psychological and pedagogical assistance, speech analysis method, creative task, cultural-historical psychology.

For citation: Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Situation and Vector Analysis of Cognitive and Personality Development of Students in the Process of Overcoming Learning Difficulties. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35—48. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160104

Постановка проблемы метод анализа когнитивно-личностного развития ученика в процессе преодоления учебных трудностей

Прежде чем обратиться к проблеме метода анализа когнитивно-личностного развития ученика в процессе преодоления учебных трудностей, следует обосновать сам тезис о том, что такое развитие может происходить в данном процессе.

Идея рассмотрения личностного и когнитивного в единстве, в развитии, в конкретных видах деятельности не нова. Принцип единства аффекта и интеллекта выдвинут еще Л.С. Выготским и взят на вооружение его соратниками и последователями. На основе данного принципа проводятся исследования и разрабатываются практики помощи в возрастной, клинической, специальной, педагогической психологии, коррекционной педагогике и др. Например, Г.Г. Кравцов рассматривает принцип единства аффекта и интеллекта как основу для содействия целостному личностному развитию школьника и объединению процессов обучения и воспитания [18]. Е.И. Комкова концептуализирует когнитивно-личностное развитие и определяет его следующим образом: «Когнитивно-личностное развитие ребенка, понимаемое как взаимосвязанный процесс развития когнитивных структур и социально-коммуникативных качеств личности, включает в себя возникновение в психике ребенка психологических новообразований и их дальнейшее совершенствование» [17, с. 2].

Постараемся обосновать то положение, что при оказании помощи в преодолении учебных трудностей могут возникать и совершенствоваться новообразования, свидетельствующие о когнитивно-личностном развитии ученика.

Обсуждая проблемы связи обучения и развития, Л.С. Выготский обратил внимание специалистов на то, что учебная деятельность устроена особенным образом: ребенок, как он выразился, постоянно должен «прыгать в ней выше головы» [3]. Введя в 1933 г. понятие «зона ближайшего развития», Л.С. Выготский подчеркнул, что развитие происходит во взаимодействии ребенка со взрослым *в ситуации, когда ребенок сталкивается с трудностью и не может осуществить некоторое действие без помощи взрослого*, но может это сделать *в сотрудничестве* с взрослым. Область таких действий Л.С. Выготский предложил называть «зоной ближайшего развития», отметив ее главное значение для развития: то, что сегодня ребенок может сделать совместно, завтра он может сделать сам [4]. Из этого тезиса вытекают следующие представления об образовательном процессе, его роли в развитии и о роли учебной трудности в обучении и развитии:

— обучение ведет за собой развитие [4];

— развитие происходит в сотрудничестве ребенка со взрослым, если оно протекает в зоне ближайшего развития и в дальнейшем происходит *интериоризация*, т. е. присвоение ребенком опыта совместной деятельности, обогащение его арсенала внутренних средств [3; 4];

— из этих двух тезисов следует, что проблемная ситуация в обучении (ошибка, затруднение) обладает ресурсом для развития ребенка, если ему оказывается помощь. Получая помощь взрослого, он обретает возможность сделать шаг (и даже не один) в развитии [7].

В опоре на эти положения в рефлексивно-деятельностном подходе к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [10; 12] учебная трудность рассматривается как обязательное и желательное со-

бытие в учебной деятельности, так как процесс ее преодоления является ресурсным для развития. Последнее утверждение не означает, что учебная трудность всегда способствует развитию.

При постановке проблемы метода анализа когнитивно-личностного развития важно подчеркнуть, что возможность «шагов в развитии» зависит от того, *как и какую помощь* оказывает ребенку взрослый, удерживает ли он взаимодействие в ЗБР или нет, видит он ее границы или нет, чувствителен ли он к эпицентру и ресурсам того, с кем взаимодействует, или нет. Последнее особенно важно, так как сближает процесс оказания помощи в преодолении учебных трудностей с психотерапией [21], условием эффективности которой является «чувствительность к ресурсам» и правило «не актуализировать проблему, для решения которой у клиента нет ресурсов» [23].

В более чем двадцатилетней практике оказания помощи в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода мы неоднократно сталкивались с диаметрально противоположными ситуациями: 1) когда помощь взрослого (учителя или психолога) не приносит успеха, не ведет к преодолению учебных трудностей и даже, напротив, вредит развитию; 2) когда отмечается «взрывная динамика» развития, и на фоне даже не очень значительного учебного успеха меняется в позитивную сторону сразу многое (отношение к учебе, самоощущение, самооценка, самоэффективность и др.). Особенно ярко подобная динамика наблюдалась в работе с детьми-сиротами с особенностями развития и инвалидностью, с тяжелыми соматическими заболеваниями, которые в условиях оказания индивидуальной психолого-педагогический помощи начинали прогрессировать в обучении и когнитивно-личностном развитии [11]. Примеры яркой динамики развития особенных детей в учебной деятельности описаны и другими авторами, например, К. Манске [19], которая относит себя к традиции культурно-исторической психологии.

Ключом к пониманию этих феноменов — отсутствия эффективности помощи и «взрывной динамики развития», — на наш взгляд, является идея Л.С. Выготского, сформулированная им совсем незадолго до кончины и, возможно, поэтому не получившая должного развития. Она выражена в лаконичной формуле — «один шаг в обучении может означать сто шагов развитии» [3].

Для постановки проблемы метода анализа развития в ходе преодоления учебных трудностей идея Л.С. Выготского о возможности взрывной динамики имеет принципиальное значение. Во-первых, она ставит проблему специфики помощи в ситуациях затруднения возможности превращения ее в ресурсную для развития. Это, в свою очередь, предполагает выделение условий, при которых развитие возможно. Во-вторых, она дает ориентир для того, чтобы «искать» следы шагов в развитии, которые делает ребенок (ученик) на фоне процесса преодоления учебной трудности. И что особенно важно: по Л.С. Выготскому, эти шаги ребенок может делать как в когнитивном, так и в личностном развитии. В-третьих, соединяя эту мысль с еще одной формулой Л.С. Выготского — то, что сегодня ребенок может делать совместно с взрослым, завтра он может делать сам, — можно сделать вывод о том, что развитие бесконечно и не имеет границ [16]. Действительно, в любой деятельности, в которую включен ребенок, он что-то может сделать полностью сам. Это его зона актуального развития (ЗАР). То, что он может осознанно делать с помощью взрослого, — его ЗБР и будущий собственный ресурс («созревающие плоды»). И что-то он неспособен даже понять, чтобы осознанно участвовать в совместной деятельности. Это его зона актуально недоступного (ЗАН) [8].

Таким образом, если совместная деятельность ребенка и взрослого, ученика и учителя (психолога, родителя) осуществляется в ЗБР и ребенок активно и осознанно участвует в процессе преодоления трудности, осмысляя свои способы и перестраивая их с помощью взрослого, преодолевая личностные барьеры и испытывая благодарность за помощь, то «шаги в развитии» могут происходить по самым разным направлениям.

Размышления над этими вопросами и обращение к случаям из практики, как к успешным, так и не успешным, привели к новому представлению о ЗБР — к ее многовекторной модели (рис. 1) [8], в рамках которой проблема связи обучения и развития ставится уже несколько иначе: каковы психологические механизмы, благодаря работе которых помощь ребенку в преодолении учебных трудностей способствует развитию. Сам факт ошибки или трудности в учебной деятельности рассматривается как обусловленный дефицитом тех или иных ресурсов (знаниевых, когнитивных, личностных), а в процессе преодоления ошибок и трудностей происходит наращивание этих ресурсов, причем знания, умения, навыки, компетенции и т. п. — только один из типов этих ресурсов. Таким образом, по всем векторам когнитивного и личностного развития возможна динамика, связанная с преодолением трудности, с вооружением ребенка новыми знаниями, с перестройкой способов его деятельности, изменением его личностных качеств. И у каждого картина этой когнитивно-личностной динамики может быть сугубо индивидуальной.

На рис. 1 представлены векторы развития, которые проявляются в работе по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Вектор способности к сотрудничеству. Отношения сотрудничества предполагают складывание эмоционального, позиционного и смыслового контактов консультанта и учащегося.

Вектор способности к рефлексии. Способность учащегося отвечать на рефлексивные вопросы, проводить рефлексию своей деятельности, устанавливать отношения между способами деятельности и ее результатами.

Вектор позиции в учебной деятельности характеризуется выраженностью активности и осознанности учащегося, основные типы позиций в учебной дея-

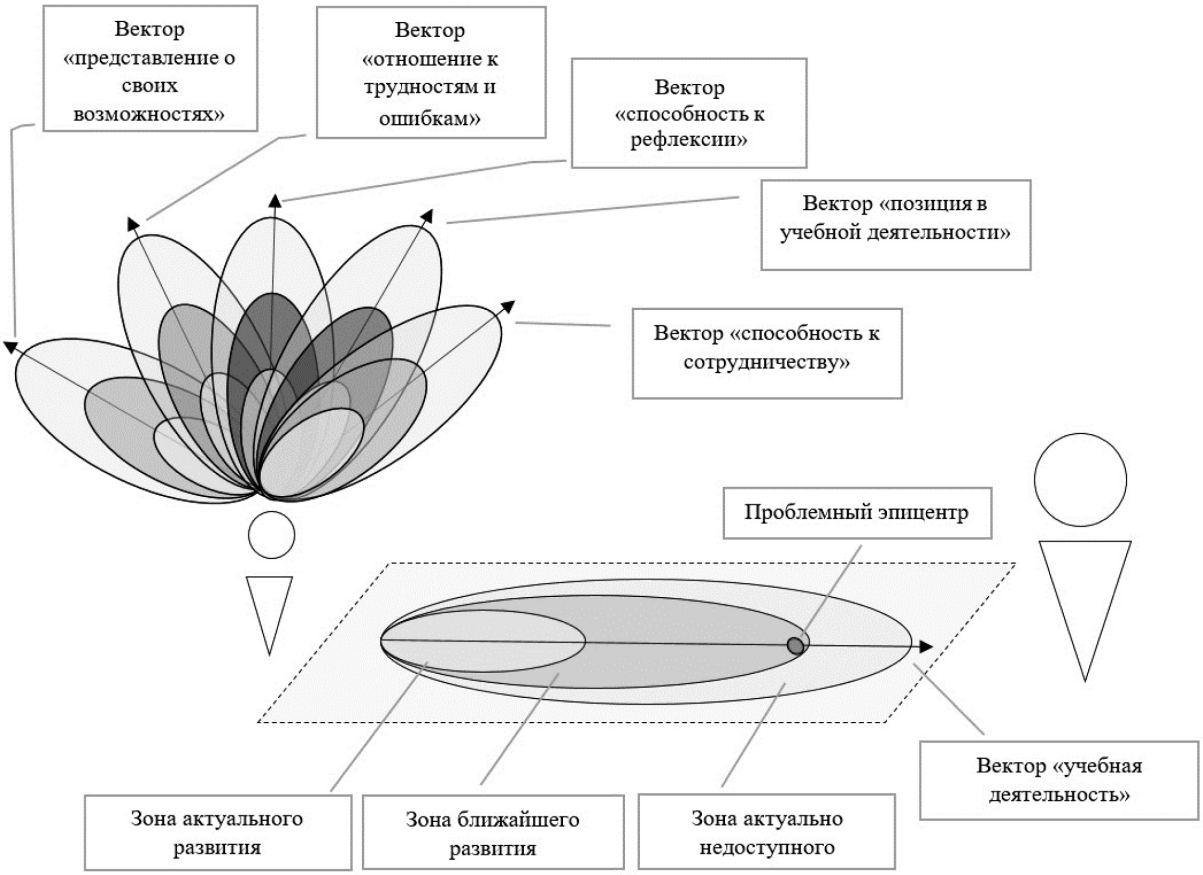


Рис. 1. Многовекторная модель зоны ближайшего развития (Зарецкий, 2007)

тельности: субъектная объектная, негативная, пассивная [15].

Вектор отношения к трудностям и ошибкам. Отражает его переживания, эмоции и мысли, связанные с потенциальной или возникшей трудностью или ошибкой.

Вектор представления о своих возможностях. Отношение учащегося к своим способностям и возможностям, его самоэффективность [22].

Вектор учебной деятельности конкретизируется в каждом случае и описывается через совместное движение в предметном содержании выполняемых учебных заданий.

Таким образом, постановка проблемы метода включает в себя три основных вопроса.

1. Как анализировать процесс совместной деятельности ребенка и взрослого, чтобы корректно осуществлять переход от стенограммы занятия, представленной совокупностью высказываний, к структурно-динамической картине качественных изменений, происходящих по тем или иным векторам в ходе совместной деятельности ребенка и взрослого по преодолению учебной трудности и осуществляемых шагов в предметном содержании?

2. Как анализировать процесс совместной деятельности ребенка и взрослого, чтобы показать:

— динамику движения в предметном содержании, которое может выражаться в столкновении с трудностями, в ошибках, в установлении связи между собственными действиями и ошибками, в понимании недостатков способов, которыми он привык действовать, в переходе к другим способам, в приобретении знаний и т. д.;

— динамику когнитивного развития, т. е. возникновения, изменения и наращивания его когнитивного потенциала, выражающегося в качественных изменениях тех или иных его способностей, как субъекта деятельности и ее рефлексии;

— динамику личностного развития, т. е. фиксации качественных изменений в широком смысле личностного потенциала (эмоционального отношения ко всем аспектам осуществляемой деятельности, мотивационной и смысловой стороны, отношения к себе, самоэффективности и т. д., т. е. ко всем «внесодержательным» аспектам, которые могут быть связаны с любой деятельностью, с любым учебным предметом, т. е. не имеющим предметной специфики)?

3. Как анализировать этот процесс, чтобы показать, что именно помощь взрослого (учителя, консультанта) способствует зафиксированной динамике в предметном движении (освоении учебного материала), в когнитивном и личностном развитии?

Метод должен дать возможность построить многоаспектную картину сложного процесса, установить множество взаимосвязей между действиями консультанта, учебными достижениями и когнитивно-личностными изменениями в ученике (шагами в развитии). Ниже представлены этапы разработки такого метода.

Первый этап — обращение к опыту анализа речевой продукции при решении творческих задач, где ставилась аналогичная задача реконструкции структурно-динамической картины процесса мышления по речевой продукции, получаемой в процессе решения задач «вслух».

Второй этап — выделение ситуаций в процессе занятий по преодолению учебных трудностей, в которых осуществляется взаимодействие ученика и консультанта.

Третий этап — определение и реконструкция динамики качественных изменений в ситуациях с применением многовекторной модели зоны ближайшего развития и идентификация движения по векторам на основе анализа речевой продукции.

Четвертый этап — установление «шагов» в развитии, т. е. качественных изменений на тех или иных векторах, свидетельствующих о структурно-динамических изменениях в когнитивно-личностном развитии ученика.

Первый этап — обращение к опыту анализа речевой продукции при решении творческих задач

Основанием для обращения к опыту исследований мышления на материале решения творческих задач и к методу анализа речевой продукции [13; 14] явились следующие соображения.

Во-первых, между процессом решения творческой задачи и процессом преодоления учебной трудности можно усмотреть определенное сходство в психологическом механизме. Как было показано в многочисленных исследованиях мышления на материале решения творческих задач, задача вызывает существенные трудности из-за того, что актуализирует неадекватный способ действия, неадекватное видение проблемной ситуации, что было отмечено еще в 1920-е гг. К. Дункером [5], автором метода «думания вслух», используемого до сих пор. Успешность решения творческой задачи зависит от того, сумеет ли субъект ее решения изменить свое видение ситуации и свой способ действия в ней.

Та же, по сути, проблема возникает у учащихся и при столкновении с учебной трудностью, если ее не рассматривать только как следствие пробелов в обучении. Трудность связана с неадекватным пониманием задания, неадекватностью или недостаточностью способа решения учебной задачи. А преодоление трудности, с этой точки зрения, предполагает изменение способа действия. Таким образом, можно усмотреть *сходство в психологическом смысле проблемной ситуации решения творческой задачи и преодоления учебной трудности*.

Во-вторых, психологическое сходство процессов решения творческой задачи и преодоления учебной трудности можно увидеть также *в психологическом механизме разрешения этой проблемной ситуации*, и связано оно с особой ролью рефлексии. Поясним, что имеется в виду. Исследования решения творческих задач методом «думания вслух», проведенные в 1970—1980-е гг. на основе структурно-динамической схемы описания мышления как функциональной взаимосвязи четырех уровней — личностного, рефлексивного, предметного и операционального [6; 7; 13; 14], позволили представить процесс мышления как движение по уровням, в котором можно зафиксировать определенные закономерности (рис.2). И главным феноменом, который был получен в этих исследованиях, был *феномен интенсификации рефлексии перед инсайтом*. Было показано, что испытуемые, успешно решающие творческую задачу, начинают усиленно рефлексировать основания и способы собственной деятельности, что дает им возможность преодолеть их неадекватность, найти ошибки в собственном действии. Методически это было зафиксировано в протоколах решения задачи как плотный поток рефлексивных высказываний, в который вкрапливаются личностные и предметно-операциональные высказывания. Зафиксировать этот и другие феномены стало возможным благодаря методу анализа речевой продукции при решении задач вслух [14].

В процессе преодоления учебной трудности рефлексия также играет главную роль. Рефлексия позволяет ученику осознать неадекватность своего способа действия, понять, что нужно изменить в нем, осознанно это осуществить и перейти на новый способ действия. Тем самым ребенок перестает быть «рабом» способа, который автоматически срабатывает при решении учебной задачи, а становится его «хозяином», овладевает им. То же происходит и при решении творческой задачи, когда способ решения, по словам Н.Г. Алексеева, перестает владеть субъектом ее решения, а человек овладевает способом. В этом можно усмотреть и аналогию с процессом становления высших психических функций, описанным Л.С. Выготским, в котором осознанность и произвольность являются характеристиками, отличающим их от натуральных функций.

В-третьих, есть определенное сходство в постановке методологической проблемы при анализе мышления в процессе решения творческих задач и при анализе процесса преодоления учебных трудностей.

Так, основная проблема при разработке метода анализа речевой продукции заключалась в том, как по стенограмме рассуждений испытуемого вслух реконструировать структурно-динамическую картину движения по уровням мышления, представленным на рис. 2. Это стало возможным благодаря выделению в качестве *единицы анализа речевой продукции функции высказывания*, отражающей ее принадлежность к тому или иному уровню.

Признаками предметного и операционального уровней являются высказывания о содержании задачи, включающие представления об условиях задачи, элементы способа решения, формулировки ответов и т. п.

Признаками рефлексивного уровня являются: фиксация — произвольная остановка мышления, контроль; установка — предвосхищение последующих шагов в предметно-операциональном содержании; вопросы — попытка осознания трудности или

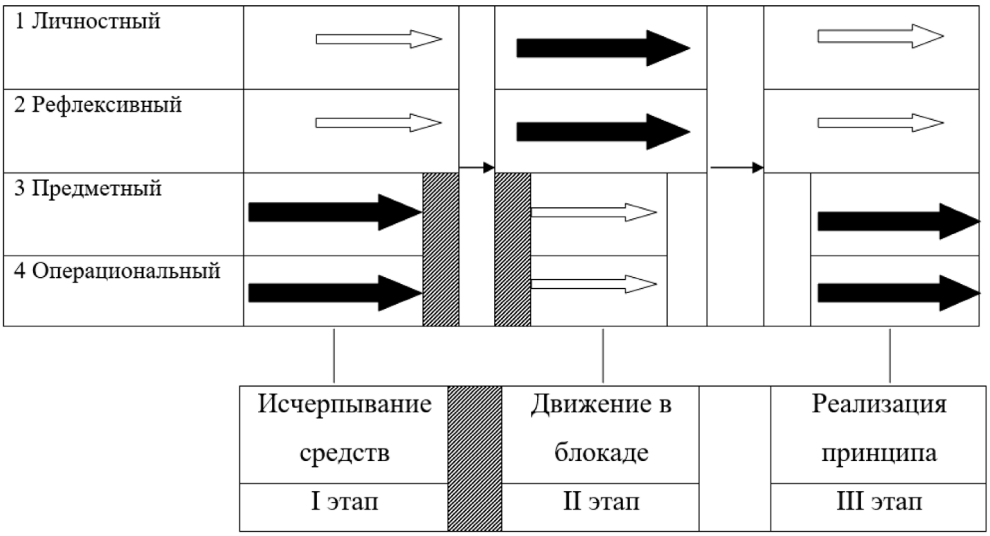


Рис. 2. Структурно-динамическая модель мышления [9]

ошибочности решения; оценка — прояснение, уточнение содержательных элементов задачи.

Признаками личностного уровня являются прямые и косвенные самооценочные высказывания, самоуказания (диалог с самим собой) и общение (обращение к другому человеку) (Зарецкий, Семенов, 1980).

Например, если испытуемый, решающий задачу «Лодка» [9], говорит фразу «рыбак дает лодку с условием...», то эта фраза содержит только одну функцию, относящуюся к предметному уровню. Если та же фраза дополняется словами «...которое непонятно как выполнить», то здесь уже добавляется рефлексивная функция, так как здесь содержится вопрос, направляющий последующее действие, — надо понять, как выполнить это условие. А если в этой фразе появляется личное отношение к происходящему, его переживание «... рыбак дает лодку с условием, которое непонятно, как выполнить, и, наверное, у меня это не получится...», то в ней можно увидеть три функции: предметную, рефлексивную и личностную.

При постановке проблемы метода анализа занятий ученика и консультанта, направленных на преодоление учебных трудностей, решается аналогичная задача: как перейти от стенограммы занятия, т. е. последовательности высказываний ребенка и взрослого (их совместной речевой продукции), к структурно-динамической картине процессов движения по векторам, описываемых многовекторной моделью ЗБР.

Отмеченные сходства процессов решения творческих задачи и преодоления учебных трудностей дают возможность опереться на опыт и принципы анализа речевой продукции, получаемой в психологических экспериментах методом «думания вслух», при разработке метода анализа стенограмм занятий, направленных на преодоление учебных трудностей. Но есть и существенные отличия.

Так, вместо функции как единицы анализа речевой продукции используется «ситуация», которая выделяется по принципу изменения предмета деятельности. В процессе решения творческой задачи можно выделить две основные ситуации. На первом этапе, когда испытуемый действует неадекватными способами, он находится в ситуации постепенного исчерпывания средств, предлагая ошибочные решения и испытывая затруднения в поиске. Когда способы исчерпаны, наступает второй этап поиска решения задачи, и испытуемый оказывается в ситуации блокады предметного движения [9]. Далее ситуация завершается либо отказом от поисков, либо нахождением верного решения.

В процессе преодоления учебных трудностей обе эти ситуации также возникают. Сначала ученик действует способами, которые ведут к ошибкам и затруднениям. Например, при написании диктанта не задумывается над опасными местами и допускает ошибки, даже если знает правила, которые можно было бы применить. Если ему удается с помощью консультанта установить недостаточность своего способа и причину ошибок, то он может осознанно внести изменение в свой способ, научиться видеть опасные места и задумываться над ними. Если знания есть, то только от одного этого изменения способа может возникнуть эффект резкого снижения ошибок при написании диктантов. Если же есть другие проблемы в знаниях и способах, то вслед за одной трудностью идет другая, и ситуации повторяются. Таким образом, процесс преодоления учебных трудностей предстает как последовательность сменяющих друг друга ситуаций, обусловленных поворотами движения в предметном содержании. Таких ситуаций может быть несколько в ходе одного занятия, а если речь идет об анализе нескольких занятий, то число таких ситуаций может исчисляться десятками, что существенно отличает такой процесс от решения творческой задачи в условиях психологического эксперимента.

Еще одним существенным отличием процесса преодоления учебных трудностей от решения творческих задач является то, что работа с учебной трудностью ведется в диалоге ученика и консультанта. Протокол решения творческой задачи содержит ре-

чевую продукцию испытуемого, а экспериментатор не вмешивается в процесс. В стенограмме занятия зафиксирована речевая продукция, отражающая их совместную деятельность, успешность которой определяется не столько активностью ученика, сколько качеством помощи консультанта. Получается, что предметом анализа становится не одна «линия» содержательного движения, которую мы получаем в эксперименте по решению задачи, а три линии: линия движения ученика, линия активности консультанта, оказывающего помощь, и линия их совместной деятельности, которая не является суммой двух активностей, а представляет собой результирующую, обладающую особым качеством.

Это качество связано с тем, что в процессе взаимодействия ученика и консультанта происходит присвоение учеником способов совместной деятельности, за счет которого возникают шаги в развитии. «Разрешающая способность» схемы четырехуровневого представления о мышлении не позволяет установить эту динамику.

В связи с тем, что преодоление учебных трудностей происходит в совместной деятельности ученика и консультанта, картина процесса усложняется, так как в ней появляются ситуации, обусловленные не только поворотами в предметном содержании, но и особенностями их общения и личностного взаимодействия.

В исследовании решения творческих задач в условиях оказания помощи [6; 2] было показано, что экспериментатор, занимая позицию помощника-консультанта, может способствовать повышению продуктивности решения творческой задачи. Особенно важным был результат, полученный в работе А.Н. Молостовой [2], свидетельствующий о том, что наибольший эффект в плане повышения продуктивности решения творческой задачи дает сочетание рефлексивной помощи и эмпатической поддержки. Однако осталось не изученным, давала ли эта помощь эффект в развитии мышления, а метод анализа речевой продукции не позволял зафиксировать эти изменения.

Для разработки метода анализа стенограмм занятия по преодолению учебных трудностей был заимствован принцип различения функций высказываний (предметно-операциональных, рефлексивных, личностных), позволяющих установить, на каком из уровней протекает движение. Применение многовекторной модели ЗБР в качестве теоретико-методологического средства анализа совместной деятельности ученика и консультанта, по нашему предположению, давало возможность установить качество движения по векторам предметного, личностного, когнитивного и рефлексивного развития, что задавало исходную конфигурацию возможных векторов.

Более конкретное представление о возможных векторах развития дает понимание логики оказания помощи в рефлексивно-деятельностном подходе. В соответствии с этой логикой мы устанавливаем исходную типологию ситуаций, на которые расчленяется целостный процесс совместной деятельности ученика и консультанта, и те векторы, по которым в этих ситуациях инициируется движение и становится возможным развитие.

Второй этап — выделение ситуаций в процессе занятий по преодолению учебных трудностей, в которых осуществляется взаимодействие ученика и консультанта

В рефлексивно-деятельностном подходе (РДП) [10] оказание психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей осуществляется по определенным принципам. Направленность консультанта на соблюдение принципов оказания помощи в РДП дает возможность выделить в процессе взаимодействия несколько ситуаций, которые при этом обязательно возникают. Так, можно выделить следующие ситуации:

- выработка совместного замысла (когда устанавливается контакт и выстраиваются отношения сотрудничества);
- начало содержательной работы (когда определяется ЗБР), в которой ученик выполняет некоторое задание самостоятельно («так, как может»);
- возникновение трудности или ошибки (когда становится осмысленной помощь взрослого);
- совместное преодоление трудности (когда ведущей становится работа над способом);
- завершающая рефлексия (когда выстраивается картина осуществленного действия с выделением главного события).

Опишем приведенные ситуации более подробно с использованием примеров из практики.

Ситуация 1: выработка совместного замысла (презентация замыслов консультанта и ученика на работу с трудностями, установление контакта). Данная ситуация предполагает совместное обсуждение учеником и консультантом предстоящей совместной деятельности. Степень их участия может сильно различаться в зависимости от конкретного случая. Например, ученику с проблемами выученной беспомощности будет сложно не только сформулировать свой замысел, но и, в принципе, проявлять какую-либо собственную активность в деятельности. В таком случае ученик обычно отвечает на вопросы консультанта односложно, отстраненно.

К: — *Что-нибудь думала про наше занятие прошлое?*
У: — **Н-у-у-у, так, немножко**.
К: — *Что придумала?*
У: — **Немного**
К: — *Какие есть мысли интересные?*
У — Никаких интересных
К: — *Ладно, сейчас математика, что думаешь делать?*
У — Даже не знаю.

(Здесь и далее К — консультант, У —ученик. Фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 2).

Спустя несколько занятий ситуация может поменяться, ученик начинает подключаться к замыслу консультанта, затем высказывает отдельные

предложения о том, чем бы он хотел заниматься, и далее он возможно будет находиться в равных с консультантом позициях, предлагая и обсуждая совместный замысел, к примеру, как в этом фрагменте:

К: — *Геометрия?*

У: геометрию сделали. А, кстати, меня будут одну тему спрашивать по алгебре.

К: — *Какую?*

У: — **Которую они сейчас проходят, задачки.**

К: — *Задачки на уравнения?*

У: — **Ну, на системы уравнений. Сейчас я найду задания. 35 страница. Так. Вот, система уравнений.** ***(открывает учебник, показывает задания)***

К: — *Значит, сделаем домашку и потренируем это?*

У: — **Да.**

Приведенный фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 15.

После того как совместный замысел сформирован следует *начало работы, переход к предметному содержанию*. В начале работы может происходить первичная диагностика границ ЗБР ученика, причем консультант может делать собственные предположения и просить ученика их проверить, а также консультант и ученик могут осуществлять эту диагностическую деятельность совместно, выбирая разные уровни сложности задач и т. д.

Ситуация 2: затруднение или ошибка. Если консультант и ученик в работе руководствуются принципом «работа в зоне ближайшего развития», то рано или поздно возникнет ситуация трудности или ошибки. В такой ситуации раскрываются переживания ученика, его личностное отношение к ситуации и деятельности, его учебные трудности, когнитивные способности.

Ситуация 3: оказание помощи. Консультант может оказывать помощь и поддержку различного типа — эмоциональную, рефлексивную, содержательную [20]. Эмоциональная, эмпатическая поддержка способствует упрочению контакта консультанта и ученика, их сотрудничеству как субъектов взаимодействия. Содержательная, инструментальная помощь касается предмета учебной деятельности, помогает ученику в присвоении нового знания. Основная же помощь заключается в совместной рефлексии способов деятельности ученика. Именно осознание, осмысление и модификация способов деятельности обеспечивают успешное и осознанное продвижение в учебной деятельности. Организуя совместную рефлексию трудности или ошибки, консультант создает условия для «прорыва» и преодоления трудности [10].

Ситуация 4: завершение занятия — итоговая рефлексия. В конце каждого занятия консультант предлагает ученику провести рефлексию проведенного занятия, соотнести с замыслом, определить свои трудности и успехи, зафиксировать, что получилось самостоятельно, а в чем еще требовалась помощь. В данной ситуации активность ученика также может различаться, в зависимости от того, доступно ли ему осуществление рефлексии и в какой мере. Например, в данной ситуации у ученика мало развита способность к рефлексии собственной деятельности:

К: — *Что здесь было трудно?*

У: — Н-у-у, не знаю. Долго считать. ***(говорит, растягивая гласные, с небольшой улыбкой)***

К: — *А ты понимаешь, почему я приставала к тебе с десятками и сотнями?*

У: — Н-у-у, потому что я их не очень знаю. ***(немного стыдливо)*****.**

Приведенный фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 2.

А в данной ситуации ученик способен зафиксировать этапы деятельности и обозначить способ, которым он действовал:

К: — *Что мы делали сегодня?*

У: — **Линейные уравнения, и вот эти примеры.**

К: — *Какой это способ?*

У: — **Не знаю**

К: — *Можешь придумать название*

У: — **Способ раскладывать на десятки, сотни, единицы.**

Приведенный фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 8.

Таким образом, ситуации в процессе преодоления учебных трудностей можно выделить, анализируя то, как меняется предмет деятельности: предметом совместной деятельности может быть ее замысел, смысл учебы, желание или нежелание ученика прилагать усилия, его сомнения и неуверенность в успехе, содержание задания, затруднения и ошибки, способы действия, знания и умения, из которых строятся способы и т. д. Каждый раз, когда в фокусе внимания оказывается новый предмет, на который направляется деятельность, мы фиксируем изменение ситуации.

Выделение ситуации в качестве единицы анализа целостного процесса совместной деятельности дает возможность посмотреть на процесс сквозь призму многовекторной модели ЗБР и установить, по каким векторам инициируется или спонтанно протекает движение в той или иной ситуации.

Третий этап — определение и реконструкция динамики качественных изменений в ситуациях с применением многовекторной модели зоны ближайшего развития и идентификация движения по векторам на основе анализа речевой продукции

Примеры ситуаций, приведенные выше, иллюстрируют не только способ их выделения, но и качественные изменения, которые происходят в процессе взаимодействия консультанта и ученика от занятия к занятию. В этих ситуациях видно, что изменения затрагивают личностную сферу — изменяются позиция по отношению к учебной деятельности, мотивация,

представление о себе, самооценка и т. д.; когнитивную сферу — изменяется работа со способами деятельности, развивается способность к рефлексии, формируются новые понятия, осуществляются сложные действия в уме и т. д.; учебную деятельность — возникает продвижение в предмете.

Анализируя многолетнюю практику работы с детьми с трудностями в обучении, которым оказывалась помощь средствами рефлексивно-деятельностного подхода [8; 10; 11], мы выделили векторы развития, которые проявляются в любом случае и с любым учеником, если консультант действует в соответствии с принципами и технологиями подхода (см. рис. 1).

Помимо описанных векторов возможно проявление динамики на других векторах развития, специфичных для конкретного ученика. Значение этих векторов реконструируется по контексту сложившейся ситуации. Особенностью многовекторной модели ЗБР является то, что она, с одной стороны, не содержит полного перечня возможных векторов, а с другой — допускает возможность каждый раз по-разному наполнять ее содержанием, чтобы выстраиваемая структурно-динамическая картина процесса могла служить конструктивным средством оказания помощи. Это важно, так как задача анализа не в том, чтобы установить «истинную картину процесса», а в точм, чтобы выстроить такую картину, которая дает возможность помогать ученику, содействовать процессу преодоления трудностей и развитию.

Каждый вектор можно охарактеризовать через некоторую начальную точку — здесь и сейчас, так как она проявляется в данной ситуации. В процессе занятий «состояние» вектора (движение по нему) меняется, возникают новые свойства или способности, благодаря которым ученик продвигается вперед в своем когнитивно-личностном развитии, а мы, как исследователи, фиксируем положительную динамику и обозначаем это как «шаги в развитии по вектору».

Таким образом, ситуационно-векторный анализ включает в себя выделение ситуаций, определяемых по принципу смены предмета деятельности, исходное различение «плоскостей» движения — предметной, рефлексивной, личностной (в опоре на метод анализа речевой продукции при решении творческих задач) — и определение внутри указанных плоскостей векторов, на которых фиксируется динамика (путем установления структурно-динамической картины процессов через призму многовекторной модели ЗБР).

Четвертый этап — установление «шагов» в равитии, т. е. качественных изменений на тех или иных векторах, свидетельствующих о структурно-динамических изменениях в когнитивно-личностном развитии ученика

Установление «шагов в развитии», осуществляемых по тем или иным векторам, дает возможность построить картину динамики процесса как изменения «конфигурации векторов». В ходе совместной деятельности движение по каким-то векторам может осуществляться учеником самостоятельно, а по каким-то инициироваться консультантом.

Мы не имеем возможности в рамках данной статьи привести полноценный анализ случая, показывающий изменение в процессе занятий всей конфигурации векторов (это предмет другой статьи), поэтому в данном тексте мы ограничиваемся фрагментом анализа случая и показываем, как от ситуации к ситуации в течение одного занятия определяется и меняется динамика по вектору «рефлексия» путем применения метода ситуационно-векторного анализа. Способ анализа иллюстрируется приведенными ниже ситуациями совместной деятельности.

Приводится анализ четырех ситуаций с использованием описанного метода анализа. Каждая ситуация представлена высказываниями ученика и консультанта, каждое высказывание квалифицируется как личностное, рефлексивное или предметное (по методике анализа речевой продукции), в скобках дано пояснение содержания высказывания. Высказывания соотнесены с возможными векторами, выбраны соответствующие высказыванию векторы. В последней графе дан сквозной анализ по ситуациям с фиксацией качественного изменения на выделенном векторе «способность к рефлексии» — фиксацией шагов в развитии по вектору.

В данном занятии перед учеником стояла задача решить математический пример на сложение удобным способом, т. е. используя правило перемены мест слагаемых. В начале занятия ученику недоступны ни способ, ни понятие «удобный способ». По ходу занятия ученик с помощью консультанта начинает различать свой «неудобный» способ действия и «удобный», предложенный консультантом. Для того чтобы в дальнейшем пользоваться способом самостоятельно, ученику необходимо провести рефлексию своих действий и зафиксировать связь между действиями и их результатом, объяснить, каким способом он действует. Таким образом, яркая динамика совершается на векторе «способность к рефлексии».

На рис. 3 графически представлена динамика, происходящая на векторах в данных ситуациях.

Движение осуществляется в рамках предметной плоскости — освоении удобного способа сложения, при этом в совместной деятельности актуализируются векторы развития, лежащие вне предметной плоскости «способность к рефлексии». Ученик начинает свое движение в предметной плоскости с точки, в которой ему еще недоступно понятие «удобный способ», «перестановка слагаемых». Также ему недоступна способность к самостоятельной рефлексии собственных действий. Но ученик уже знаком с разрядами чисел и в рамках другого способа встречался с понятием «круглое число». Задачей консультанта становится помочь ученику обнаружить связь между понятиями «круглое число»,

Ситуация 1. 3 минуты 30 секунд с начала занятия. Консультант определяет границы ЗБР, доступно ли ученику понятие «удобный способ».

Ситуация-высказывания	**Код (рефлексивный, личностный, предметный)**	**Вектора, по которым возможна динамика**	**Шаг по вектору – в развитии**
К - Что значит «удобным способом»?	Р (рефлексивный вопрос к пониманию способа)	Вектор «способность к рефлексии»	Начальная позиция на векторе способность к рефлексии – нет способности к рефлексии своих способов действий, на рефлексивный вопрос отвечает в рамках предметного действия. Возможно, присутствует способность к рефлексивной фиксации простых действий или элементов действий
У – *(в это время копается в пенале. Достает карандаш)* удобным способом?.. это вот это *(указывает в тетради на запись)* написать сверху и что получится.	П (ответ на рефлексивный вопрос в предметном плане)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	
К - Способ заключается только в том, что нужно писать сверху? ... Или в чем он заключается?	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У - Заключается… это…заключается в том *(говорит другим тоном, повышая ноты. Переходит на писк. При этом тыкает себя в щеку карандашом)* пишем. по скобкам	П (попытка ответить, ответ в предметном плане)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	

Ситуация 2. 9 минут 30 секунд с начала занятия. Консультант предлагает зафиксировать способ ученика, чтобы в дальнейшем провести рефлексию способа.

Ситуация-высказывания	**Код (рефлексивный, личностный, предметный)**	**Вектора, по которым возможна динамика**	**Шаг по вектору – в развитии**
К - Ну сделай так, как ты хочешь. Сделай своим способом	П+Р (предложение использовать свой способ действия)	Вектор «способность к сотрудничеству», вектор «способность к рефлексии»	Способность осуществлять рефлексивную фиксацию действия или элемента действия.
У - [перебивая] мы с мамой раскладываем	Р (рефлексивная фиксация действия)	Вектор «способность к рефлексии»	
К - Как вы раскладываете?	Р (рефлексивный вопрос)	Вектор «способность к рефлексии»	
У - [кладет ручку, забирает карандаш у К, начинает писать] …ой * [стирает ластиком что-то] … [продолжает писать] … 8+7 [закончил писать, выпрямился] вот так мы раскладываем [смотрит на К]**	П+Р (на содержательном уровне решает пример самостоятельно. После завершения действия делает рефлексивную фиксацию совершённого действия.	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	

Ситуация 3. 37 минут с начала занятия. Ученик рефлексирует новый способ в материальном плане.

Ситуация-высказывания	**Код (рефлексивный, личностный, предметный)**	**Вектора, по которым возможна динамика**	**Шаг по вектору – в развитии**
К - Вот у тебя последовательно 35, 2, 48, 5. Надо их сложить. А ты их переставлял. Как ты их переставлял?	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	Рефлексивную фиксацию использует самостоятельно. Совместно с консультантом пытается рефлексировать способ – способен воспроизвести способ в материальном плане, но не может объяснить. Понимает, что есть связь между понятием «удобный способ» и своими действиями («чтобы… чтобы…»)
У - Вот так *(показывает)* и вот.	Р (ответ в материальном плане)	Вектор «способность к рефлексии»	
К - Вот так? Или вот так? (показывает) А зачем ты это переставил так? ... Что тебе это дало?	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У - Чтобы… чтобы... чтобы… чтобы… *(трогает первую бумажку)* 35… пять единиц	Р (попытка связать действия со способом)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	

Ситуация 4. 41 минута 24 секунды с начала занятия. Ученик способен установить связь между действиями и способом.

Ситуация-высказывания	**Код (рефлексивный, личностный, предметный)**	**Вектора, по которым возможна динамика**	**Шаг по вектору — в развитии**
К — Почему удобно именно 22? А не 24, не 26 прибавить к 18?	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	Сам использует понятие «неправильное»/ «правильное» для рефлексии способа. Совместно с консультантом выстраивает связь между действиями и удобным способом, использует предложенное консультантом понятие «круглое число» и «ноль единиц»
У — Потому что 24 и 26 *(трогает бумажки)* — это неправильные	Р (ответ с использованием нового понятия)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»,	
К — Конечно неправильные. ... но чем удобнее 22, чем 24 и 26 (передвигает бумажки)	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У — 22 — это правильное	Р (ответ с использованием нового понятия)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	
К — Правильно. Но почему?	Р (вопрос к понятию и способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У — Пото… пото… пото… потому что… потому что 18 прибавить 22 — будет 40	Р+П (попытка объяснить понятие через конкретное арифметическое действие)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	
К — показывает жест рукой «ноль» ... (смотрит в дырочку «нуля») ... Круглое. Число. Единиц. Круглое	П (предлагает понятие для обозначения результата арифметического действия)	Вектор «способность к математическим вычислениям»	
У — Это ноль единиц	П (использование предложенного понятия)	Вектор «способность к математическим вычислениям»	

«удобный способ» и действиями способа, которые должны привести к такому решению. С этого момента шаги по векторам предметной плоскости и «способность к рефлексии» становятся связаны, продвижение по вектору способности к рефлексии раскрывает ресурс для освоения способа и продвижения в предметной плоскости. Безусловно, в этом сложном процессе задействованы и другие векторы развития, такие как позиция в учебной деятельности, отношение к трудности и т. д. При фиксации полной картины продвижения по векторам можно говорить о сложном и связном процессе когнитивно-личностного развития ученика в процессе преодоления им учебных трудностей.

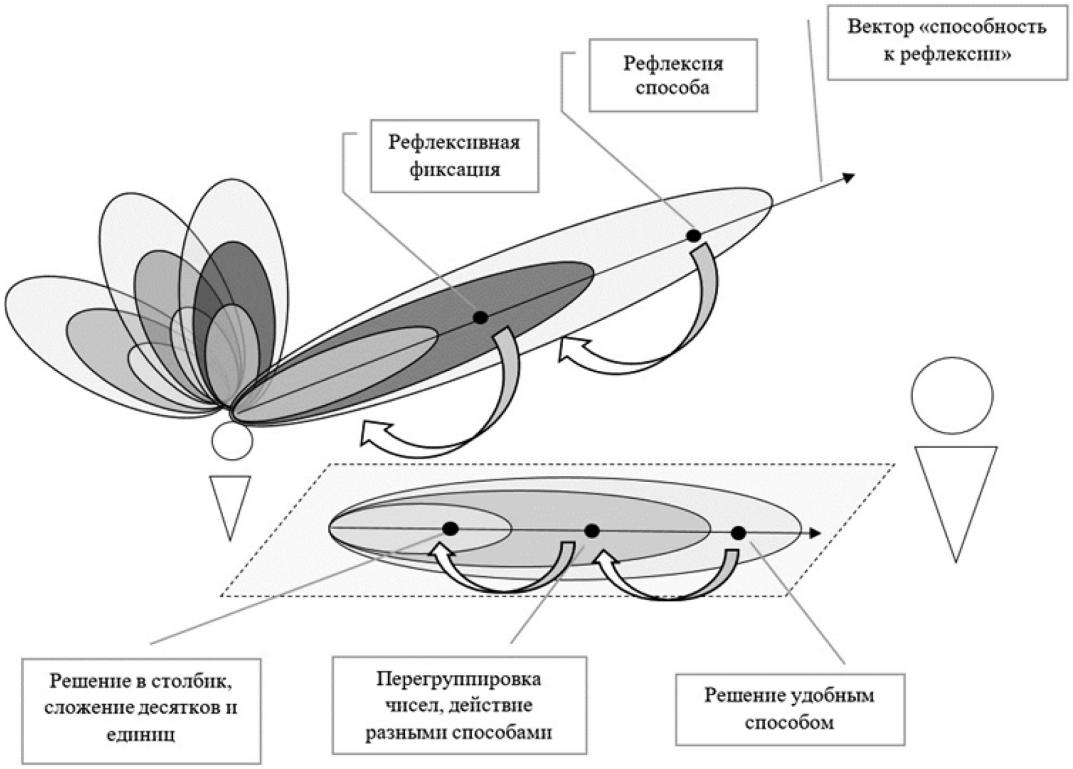


Рис. 3. Динамика на векторе «способность к рефлексии» и в предметной плоскости

Заключение

Задачей данной статьи была попытка соединить теорию (многовекторную модель ЗБР, разработанную в рамках культурно-исторической психологии развития) и практику оказания помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода, одним из которых является данная модель. В ходе разработки метода в качестве методологической опоры и прототипа была выбрана методика анализа речевой продукции при решении творческих задач, что стало возможным благодаря установлению психологического сходства процессов решения задачи и преодоления учебной трудности. Применение принципов анализа речевой продукции дает возможность провести исходную дифференциацию векторов, по которым происходит движение (предметный, рефлексивный, личностный), а дальнейшая конкретизация структурно-динамической картины процессов осуществляется через установление движения по векторам, описываемым многовекторной моделью ЗБР.

Использование данного метода, который мы назвали методом ситуационно-векторного анализа, основанного на многовекторной модели зоны ближайшего развития, дает возможность представить сложный процесс качественных изменений, происходящих с учащимся в процессе преодоления учебных трудностей в конкретных ситуациях совместной деятельности. С помощью данного метода мы можем определить потенциальные ресурсы для преодоления трудностей, блокирующих возможность продвигаться в учебной плоскости. Использование данного метода в консультативной психолого-педагогической помощи позволяет более точно оказывать помощь, инициировать продвижение по векторам развития, инициировать динамику когнитивно-личностного развития учащегося.

Литература

1. *Алексеев Н.Г., Семенов И.Н.* Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 2. С. 3—8.

2. *Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н.* Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 4. С. 34—47.

3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., Педагогика, 1983. С. 5—328.

References

1. Alekseev N.G. Semenov I.N. Urovni poznavatel'noi deyatel'nosti pri reshenii tvorcheskikh zadach [Levels of cognitive activity in solving creative problems]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [*New researches in psychology*], 1979, № 2, P.3—8.

2. Vasilyuk F.E. Zaretskii V.K. Molostova A.N. Psikhotekhnicheskii metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya [Psychotechnical method of researching creative thinking]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*]. 2008. Vol. 4, № 4, P. 34—47.

4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: Вв 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

5. *Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления / Психология мышления. М., 1965. С. 21—86.

6. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 103—112.

7. Зарецкий В. К., Холмогорова А. Б. Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследования проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983.

8. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 96—104.

9. *Зарецкий В.*К. Если ситуация кажется неразрешимой.../ В.К. Зарецкий. 2-е изд. М.: Форум, 2011. 64 с.

10. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.

11. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т.12. № 3. С. 149—188. doi:10.17759/chp.2016120309

12. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95—113. doi:10.17759/cpp.2019270207

13. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Методика определения стиля мышления руководителя // Практические занятия по социальной психологии для руководителей и специалистов народного хозяйства. Рига: МИПК СНХ Латв. ССР,1980. С. 40—66.

14. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3—8

15. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 99—110.

16. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: Коллективная монография / Под общ ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294—299

17. *Комкова Е.И.* Когнитивно-личностное развитие ребенка в процессе его социализации // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ивановны Божович / Под ред. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный ун-т, 2008. С. 2—8.

18. *Кравцов Г.Г., Бережковская Е.Л., Кравцова Е.Е.* Психологические основы программы начального образования «Золотой ключик» // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 3.

19. *Манске Кристель* Учение как открытие. М.: Смысл, 2014. 272 с.

20. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С.* Модификация методики «Стратегии

3. Vygotskii L.S. Sobranie Sochinenii: v 6 t. T. 3. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Collected works is 6 vol. Vol. 3. Development of higher mental functions]. Moscow, Pedagogika, 1983. P. 5—328.

4. Vygotskii L.S. Sobranie Sochinenii: v 6 t. T. 4. Problemy detskoi (vozrastnoi) psikhologii [Collected works is 6 vol. Vol. 4 Issues of child (age) psychology] Moscow, Pedagogika, 1984. P. 368.

5. Dunker K. Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniya [Experimental and theoretical research of creative thinking]. *Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya [Psychology of creative thinking].* Moscow, 1965. P. 21—86.

6. Zaretskii V.K., Semenov I.N. Stepanov S.Yu. Refleksivno-lichnostnyi aspekt formirovaniya tvorcheskikh zadach [Reflexive and personal aspects of creative tasks formation]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], № 5, P. 103—112.

7. Zaretskii V. K. Kholmogorova A.B. Smyslovaya regulyatsiya resheniya tvorcheskikh zadach [Reflective regulation of process of creative task solving]. *Issledovaniya problem psikhologii tvorchestva [Issues of creative psychology].* Moscow, 1983.

8. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of proximal development: what Vygotskii had no time to write about...]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology].* 2007, Tom 3, № 3, P. 96—104.

9. Zaretskii V.K. Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoi... [If situation seems unsolvable]. Moscow: Forum, 2011. 64 p.

10. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling psychology and psychotherapy*]. 2013, № 2, P. 8—37.

11. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike [Zaretsky V.K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*]. 2016, Tom 12, № 3, P. 149—188.

12. Zaretskii V.K. Nikolaevskaya I.A. Mnogovektornaya model' zony blizhaishego razvitiya kak sposob analiza dinamiki razvitiya rebenka v uchebnoi deyatel'nosti [Multi-Dimensional Model of the Zone of Proximal Development as a Way to Analyze the Dynamics of the Child's Development in Learning Activity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling psychology and psychotherapy*]. 2019, Tom 27, № 2, P. 95—113.

13. Zaretskii V.K. Semenov I.N. Metodika opredeleniya stilya myshleniya rukovoditelya. V kn.: Prakticheskie zanyatiya po sotsial'noi psikhologii dlya rukovoditelei i spetsialistov narodnogo khozyaistva [Methodology for determining the leader's thinking style. In the book: Practical classes in social psychology for managers and specialists of the national economy]. MIPK SNKh Latv.SSR.Riga. 1980, P. 40—66.

14. Zaretskii V.K. Semenov I.N. Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach [Logical and psychological analysis of the productive thinking in discursive problem solving]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [*New studies in psychology*]. 1979, № 1, P. 3—8.

15. *Zaretsky Yu.V. Zaretsky V.K. Kulagina I.Y.* Metodika issledovaniya sub"ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Tecknique for subject position of students of different ages study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 79—92. doi:10.17759/chp.2019150109

21. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7. № 1. С. 108—118.

22. *Bandura, A.* Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. 2018. Vol. 25 (5). 729—735.

23. *Grawe K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I // IFP Newsletter. Zurich. June. 2006.

[*Psychological Science and Education*], 2014, Vol. 19, № 1, P. 99—110.

16. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [Lev Semenovich Vygotskii: life and activity]. — V kn.: Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya [Thinking style: issue of historical unity of science knowledge]. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya / pod obshch red. T.G. Shchedrinoi. M.: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN). 2011, P. 294—299

17. Manske Ch. Obuchenie kak otkrytie [Education as discovery]. Moscow: Smysl, 2014. 272p.

18. Komkova E.I. Kognitivno-lichnostnoe razvitie rebenka v protsesse ego sotsializatsii [Cognitive-personal development of a child is socializing process] *Sovremennye problemy psikhologii lichnosti: teoriya i praktika* [*Contemporary issues of personal psychology: theory and practice*]. 2008, P. 2—8.

19. *Kravtsov G.G. Berezhkovskaya E.L. Kravtsova E.E.* Psikhologicheskie osnovy programmy nachal'nogo obrazovaniya «Zolotoi klyuchik» [Psychological bases for program of primary education "Golden key"] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*]. 1996, Tom 1, № 3.

20. *Kholmogorova A.B., et al.* Modifikatsiya metodiki «Strategii utesheniya» F.E. Vasilyuka i E.V. Sheryaginoi [Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*]. 2019, Tom 15, № 1, P. 79—92. doi:10.17759/chp.2019150109

21. Kholmogorova A.B. Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty? [Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*]. 2011, Tom 7, № 1, P. 108—118.

22. *Bandura A.* Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental Psychology, 25 (5), P. 729—735.

23. *Grawe K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I // IFP Newsletter. Zurich, June 2006.

Информация об авторах

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8831-6127, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Николаевская Ирина Андреевна, преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1057-2064, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

Information about the authors

Zaretskii Viktor Kirillovich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State Psychological & Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8831-6127, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Nikolayevskaya Irina Andreevna, Lecturer, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State Psychological & Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1057-2064, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

Получена 01.02.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 01.02.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 49—56
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160105
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 49—56
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160105
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Проблема личностного развития несовершеннолетних правонарушителей: культурно-исторический подход

О.Г. Кравцов,
МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8875-0169, e-mail: kravtsovog@gmail.com

В статье автор указывает, что в научной литературе часто встречаются представления о психологических отличиях несовершеннолетних правонарушителей от обычных сверстников. Причем все эти различия сводятся к тому, что у девиантных и делинквентных подростков хуже развиты когнитивные способности, креативность и волевые качества. По мнению автора, подобные представления ошибочны и не отражают сути психологической проблемы девиантного поведения. Совсем другое понимание проблемы можно получить, если рассмотреть проблему в контексте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. В рамках этого подхода развитие психики происходит благодаря нарастанию произвольности, способности человека управлять своими собственными психическими процессами. Здесь на первый план выходит вопрос о детерминации поведения человека внешними ситуативными переменными или внутренними волевыми усилиями. По мнению автора, этот вопрос не может быть решен механически, как это обычно делается в зарубежной психологии. Именно сам человек определяет свое отношение и смысловое наполнение окружающей социальной реальности, а не наоборот. По результатам анализа проведенных автором исследований психологической основой девиантного поведения выступает слабое развитие личности в культурно-историческом смысле. Другими словами, имеет место слабый субъект деятельности.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, несовершеннолетние правонарушители, девиантное поведение, когнитивные способности, девиантная креативность, воля, субъект деятельности.

Для цитаты: *Кравцов О.Г.* Проблема личностного развития несовершеннолетних правонарушителей в культурно-историческом подходе // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 49—56. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160105

The Problem of Personality Development in Juvenile Offenders: A Cultural-Historical Approach

O.G. Kravtsov,
V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8875-0169, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Quite a number of scientific works focus on psychological differences between juvenile offenders and their ordinary peers. These differences usually come down to the fact that deviant and delinquent adolescents have less developed cognitive abilities, creativity and self-regulation. However, these ideas do not reflect the essence of the psychological problem of deviant behavior. A completely different understanding of the problem can be obtained if we consider the problem in the context of the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky. In the framework of this approach, the development of the mind occurs due to the increase in self-regulation, the ability of a person to control his own mental processes. Here the question of whether human behavior is determined by external situational factors or by internal volitional efforts comes to the fore. We argue that this issue cannot be resolved mechanically as it is sometimes done. It is the individual himself who determines his/her attitude and semantic content of the surrounding social reality, and not vice versa. The results of out studies show that the psychological basis of deviant behavior is the weak development of personality in the cultural-historical sense. In other words, it is the weak subject of activity that lies at the core of deviance.

CC BY-NC

Keywords: cultural-historical approach, juvenile offenders, deviant behavior, cognitive abilities, deviant creativity, willpower, subject of activity.

For citation: Kravtsov O.G. The Problem of Personality Development in Juvenile Offenders: A Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 49—56. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160105

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского, как правило, не рассматривают как полноценную теорию личности. Вместе с тем, Л.С. Выготский, анализируя состояние психологической науки того времени, отмечает, что «старая психология», как он именует все существовавшие в его время научные школы и направления, не могла даже верно поставить проблему личности [3]. Он видит главную причину того, что психологическая наука оставила за бортом проблему личности в том, что она не знала истории культурного развития ребенка.

Аргументы в пользу того, что, как отмечает Г.Г. Кравцов, культурно-историческая концепция, по своей сути, это и есть подлинная теория личности [10], можно увидеть при анализе особенностей личностного развития несовершеннолетних правонарушителей.

Проблема особенностей личностного развития правонарушителей всегда привлекала к себе внимание психологов. Известно множество эмпирических исследований, в рамках которых сравнивались психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей и обычных подростков. Однако в глобальном плане принципиальных, качественных психологических различий, отличавших бы выборку правонарушителей от законопослушных сверстников, обнаружить так и не удалось. Вместо этого появилось множество мифов и необоснованных представлений об отличительных особенностях правонарушителей. И эти самые отличия часто оцениваются как психологические основания или причины противоправного поведения и нередко выступают некоторой характеристикой личности правонарушителей.

Довольно распространенным является миф о сниженных интеллектуальных и когнитивных способностях правонарушителей. По мнению тех, кто придерживается данной точки зрения, невысокие умственные способности влияют на способность человека адаптироваться в жизни. Это, соответственно, влияет на социальный статус человека. В конечном счете, это проявляется в неумении видеть альтернативные решения конфликтов и правильно прогнозировать социальные последствия своих действий.

Экспериментальные исследования особенностей умственного развития несовершеннолетних правонарушителей в сравнении с их законопослушными сверстниками, как правило, не обнаруживают статистически значимых закономерностей в качественном снижении интеллектуальных способностей у девиантных и делинквентных подростков. Так, например, в исследовании Н.М. Сараевой и В.Т. Вагиной, которые рассматривали связь социального интеллекта с локусом контроля у несовершеннолетних правонарушителей [19], обнаружилось, что, несмотря на то, что высокий социальный интеллект у них встречается довольно редко, большинство респондентов имеют средние (или около средних) показатели развития умственных способностей и в этом плане мало отличаются от их законопослушных ровесников. Аналогичные результаты можно увидеть во многих других исследованиях когнитивных особенностей несовершеннолетних правонарушителей. [7; 20; 22]

По мнению ряда ученых, это может быть связано с тем, что с каждым годом сложность и технологическая оснащенность преступлений только возрастает. И речь идет совсем не обязательно о мошенниках или участниках в незаконных финансовых схемах. Даже вполне традиционные преступления, вроде квартирной кражи, требуют значительных знаний и умений, которые точно не доступны правонарушителям с низким интеллектом.

Есть основания полагать, что не самые высокие показатели интеллекта по результатам тестирования несовершеннолетних правонарушителей являются результатом того, что обычные школьники, получающие систематическое обучение, лучше них знакомы с тем материалом, на котором делаются замеры. Несовершеннолетние правонарушители нередко характеризуются педагогической запущенностью и не могут в полной мере конкурировать со своими законопослушными сверстниками. Кроме того, так называемые девиантные и делинквентные подростки довольно часто живут и воспитываются в неблагополучных семьях, где им не обеспечивалась необходимая для всестороннего развития культурная и образовательная среда. Проще говоря, результаты тестов на интеллект, в данном случае, не вполне корректны, при их сравнении с обычной выборкой.

Описанная ситуация с измерениями интеллектуальных отличий правонарушителей от обычных школьников на самом деле более сложна и требует отдельного изучения, но для нас важно отметить, что распространенное мнение о низком интеллекте правонарушителей в значительной степени является ошибочным.

Также неверной оказывается точка зрения, согласно которой у несовершеннолетних правонарушителей не развиты творческие способности. Более того, психологические исследования, в том числе самые современные, показывают, что у несовершеннолетних правонарушителей можно обнаружить значительно большую креативность, чем у обычных людей [16]. Однако проявляется она искаженным образом в сфере социального взаимодействия, например, когда возникает необходимость реализации необычных форм унижения человека, социального насилия или способов выяснения отношений и т. д [15]. Напри-

мер, М.Н. Бочкова рассматривала связь между эмоциональным интеллектом и креативностью у несовершеннолетних правонарушителей. Результаты ее исследований позволили сделать заключение о присущей делинквентным подросткам девиантной или антисициальной креативности [2].

По нашим данным [8], среди не правонарушителей обнаруживается довольно значительный процент молодых людей, характеризующихся антисоциальной креативностью. При этом параметры измерения качества креативности, такие как оригинальность, беглость и гибкость, остаются на тех же уровнях что и при обычной креативности. Иными словами, сама по себе креативность не определяется через социально конструктивный продукт и может быть направлена на достижение самых разных целей, в том числе и асоциальных [17].

Справедливости ради необходимо отметить, что среди несовершеннолетних правонарушителей есть такие, у кого и уровень умственного развития, и творческие способности значительно ниже, нежели у их законопослушных сверстников. Такие подростки часто попадают под влияние более опытных и развитых людей, которые нередко и являются носителями образцов асоциального поведения. Однако даже про тех из них, по отношению к кому точка зрения о худшем познавательном развитии таких подростков и отсутствии у них креативности, по сравнению с обычными школьниками, оказывается верной, с уверенностью можно сказать, что они совершают асоциальные поступки не потому, что хуже соображают или не могут найти себя в творчестве, а по явно другим причинам.

Есть также третий, довольно распространенный миф о несовершеннолетних правонарушителях, согласно которому у этих подростков имеет место недоразвитие волевых качеств. Выбор воли в качестве основного критерия при выделении отличительных особенностей несовершеннолетних правонарушителей не случаен. Считается, что те, кто совершил противоправные поступки, не могут себя сдерживать, легко поддаются искушению, оказываются слабее обстоятельств. В обыденной речи раньше использовали эпитет «слабохарактерный». Несмотря на несколько излишнюю для науки экспрессивность этого эпитета, он вполне точно отражает суть психологической проблемы. Слабохарактерные подростки действительно не могут проявить свой характер, отстоять свою внутреннюю позицию, твердо следовать нормам морали и нравственности. Однако при более пристальном рассмотрении особенностей волевого поведения и развития несовершеннолетних правонарушителей возникает во многом прямо противоположная картина. Обнаружилось, что при совершении преступления несовершеннолетние правонарушители проявляют значительную выдержку и самообладание. Они справляются с волнением, страхом быть пойманными, проявляют настойчивость и готовы терпеть очень многие лишения. Если следовать общепринятому пониманию воли и волевых качеств, то подростки, совершившие асоциальные и противоправные поступки, зачастую не только не уступают своим законопослушным сверстникам в развитии волевых проявлений, но, с определенными оговорками, даже превосходят их, демонстрируя в критических ситуациях смелость, целеустремленность и развитое самообладание.

Итак, если подвести некоторые итоги, то можно сказать, что несовершеннолетние правонарушители не отличаются от обычных школьников ни по уровню развития интеллекта, ни по показателям креативности, ни по волевым качествам. Правда, они проявляют все эти качества и характеристики в противоправном, асоциальном направлении. Вопрос о том, почему одни подростки при соответствующих уровнях развития умственных способностей, креативности и воли остаются законопослушными, тогда как другие преступают закон, остается на сегодняшний день открытым. Вместе с тем понимание истинных психологических причин, приводящих к асоциальным поступкам, помогло бы в работе с несовершеннолетними правонарушителями и во многом бы обеспечило предупреждение девиантного и делинквентного поведения.

Современные исследователи, пытающиеся ответить на этот вопрос, как правило, отмечают, что психические качества и способности человека сами по себе нейтральны, но человек сам решает, как он будет их использовать — как злодей или как герой.

Аналогичной точки зрения придерживаются бихевиористы. Так, например, Уотсон в известном манифесте пишет, что, управляя условиями, можно направить качества человека в любое русло [25].

С этим соглашаются многие социальные психологи, подчеркивая существенно более значимую роль внешних, а не внутренних факторов в поведении человека [24].

Несмотря на внешнюю разницу перечисленных подходов, необходимо отметить их общую черту, связанную с тем, что по своей сути они не выходят за границы известной теории конвергенции двух факторов — есть врожденные свойства и качества, которые преломляются, развиваются и изменяются под влиянием внешней среды. Именно внешняя среда является решающим фактором, ответственным за то, будет ли тот или иной подросток совершать противоправные действия или нет.

Подобное объяснение вполне закономерным образом можно услышать и от родителей девиантных и делинкветных подростков. При воспитании ребенка их опасения касаются, главным образом, пагубного влияния дурной компании. Поэтому, когда ребенок уже нечто противоправное совершил, его действия проще всего объяснить и одновременно оправдать через пагубное влияние третьих лиц.

Такому, весьма распространенному, мнению в корне противоречит тот факт, что далеко не все подростки, попавшие в плохую компанию, совершают асоциальные поступки, а также то обстоятельство, что закон преступают и те подростки, которые никогда не только не дружили с «плохими», в том числе криминальными, сверстниками, но даже никогда не были с ними знакомы.

Что же все-таки является главной причиной того, что некоторые подростки вступают на криминальный путь? Что заставляет их использовать свой потенциал, в том числе и свои способности в противоправном поведении?

Представляется, что некоторый, вполне определнный, ответ на этот вопрос можно получить, рассмотрев данное проблемное поле через призму культурно-исторического подхода. Автор культурно-исторической психологии не занимался специально проблемами правонарушителей, однако много размышлял о подходах к воспитанию так называемых «трудных» детей [6].

Основная идея культурно-исторического подхода связана с тем, что натуральные психические функции по мере общего развития ребенка становятся высшими психическими функциями. Основное отличие высших психических функций от натуральных психических функций, как известно, состоит в том, что они становятся произвольными, т. е. сознательно управляемыми. Иными словами, в культурно-исторической психологии движение развития определяющим образом связано со способностью человека управлять своим поведением, деятельностью, психикой. При этом Л.С. Выготский подчеркивает, что овладение собой и своим поведением связано с осознанием. «Осознать, значит овладеть», — пишет он. Именно этот волевой акт, по его мнению, обеспечивает человеку подлинную свободу [4].

Воля в культурно-исторической психологии занимает исключительно важное место. Необходимо отметить, что воля в культурно-историческом подходе — это инструмент свободного действия и одновременно изначально высшая психическая функция. С этих позиций широко употребляемое в юридической литературе, в том числе в теории уголовного права, словосочетание «свободная воля» является логически ущербным и тавтологичным, поскольку несвободной воли просто-напросто не существует. Согласно взглядам Л.С. Выготского, без автономной теории воли невозможно правильно поставить центральную проблему психологической науки — проблему личности и подойти к ее изучению, а также без теории воли невозможно даже приблизиться к высшей проблеме психологии — проблеме человеческой свободы.

Если вслед за представителями бихевиоризма или социальной психологии утверждать, что особенности человека и его поведение определяются, в первую очередь, внешними факторами, то в такой «научной» картине не остается места ни воле, ни волевому развитию. В определенном смысле вершиной научного объяснения и доказательства при таком подходе является довольно тонкая и изящная теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. С этих позиций человек, получающий меньшее вознаграждение за свое поведение или деятельность, начинает осмыслять свое поведение как внутренне детерминированное и соответствующее ему самому, несмотря на то, что изначально оно было продиктовано инструкцией экспериментатора. Примечательно, что очень многие исследования установок, предрассудков и массового социального поведения показывают подобную закономерность [23].

С точки зрения культурно-исторического подхода человеческая воля и ее определяющее воздействие на поведение человека выглядят ровно противоположным образом. Человек, воспринимая некие внешние жизненные обстоятельства, сам решает, как именно он будет их интерпретировать, как он к ним отнесется и как станет на них реагировать. Он сам меняет объективную реальность, переосмысляя ее по своему собственному внутреннему усмотрению. Именно эта его способность и обеспечивает ему его свободу. Если же внешняя реальность однозначным образом меняет внутренний мир человека и подминает его под себя, то он утрачивает саму возможность свободного действия и становится рабом этой внешней реальности [9].

Экспериментальное исследование, проведенное нами совместно с В.Б. Артемовой, посвященное изучению особенностей школьников, соблюдающих/не соблюдающих учебную дисциплину, показало, что учащиеся, систематически прогуливающие занятия, качественно отличаются от своих сверстников, старающихся прилежно учиться [1]. Так, обнаружилось, что те ученики, которые не соблюдает учебную дисциплину, оценивают прогулы как позитивное поведение. Помимо этого они имеют особую систему ценностей. И, наконец, они особым образом реагируют на фрустрирующие ситуации. Пожалуй, самым любопытным в этих данных было то, что старшеклассники, систематически прогуливающие занятия, по изучавшимся параметрам оказались значительно ближе к девиантным и делинквентным сверстникам, чем прилежные ученики.

Итак, есть всем известные правила, связанные с тем, что необходимо посещать школьные занятия и не прогуливать их. При этом одни подростки реализуют вполне произвольное поведение и, несмотря на то, что им часто совсем не хочется идти в школу, они стараются не прогуливать, а если иногда и прогуливают, то оценивают это событие негативно, тогда как другие их сверстники сознательно не подчиняются школьным правилам, считая, что прогулы — это вполне допустимо и даже хорошо, поскольку они таким способом утверждают и демонстрируют всем свою свободу и независимость [11].

Определенные подтверждения и доказательства того утверждения, что именно внутренние характеристики и установки определяют особенности внешнего поведения и поступков, можно увидеть, если проанализировать особенности асоциальных подростков с помощью введенного Л.С. Выготским понятия «зоны ближайшего развития». Зона ближайшего развития сравнительно мало изучалась в психологии. Однако имеющиеся данные о ее структуре и особенностях позволяют, по-нашему мнению, рассмотреть важные аспекты девиантного и делинквентного поведения подростков в контексте этого понятия.

Так, как следует из исследований Е.Е. Кравцовой, содержание зоны ближайшего развития оказывается связанным со средой, в которую погружается тот или иной субъект. Применительно к зоне ближайшего развития девиантных подростков это означает, что в их опыте была какая-то особая среда, следствием по-

гружения в которую стало асоциальное содержание их зоны ближайшего развития [13].

С этих позиций примечательны результаты наших исследований, в которых было показано, на что ориентируется подросток, когда ищет образцы для подражания и самоидентификации. Оказалось, что девиантные подростки при поиске референтной группы ищут такие образцы, которые как можно больше «выпадают» из общего социального фона. Выбор асоциального пути часто является просто единственно доступным для девиантных подростков способом хоть как-то выделиться и с этой целью построить свою идентичность на противопоставлении себя нормативному социуму.

Выделение образцов асоциального поведения девиантными подростками связано, с нашей точки зрения, с известными и описанными в психологической литературе особенностями подросткового возраста — романтизмом, стремлением к неоправданному риску, бескомпромиссным подразделением всего на свете на черное и белое без всяких полутонов и т. п. Однако у всех, в том числе и у законопослушных подростков, есть упомянутые возрастные особенности и характеристики, однако только некоторая часть из них становятся, в психологическом смысле этого слова, девиантами. Мы полагаем, что основная психологическая причина этого связана с особенностями отношения подростков к авторитетному для них взрослому. Проверке этой гипотезы было посвящено наше исследование, в котором участвовали подростки из социально-реабилитационного приюта и их ровесники из общеобразовательных школ Подмосковья [18].

Обнаружилось, что образ авторитетного взрослого у девиантных подростков качественно отличается от аналогичного образа у обычных подростков. Во-первых, в строгом смысле этого слова нельзя сказать, что у девиантных подростков есть некоторый конкретный образ авторитетного для них взрослого. Обычно это или некоторый собирательный портрет, или реальный человек с какими-то яркими внешними характеристиками.

Обнаружилось, что если обычные подростки описывают авторитетного для них взрослого, исходя из социальной среды и оценки качеств человека, то для девиантных подростков совершенно не значимо социальное признание человека, например, получение им первого места на конкурсе. Для них главные характеристики авторитета связаны с внешним видом, яркими поступками, т. е. с тем, что производит впечатление на окружающих.

Между девиантными подростками и их авторитетом существует непреодолимая пропасть, которую нельзя преодолеть, даже буквально во всех деталях подражая своему кумиру. Можно сказать, что эти отношения носят пассивный характер и, как правило, ограничиваются простым восхищением, и значительно реже имеют место попытки подражания. В отличие от девиантных подростков, их сверстники из школы строят активные отношения с авторитетным взрослым, стараясь приблизиться к нему и его характеристикам.

Особая характеристика образа авторитета у девиантных подростков связана с асоциальной направленностью авторитетного для них взрослого. Можно сказать, что для всех подростков в целом образ бунтарей и в некотором смысле провокаторов является привлекательным и вызывающим восхищение. Однако особенности авторитета у девиантных подростков связаны с тем, что они выбирают в качестве кумира людей, которые по характеру отвержения социальных норм и требований похожи на них самих. В этом плане асоциальная направленность, как качество выбираемых авторитетов, оказывается вторичной от самосознания и внутренних личностных установок подростка. Например, если в актуальном социальном окружении все беспощадно ругают какого-то человека, то есть большой шанс, что из чувства протеста именно он станет авторитетной фигурой для девиантного подростка. Можно сказать, что выбор авторитета у девиантных подростков происходит по принципу схожести социальных стигм.

Если у обычного подростка авторитет это, например, хороший, добрый учитель, с которым всегда интересно, который принимает ученика таким, какой он есть, готов поделиться с ним опытом и проявляет о нем заботу, то авторитет для девиантного подростка — это фигура, скорее, травмирующая и противостоящая ему. Отсюда нередки конфликтные отношения девиантного подростка с тем человеком, который для него является авторитетом, отсюда желание всеми способами «свергнуть» этого авторитета и занять его место.

Как известно, в историческом времени культурно-исторический подход существенно старше гуманистической и экзистенциональной психологии, однако в этих подходах можно найти общие идеи и точки соприкосновения. Так. спустя несколько десятилетий после ухода из жизни Л.С. Выготского замечательный психолог В. Франкл, описывая свой чудовищный лагерный опыт, отмечает, что люди в условиях концентрационного лагеря вели себя очень по-разному. Многие заключенные концлагерей, оказавшись в невыносимой бесчеловечной обстановке, быстро теряли человеческий облик. Однако были и такие люди, которые, несмотря на все ужасы лагерного существования, каким-то невероятным образом сохраняли человеческий облик и человеческое достоинство. В. Франкл отмечает, что люди из второй группы в плане поведения делали две очень важные вещи, которые не делали люди из первой группы. Они чистили зубы и читали газеты. В. Франкл отмечает, что это были единственные две активности, которые разрешались узникам лагеря, но при этом они не были обязательными. В. Франкл подчеркивает: заключенные концлагерей сами решали, нужно ли им это, и действовали в соответствии с собственным внутренним смыслом [21].

Самым потрясающим в этом примере является то, что, по наблюдению В. Франкла, эти узники, обладающие собственной волей, невероятным образом лучше других выживали в невыносимых условиях лагеря. Парадокс состоит в том, что даже физически более слабые и не отличавшиеся здоровьем заключенные, имевшие внутренний нравственно-волевой стержень, смогли лучше адаптироваться к бесчеловечной системе и выжить в невыносимых физических условиях

концлагеря. Таким образом, можно утверждать, что именно внутренний смысл помогает человеку справляться с любыми жизненными обстоятельствами.

Если в этом контексте рассмотреть проблемы несовершеннолетних правонарушителей и особенности их развития, то можно заключить, что, например, те старшеклассники, которые систематически прогуливают школьные занятия, не имеют внутреннего смысла и, соответственно, имеют проблемы с развитием волевой сферы личности в культурно-историческом смысле этого понятия.

Итак, с одной стороны, если рассматривать волю через ее внешние характеристики — выдержку, самообладание, умение справляться со страхом и т. п., то девиантные и делинквентные подростки не только не уступают своим сверстникам из обычных школ, но даже в некоторых проявлениях их превосходят. Если же вслед за Л.С. Выготским и В. Франклом подойти к этой проблемной области психологии через внутренний смысл, то оказывается, что подростки с асоциальным поведением качественно отличаются от обычных школьников. Эти различия можно увидеть в самых разных сферах. Так, например, экспериментальное исследование девиантных подростков, направленное на изучение особенностей их продуктивной деятельности, свидетельствует о скудности их интересов, а также о трудностях и проблемах в реализации каких-либо интересов в продуктивной деятельности.

Об этом же свидетельствуют результаты исследования А.А. Максимова, изучавшего людей с зависимостью от компьютерных игр. Значительная часть подростков с компьютерной и игровой зависимостью играют «от нечего делать». При этом они нередко реализуют девиантное поведение [14].

Проблемы с внутренним смыслом, свойственные несовершеннолетним правонарушителям, проявляются в особенностях личностного развития. Так, например, если следовать логике Л.С. Выготского, который считал, что там, где человек чувствует себя источником собственного поведения и деятельности, он поступает личностно [5], то девиантные и делинквентные подростки имеют проблемы с развитием субъектности.

Изучение подростков с преступным поведением показало, что большинство их преступлений было детерминировано извне. Более старшие подростки и юноши, а также сомнительного свойства компании и т. п. являлись той отправной точкой, в которой законопослушный подросток превращался в девиантного. Конечно же значимость мнения референтной группы является вполне закономерным фактором для развития в подростковом возрасте. Точно так же нельзя сбрасывать со счетов и характерную для этого возраста интолерантность. Однако трансформация законопослушного подростка в девиантную личность, с нашей точки зрения, связана, в первую очередь, с отсутствием у подростка развитого субъекта деятельности [12].

Ответы детей, полученные в структурированном ретроспективном интервью, и их анализ показали, что отсутствие собственной инициативы является той характеристикой, которая препятствует формированию подлинных интересов. Согласно полученным данным, манипулирование ребенком (определение его в кружки, принуждение его к обучению той или иной деятельности и т. п.) приводит и к отсутствию основы для формирования интересов, и к ухудшению общения и взаимодействия с окружающими. К аналогичным результатам приводит и полное игнорирование желаний и склонностей ребенка. И в том и в другом случае у подростков не возникают соответствующие их психологическому возрасту интересы, у них отсутствует субъектность и, тем самым, создается психологическая основа для девиантного и делинквентного поведения.

Таким образом, люди, реализующие девиантное и делинквентное поведение, в своем большинстве оказываются людьми с особым типом развития личности. Как отмечается в литературе по юридической психологии, нередко и подростки с девиантным поведением и взрослые преступники оказываются психологически инфантильными и, можно сказать, что у них имеет место недоразвитие личности, а это нередко приводит их к асоциальным поступкам. В то же время, согласно данным нашего исследования, наличие развитого субъекта деятельности обеспечивает определенную психологическую устойчивость и сохранение статуса законопослушного подростка [12].

Литература

1. *Артемова В.Б.* Психологические особенности учащихся, систематически нарушающих учебную дисциплину: выпускная квалификационная работа. Институт психологии имени Л.С. Выготского, РГГУ. 2016. 82 с.

2. *Бочкова М. Н., Мешкова Н. В.* (2019) Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11 (1). С. 93—106. doi:10.17759/psyedu.2019110108

3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 1—36.

4. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1950. 211 с.

References

1. Artemova V.B. Psikhologicheskie osobennosti uchashchikhsya, sistematicheski narushayushchikh uchebnuyu distsiplinu. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota. Institut psikhologii im L.S. Vygotskogo [Psychological characteristics of students systematically violating the discipline]. RGGU. Moscow, 2016. 82 p.

2. Bochkova V.N., Meshkova N.V. Behavioral Features of Negative and Malevolent Creativity in Adolescents [Elektronnyi resurs]. *Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11(1), pp. 93—106. doi:10.17759/psyedu.2019110108. (In Russ., abstr. in Engl.)

3. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. Moscow: Publ. APN, 1956, pp. 1—36.

5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

6. *Выготский Л.С.* Трудное детство // Собр.соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика,1983. 368 с.

7. *Грудинин Н.С., Галынская Д.С.* Личность несовершеннолетнего преступника // Вестник Уральского Финансово-Юридического института. 2016. № 4(6). С. 5—10.

8. *Кравцов О.Г.* Проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 85—92. doi: 10.17759/psyedu.2019110107

9. *Кравцов Г.Г.* Онтогенез воли / Вестник РГГУ. 2012. № 15: Психологические науки. С. 29—41.

10. *Кравцов Г.Г.* Психология личности и психология искусства / Научно-практический журнал по материалам 5-ой международной конференции в Сочинском государственном университете // М.: Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Центр развития человека», 2018. С. 46—55.

11. *Кравцов О.Г.* Психологические проблемы соблюдения школьниками учебной дисциплины в процессе социализации // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2017. № 6. С. 26—33.

12. *Кравцов О.Г.* Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. 2016. № 3(39). С. 113—120.

13. *Кравцова Е.Е.* Индивидуальные и коллективные аспекты зоны ближайшего развития // «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии. Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15—17 ноября 2010 г. / Под. ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т; Ин-т психологии имени Л.С. Выготского., 2010. С. 11—14.

14. *Максимов А.А.* Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью: дисс... канд. психол. наук. М.: Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ. 2009. 137 с.

15. *Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н., Кудрявцев В.Т., Кравцов О.Г., Бочкова Е.Н., Мешков И.А.* Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. № 1 (в печати).

16. *Мешкова Н.В.* Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Vol. 10 (2). С. 77—87 doi: 10.17759/psyedu.2018100207

17. *Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А.* Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23 (6). С. 25—40. doi:10.17759/pse.2018230603

18. *Перелыгин В.И.* Отношение к «себе» и к «другим» у подростков (на примере исследования подростков из социально-реаблилитационного приюта). Магистерская диссертация. М.: Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ. 2011. 96 с.

19. *Сараева Н.М. и Вагина В.Т.* Показатели социального интеллекта несовершеннолетних правонарушителей с разным уровнем субъектности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLV междунар. науч.-практ. конф. № 10 (45). Новосибирск: СибАК, 2014. 144 с.

4. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [The development of higher mental functions]. Moscow, 1950. 211 p.

5. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4. *Child psychology*]. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

6. Vygotskii L.S. Trudnoe detstvo. Sobr. soch v 6 t. T. 5. [Difficult childhood. Collected works: 6t. Vol. 5.]. Moscow, 1983. 368 p.

7. Grudinin N.S., Galynskaya D.S. Lichnost' nesovershennoletnego prestupnika [The identity of a minor offender]. *Vestnik Ural'skogo Finansovo-Yuridicheskogo instituta* [*Bulletin of the Ural Institute of Finance and Law*], 2016, no. 4 (6), pp. 5—10.

8. Kravtsov O.G. (2019) Creativity in Context of Deviant Behavior [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 85—92. doi: 10.17759/ psyedu.2019110107. (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Kravtsov G.G. Ontogenez voli [Ontogenesis of the will]. *Vestnik RGGU. Psikhologicheskie nauki* [*Bulletin of the RSUH. Psychological sciences*], 2012, no. 15, pp. 29—41.

10. Kravtsov G.G. Psikhologiya lichnosti I psikhologiya iskusstva [Psychology of personality and the psychology of art]. *Nauchno-prakticheskii zhurnal po materialam Pyatoi mezhdunarodnoi konferentsii v Sochinskom gosudarstvennom universitete* [*Scientific-practical journal based on the materials of the 5th international conference at Sochi State University*]. Moscow: Avtonomnayane kommercheskaya organizatsiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya "Tsentr razvitiya cheloveka", 2018, pp. 46—55.

11. Kravtsov O.G. Psikhologicheskie problemy soblyudeniya shkol'nikami uchebnoi distsipliny v protsesse sotsializatsii [Psychological problems of students observing academic discipline in the process of socialization]. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskii zhurnal* [*Social pedagogy in Russia. Scientific and methodological journal*], 2017, no. 6, pp. 26—33.

12. Kravtsov O.G. Psikhologicheskoe soderzhanie ponyatiya «deviantnoe povedenie» v kul'turno-istoricheskoi teorii [The psychological content of the concept of «deviant behavior» in the cultural-historical theory]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk № 3 (39) Nauchno-metodicheskii zhurnal* [*Psychological and pedagogical search* No. 3 (39) Scientific and methodological journal]. Romanov A.A. (ed.), 2016, pp. 113—120.

13. Kravtsova E.E. Individual'nye I kollektivnye aspekty zony blizhaishego razvitiya [Individual and collective aspects of the zone of proximal development]. In Kudryavtsev V.T. (ed.), Materialy Odinnadtzatoi Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo [Materials of the Eleventh International readings in memory of L.S. Vygotsky], (Moscow, 15—17 november 2010). «Zona blizhaishego razvitiya» v teoreticheskoi i prakticheskoi psikhologii [*"The zone of proximal development» in theoretical and practical psychology"*]. Moscow: Ros. gos. gumanit. un-t, In-t psikh. im. L.S. Vygotskogo, 2010, pp. 11—14.

14. Maksimov A.A. Lichnostnye osobennosti lyudei s komp'yuterno-igrovoi zavisimost'yu. Diss. kand. psikhol. nauk [Personal characteristics of people with computer-game addiction. Ph. D. diss.]. Moscow, 2009. 137 p.

15. Meshkova N. V., Enikolopov S. N., Kudryavtsev V.T., Kravtsov O.G., Bochkova E.N., Meshkov I.A. Vozrastnye i polovye predictor antisotsial'nai kreativnosti [Age and gender predictors of antisocial creativity]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [*Psychology. Journal of the Higher School of Economics*], 2020, no. 1 (in press).

16. Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression

20. *Смирнов М.А., Шатова Г.Г.* Некоторые особенности характеристики личностей несовершеннолетних преступников // Социально-правовая защита детства как приоритетное направление современной государственной политики: сб. мат. Межд. науч.-практ. конф. 2018. С. 573—579.

21. *Франкл В.* Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. М.: Альпина Нон-фикшн, 2009. 239 с.

22. *Шайкова М.В.* Психолого-криминологическая характеристика личности несовершеннолетних преступников // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2015. № 2 (5). С. 85—88.

23. *Festinger L.* A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA: StanfordUniversityPress, 1957. 291 p.

24. *RossLee Nisbeft Richard* E. The Person and the Situation. Mc Graw Hill Publ. Company, 1991. P. 27—29.

25. *Watson J.B.* Psychology as the behaviorist viewsit // Psychological Review. 1913. Vol. 20. P. 158—177.

[Elektronnyiresurs]. *Psikhologo-pedagogicheskieissledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2018. Vol. 10 (2), pp. 77—87. doi: 10.17759/ psyedu.2018100207.

17. Meshkova N.V., Enikolopov S.N., Mitina O.V., Meshkov I.A. Adaptation of the Malevolent Creativity Behavior Scale. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2018. Vol. 23 (6), pp. 25—40. doi: 10.17759/pse.2018230603.

18. Perelygin V.I. Otnoshenie k «sebe» i k «drugim» u podrostkov (na primere issledovaniya podrostkov iz sotsial'no-reablilitatsionnogo priyuta). Magisterskaya dissertatsiya Institut psikhologii im. L.S. Vygotskogo RGGU [Attitude to "yourself" and to "others" in adolescents (on the example of a study of adolescents from a social-rehab rehabilitation center). *Master's dissertation L.S. Vygotsky RSUH*]. Moscow, 2011. 96 p.

19. Saraeva N.M. i Vagina V.T. Pokazateli sotsial'nogo intellekta nesovershennoletnikh pravonarushitelei s raznym urovnem sub"ektnosti [Indicators of social intelligence of juvenile delinquents with different levels of subjectivity]. *Lichnost', sem'ya I obshchestvo: voprosy pedagogikii psikhologii*: sb. st. po mater. Sorok chetnetroi mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [*Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: Sat. Art. by mater. Forty fifth Int. scientific-practical conf.*]. Novosibirsk: SibAK, 2014, no. 10 (45). 144 p.

20. Smirnov M. A., Shatova G. G. Nekotorye osobennosti kharakteristiki lichnostei nesovershennoletnikh prestupnikov [Some features of the characteristics of the identities of juvenile delinquents]. *Sotsial'no-pravovaya zashchita detstva kak prioritetnoe napravlenie sovremennoi gosudarstvennoi politiki*: sb. mat. Mezhd. Nauch.-prakt. konf. [*Social and legal protection of childhood as a priority area of modern public policy: Sat. mat. Int. Scientific Pract. conf.*], 2018, pp. 573—579.

21. Frankl V. Skazat' zhizni «Da!»: psikholog v kontslagere. [Say yes to life: a psychologist in a concentration camp]. Moscow Publ. Al'pina Non-fikshn, 2009. 239 p. 1984 Viktor E. Frankl Published by arrangement with the Estate of Viktor E. Frankl. Publ. «Smysl», perevod na russkii yazyk, 2004. Izdanie na russkom yazyke, oformlenie. OOO «Al'pina non-fikshn», 2009. Elektronnoe izdanie. OOO «Al'pinaPablisher», 2012.

22. Shaikova M.V. Psikhologo-kriminologicheskaya kharakteristika lichnosti nesovershennoletnikh prestupnikov [Psychological and criminological characteristics of the personality of juvenile delinquents]. *Rossiiskaya nauka I obrazovanie segodnya: problemy i perspektivy* [*Russian Science and Education Today: Problems and Prospects*], 2015, Vol. 2 (5), pp. 85—88.

23. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957. 291 p.

24. Ross Lee, Nisbeft Richard E. The Person and the Situation. McGraw Hill Publ. Company, 1991, pp. 27—29.

25. Watson, J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 1913. Vol. 20, pp. 158—177.

Информация об авторах
Кравцов Олег Геннадиевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологи УНК ПСД Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8875-0169, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Information about the authors
Kravtsov Oleg Gennadievich, PhD – PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Legal Psychology, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8875-0169, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Получена 15.01.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 15.01.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 57—67
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160106
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160106
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего

Ю.В. Громыко,
Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса,
Москва, Россия
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5943-8232, e-mail: yugromyko@gmail.com

А.А. Марголис,
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
ORCID: , e-mail: margolisaa@mgppu.ru

В.В. Рубцов,
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

В статье представлены результаты анализа путей проектирования эффективной модели «Школы будущего», проведенного на основе положений культурно-исторической теории и деятельностного подхода. В отличие от существующих образцов («Китайская школа будущего», «Европейская школа будущего» и др.), стратегия разработки такой модели в данном подходе направлена на организацию коммуникативно-деятельностной знаковой среды, основанной на разнообразии детско-взрослых сообществ и видов деятельности. В такой среде взросление детей обусловлено их включением в различные сообщества и широкими возможностями ценностного самоопределения за счет освоения различных социальных практик, способствующих выработке личных когнитивных стратегий. Источник развития человека, в соответствии с положениями культурно-исторической психологии, в школе будущего связан с освоением способов действия и знаковых средств, опосредующих положение человека в разных сообществах, осваивающих разные типы деятельности. Осваивая такие способы действия, учащиеся способны участвовать в деятельности различных социальных общностей с существующими в них практиками; понимать принципы функционирования не одной социальной общности, а многих; координировать различные типы деятельности при сохранении своего Я одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счете, влиять на развитие этих общностей; наконец, создавать в случае необходимости новые социальные общности и проектировать соответствующие им виды деятельности.

Ключевые слова: деятельностный подход, культурно-историческая психология, школа как экосистема детско-взрослых сообществ, ведущие типы деятельности, пространственная организация школы, коммуникативно-знаковые среды, цифровая платформа школы будущего.

Для цитаты: *Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А.* Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57—67. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160106

CC BY-NC

The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future

Yu.V. Gromyko,
Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5943-8232, e-mail: yugromyko@gmail.com

A. A. Margolis,
Moscow state University, Moscow, Russia,
ORCID: , e-mail: margolisaa@mgppu.ru

V.V. Rubtsov,
Moscow state University, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

The paper analyses the main paths of designing an effective model of the 'School of the Future' through the lens of cultural-historical theory and activity approach. Contrary to the existing models (such as the 'Chinese School of the Future', 'European School of the Future' etc), the design strategy in cultural-historical approach is aimed at creating a communication- and activity-based environment of sign which is based on the variety of child-adult communities and activity types. Thus in such an environment the process of growing up is shaped by the children's inclusion into various communities and by the rich opportunities for self-determination through the acquisition of different social practices which, in turn, promote the development of individual cognitive strategies. According to the principles of cultural-historical psychology, the source of human development in the school of the future is closely related to the acquisition of patterns of action and sign means that mediate the individual's status in different communities mastering different activities. Acquiring such socially adopted patterns of action enables the children to participate in the activities of various social communities that have their own practices, to understand the general principles of their functioning, to coordinate different activity types while preserving their self in many social communities simultaneously, and, eventually, to influence the development of these very communities; and, the last but not the least, to establish new social communities, if necessary, and design their new activities.

Keywords: activity approach, cultural-historical psychology, school as ecosystem of child-adult communities, leading type of activity, spatial organisation of schools, communication- and sign-based environments, digital platform of the school of the future.

For citation: Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160106

Постановка проблемы

В настоящее время все более остро ощущается запрос на новую школу — «Школу будущего». Такая школа должна обеспечить подготовку учащихся, способных отвечать на вызовы и риски современного социума, которые спровоцированны стремительным распадом существующих социальных институтов и сложившихся общностей людей, интенсивным процессом функционирования и формирования новых типов общностей и видов деятельностей. Необходимость жить в таком меняющемся и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой нахождения себя одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей, т. е. перед задачей, не стоящей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития общества.

Очевидно, что по мере развития описываемых процессов индивид все чаще будет вынужден «выходить» из ситуации функционирования в условиях одной социальной общности и определенного типа деятельности и «включаться» в различные, как правило, противоположные виды деятельности, активно участвовать в функционировании различных социальных сообществ [11].

В традиции исследований культурно-исторической психологии и деятельностного подхода преодоление названного противоречия предполагает наличие у индивида средств и способов сознания и деятельности, позволяющих ему осуществлять полноценную жизнедеятельность в условиях радикального изменения социокультурной ситуации. Успех такого типа переходов будет в значительной степени зависеть от того, в какой мере индивид способен:

• не к одному конкретному виду деятельности, а ко многим;

• к пониманию принципов функционирования не одной социальной общности, а многих;

• к участию в деятельности различных социальных общностей с существующими в них практиками;

• к координации различных типов деятельности при сохранении своего Я одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счете, влиянию на развитие этих общностей;

• к созданию в случае необходимости новых социальных общностей и проектированию соответствующих им видов деятельности.

Как можно построить процесс подготовки индивида к жизнедеятельности, специфической характеристикой которой является интенсивное оформление новых типов общностей и видов деятельностей? Этот вопрос становится в настоящее время ключевым при проектировании моделей «Школы будущего» во многих странах. Его постановка имеет стратегическое значение и для России, поскольку понятно, что от того, как будет представлена в нашей стране модель «Школы будущего», напрямую зависит кадровый и интеллектуальный ресурс развития нашего общества.

Результаты многочисленных исследований и разработок в области философии, психологии развития, психодидактики и педагогики позволяют говорить о том, что главное направление поиска эффективной модели школы будущего связано с проектированием диверсифицированной коммуникативно-деятельностной, знаково-символической среды, обеспечивающей разнообразие детско-взрослых сообществ, реализующих различные социокультурные инициативы с широким участием учеников, учителей и родителей [1; 6; 9; 11]. В такой разнообразной по типам общения и видам деятельности среде взросление детей должно быть прежде всего связано с их включением в различные сообщества (способностью переходить из сообщества в сообщество). С другой стороны, оно должно быть направлено на формирование долгосрочного многолетнего ценностного самоопределения через освоение ими различных социальных практик, способствующих выработке перспективных личных когнитивных стратегий.

Необходимо стремиться к тому, чтобы многолетнее пребывание учащегося в условиях школы (15 лет, если учитывать связь дошкольного и школьного образования) не приводило к истощению ресурсов разнообразия деятельностей, а способствовало выявлению все новых и новых граней взаимоотношений и ролевых взаимодействий при освоении знаний и выработке когнитивных стратегий в процессе решения проблем и задач. Школа должна стать мотивированным пространством деятельностей, быть открытой для сообществ, для присутствия в них родителей, не как пассивных контролеров предоставления образовательных услуг, а как активных участников социальной ситуации, обустраивающих школьную жизнь.

Подобный подход необходим для того, чтобы в условиях массовой культуры и нивелирования общезначимых ценностей создать сообщества, культивирующие ценность знаний и технологических решений, развивающих общество, иметь возможность готовить высококлассных инженеров и генеральных конструкторов, способных создавать не только технологические новшества и девайсы, но конструировать новые активы и новые социальные институты. Выпускники, включенные в экосистему сообществ, обладают значительным потенциалом творчества и неадаптивной социализации. Они способны культурно преодолевать социальные конфликты, входить в зону отработанных известных решений, проектировать правильный социокогнитивный подход, привлекать к решению возникающих социальных проблем значительные группы людей, имеющих разные позиции.

Движение к школе как экосистеме сообществ, требует преодоления ограничений сложившегося института школы, спроектированного в свое время еще Яном Амосом Коменским и не претерпевшего каких бы то ни было существенных изменений до настоящего времени. Наш анализ позволяет указать, по крайней мере, на пять основных направлений проектирования школы как экосистемы сообществ, преодолевающей ограничения исторически сложившейся модели школы.

1. Новое пространство и новая среда школы будущего

Можно утверждать, что важным фокусом дискуссий о будущей школе стало в последнее время представление о «школе без стен», раздвигающей свои границы за счет Интернета и телекоммуниционных технологий. Вместе с тем обоснованным можно также считать требование о проектировании среды и пространственной организации новой школы. Оба подхода не противоречат друг другу, но обнаруживают новые возможности при их объединении.

Так, в опоре на Интернет педагог и учебная группа могут вступать во взаимодействие с любыми другими группами, но сама учебная группа должна быть локализована и иметь специально организованное пространство, в котором она строит свою работу. Возможность осуществлять различные виды деятельности достигается за счет «встраивания» функционально выделенных пространств в общее архитектурное пространство «школы» [16; 19; 22]. Причем таких пространств, выполняющих разные функции в самой школе, должно быть несколько.

Так, в китайской лаборатории «школы будущего» определены зоны персонализированного обучения, творчества и исследования, неформального обучения, активного обучения. Таким образом, в данном проекте, выделены и зафиксированы различные и взаимно дополняющие пространства учебной работы [24]. В европейском классе будущего [17] есть зоны обмена мнениями, творчества, исследования, презентаций, развития, взаимодействий. Школа в данном проекте является системой, интегрирующей различные активности в организованное целое. Учащийся, попадая в школу такого типа, получает возможность

включаться в различные виды деятельности через освоение своеобразия «школьных пространств». Разные пространства могут оснащать разные корпорации и фирмы, благодаря чему может быть организованно содержательное взаимодействие с учащимися, будущими потребителями их технологий и продуктов [подробнее см.: 2]. Среда и пространство школы выполняют в данном случае важнейшие задачи организации сознания учащегося и учителя, дифференцируют различные формы работы, подготавливают социализацию, способствуют профессиональному самоопределению школьников, создают школу как важнейший институт образования, взаимодействующий с институтами других секторов — с промышленностью, средствами массовой информации, бизнесом. При подобном взаимодействии стены школы «раздвигаются» по-существу, и вместо самозамкнутой оторванной от других институтов «капсулы» школы формируется сложная сетевая структура постоянных взаимодействий и коммуникации школьных сообществ с социальной средой.

2. Ограничение предметного принципа содержания образования

Попытка ограничить предметный принцип (не исключает ни в коей мере принцип предметности деятельности) нацелена на то, чтобы из конкретных дисциплинарных сведений создать интегративную систему деятельностного содержания образования. Это достигается за счет тематической интеграции и создания индивидуальных учебных планов с учетом темпа продвижения учащегося при освоении и проработке определённой темы. Класс, в случае реализации данного подхода, не является обязательным местом «прикрепления» ученика к определенному месту обучения. Темп учащегося, его способности и интересы определяют в какой учебной группе и когда он окажется. Группы мобильны, они постоянно формируются и расформировываются. Формирующиеся учебные группы объединяют учащихся вокруг освоения определенной темы или выполнения конкретного учебного проекта. Завершение осваиваемой темы и выполнение соответствующих заданий приводит к расформированию группы и организации новой группы под новую тему. Подобная гибкая организация учебных групп обеспечивает «погружение» в тему и позволяет формировать «эпохи» освоения тем по типу технологии Вальдорфской школы. Важнейший образовательный результат в данном случае будет связан не с усвоением знаний или формированием навыков, но с освоением компетенций. Компетенции выделяют педагоги и представители психолого-педагогической науки, определяя наиболее важные умения, которые должны приобрести учащиеся при работе с педагогами в учебной группе, а также индивидуально прорабатывая определенную тему. Принципиально значимыми для разрабатываемого нами проекта школы являются такие компетенции, как коммуникация, понимание, рефлексия и самоорганизация, которые позволяют учащемуся разобраться с содержанием и структурой учебной деятельности, а, в итоге, ответить на вопрос, что значит учиться и эффективно осваивать различный учебный материал.

Отметим, что указанные здесь компетенции соотносимы с принятыми в международном сообществе основными компетенциями, такими как «умение учиться», «взаимодействовать с другими», «взаимодействовать с собой» и др. Анализ этого соотношения требует специального изучения [7; 13].

3. Преодоление границ классно-урочной системы

Формирование детско-взрослого сообщества школы является задачей, альтернативной задаче организации классно-урочной системы. Ребенок должен иметь возможность двигаться по разным учебным и воспитательным траекториям. Эти траектории, а также возникающие у детей трудности должны быть понятны педагогу и сверстникам. Школа при подобном подходе — не казенное учреждение, не замкнутая среда, но образовательное разновозрастное детско-взрослое сообщество и общность участников — детей, родителей и учителей, управленцев и попечителей, разделяющих единые ценности, цели и интересы. В рамках экономики знаний школа — это эпистемическое сообщество, связанное с прослеживанием условий получения и применения знаний. Именно оно создает условия для воспитания и культивирования важнейших ценностей. Событием, определяющим развитие, является не усвоение информации и не освоение навыков, но сам факт принятия ученика в члены детско-взрослого образовательного сообщества, «включение в круг» его участников. Как у полноправного члена сообщества, занимающего в нем по мере взросления и образования новые позиции, у человека складываются системно-организованные формы сознания. При этом еще раз отметим, что детско-взрослое образовательное сообщество не может быть организовано извне — оно целенаправленно «выращивается» в системе общностей и деятельностей включенных в него участников.

4. Гибкая связь обязательного и дополнительного образования

Очевидно, что в проектируемой модели школы именно система дополнительного образования становится зоной развития, где у учащегося проявляются его собственные интересы и формируется учебная мотивация. Осуществляя выбор в системе занятий, курсов, проектов, исследовательских тем, учащийся получает возможность определять, что для него важно и каких результатов он хотел бы достичь. Правильно организованная система дополнительного образования позволяет выявить, какие базовые навыки и умения несформированы у учащегося и какие у него пробелы в рамках различных дисциплин школьного курса. Найденные недостатки и пробелы затем могут быть устранены, в том числе самим учащимся, после того, как он поймет, зачем данные знания и навыки нужны при выполнении интересующих его заданий, но уже в системе дополнительного образова-

ния. В случае правильной организации обязательное и дополнительное образование могут перефункционализироваться и меняться местами. Для учащегося, с точки зрения задач его развития и повышения качества образования, в определенные периоды обучения обязательным становится дополнительное образование, а обязательное образование с заданной учебной программой вытесняется на какое-то время на роль дополнительного. Гибкая связь обязательного и дополнительного образования создаёт широкие возможности для самообразования и отменяет перспективу самостоятельного обучения человека вне школы и без школы.

5. Учет национально-цивилизационного, социокультурного компонентов в структуре содержания образования

При обосновании требований к системе образования будущего важное значение приобретает необходимость освоения цивилизационной, социокультурной идентичности человека, глубоко осознаваемой им связи с культурой и цивилизацией своей страны. Очевидно, что проблема воспитания не может быть решена за счет применения декларативных технологий, которые должны обеспечить создание ситуации личностного самоопределения учащегося. С этой точки зрения, китайская, российская, американская школа, даже при использовании единого набора технических средств обучения и при освоении сравнительно сходных фрагментов учебного материала, будут по-разному строить процесс образования. Последнее связано с раскрытием для учащегося потенциала и возможностей культурного наследия и истории его страны, его цивилизации.

Знания, постановка и решение социально значимых проблем и задач существуют не в разреженном вакууме упражнений запоминания, они живут в системе национального языка, традициях национальной, научной, инженерно-технической, художественной, управленческой, религиозной мысли. Осознание своей социокультурной и цивилизационной идентичности в значительной степени облегчает коммуникацию и вхождение в зарубежные сообщества и международные группы, адаптацию в иноязычных сообществах других стран. В школе, открывающей возможности для включения учащихся в различные типы общностей и виды деятельностей, может быть преодолен так называемый «евроцентризм» современных институтов образования[15], а также любой тип угнетения учащихся по этническому, религиозному, расовому, цивилизационному, половому признаку [21].

Научные основания проектирования школы будущего

Важнейший вопрос проектирования «Школы будущего» состоит в фундаментальных научных основаниях, которые переводят создание Российской «Школы будущего» на принципиально новый уровень. Такие фундаментальные основания в значительной степени заложены в научной теории и практической деятельности В.В. Давыдова, его учеников и последователей, сформировавших эффективную практику развивающего образования [5]. Именно В.В. Давыдов обосновал принципы конструирования содержания образования и учебных предметов в соответствии с деятельностным подходом к развитию мышления и сознания человека в условиях обучения [4]. И именно с В.В. Давыдова начинается новая эпоха в проектировании форм совместной учебной деятельности детей и взрослых, направленных на организацию детско-взрослых сообществ учебного назначения [3; 5; 10].

Так, следуя подходу В.В. Давыдова, правомерно полагать, что основная идея проектирования школы будущего, с точки зрения деятельностного подхода, состоит в том, чтобы выявить многомерную матрицу различных типов интеллектуально-аффективных процессов (разных форм предметного и рефлексивного мышления, форм действия, взаимопнимания и коммуникации), генетически определяющих освоение человеком любых деятельностных практик и форм взаимодействия в различных сообществах путем освоения новых способов деятельности. Причем, речь идет не только об освоении учащимися собственно учебной деятельности как общей формы присвоения любой другой деятельности, но о включении их в дифференцируемое множество взаимодействующих сообществ.

В опоре на деятельностный подход проектируемая модель школы должна отвечать ряду требований, среди которых наиболее значимыми являются следующие.

1. Возрастное измерение. Основой развития человека выступает изменение его деятельности. На разных возрастных этапах развитие учащегося определяется освоением ведущего для данного возрастного периода вида деятельности: игры в дошкольном возрасте, учебной деятельности в начальной школе, общения и коммуникации со сверстниками в младшем подростковом возрасте, социально значимой деятельности в старшем подростковом возрасте [12].

2. Деятельностное измерение. Должен быть определен и описан полный набор видов деятельности, которые станут предметом освоения на разных возрастных этапах в школе будущего. Такой набор включает игровые формы деятельности, учебную деятельность, исследование, проектирование в различных вариантах сценирования и стратегирования. Осваиваемые типы деятельности в их возрастной развертке, определяют характеристику связей различных детско-взрослых сообществ в единой экосистеме образования.

3. Измерение результата образования: способ действия—способность. В системе понятий деятельностного подхода развитие учащегося связано с освоением общих способов действия, которые лежат в основе формирования его способностей. Освоение способов деятельности осуществляется первоначально в коллективно-распределенной социальной деятельности на основе коммуникации и достижения

взаимопонимания. Осваиваемый способ деятельности должен быть зафиксирован учащимся в специальных знаково-символических системах, визуализирован и схематизирован.

4. Измерение компетенций учителя. Ключевым действующим субъектом в ситуациях учения—обучения является учитель. Именно учитель является лидером в освоении учащимся новых форм деятельности, новых средств и способов ее построения. Развитие учащегося осуществляется в формах сотрудничества ребенка и педагога в специально организованной учителем зоне ближайшего развития учащегося. Для того чтобы управлять процессами образования учитель должен уметь конструировать учебные предметы, сценировать учебные ситуации, диагностировать результаты решения учебных задач учащимся.

Единство четырех измерений данной матрицы предусматривает логико-предметную и логико-психологическую реконструкцию способов игровой, учебной, исследовательской и проектной деятельности, которыми должны овладеть учащиеся на разных возрастных этапах при разрешении когнитивно-аффективных конфликтов. Соответствующие способы деятельности должны быть переведены в содержание образования за счет постановки исследовательских и проектных учебных задач в игровых и учебных формах деятельности, позволяющих осваивать способы выполнения конкретных заданий в условиях предметного общения и мотивированных взаимодействий. Без подобной деятельностной реконструкции и без применения соответствующих средств организации учебной деятельности включение учащихся в содержательную работу становится невозможным. Невозможным становится и целенаправленное воспитание, связанное с освоением принципов ценностного самоопределения в конфликтной ситуации, в условиях которой осваивается определенный принцип нравственного действия. Без опоры на современные представления о сменяющих и опосредующих формах деятельности изложенные подходы к современной школе будут сталкиваться с неразрешимыми трудностями при их реализации.

Пространственная организация школы будущего (национальный проект)

Выход за рамки классно-урочной системы, как уже отмечалось, предполагает новую пространственно-временную организацию школы. Вместо классов, образующих традиционную школу, возникают специальные павильоны-подпространства. Вместо уроков возникают хабы и узлы («ноды») включения учащегося в работу различных сетевых проектных и исследовательских сообществ при освоении «стеков» предметного и метапредметного (деятельностного) содержания образования [18, 19, 22].

Особая роль пространственной организации школы состоит в том, чтобы дать возможность самому учащемуся наглядно представить и воспроизвести совокупность различных типов деятельности, которые он осваивает в разных сообществах экосистемы школы и которые являются каналами связи с «большим миром» научно-исследовательских институтов, масс-медийных агенств, корпораций, театров, киностудий, музеев, производств. Пространственная организация школы — это своеобразное закрепление за определенным местом структур осваиваемых на разных возрастных этапах видов деятельности. Поэтому в самой школе архитектурно и технологически должны быть созданы и организованы соответствующие подпространства: павильоны для организации процессов мышления и коммуникации; павильоны для организации действия; павильоны для моделирования поведения (походки, умения держаться) на основе театра, кино, танцев, йоги, восточных единоборств; павильоны для моделирования процессов сознания. Эти различные по своим функциональным задачам павильоны должны быть оснащены специальными ресурсами и средствами для культивирования мышления в современной среде, предоставлять широкие возможности для проверки информации и выдвигаемых гипотез, а также возможности для выражения и объективации аффективных состояний за счет их выражения современными средствами кино, театра, мультимедиа и создания условий для последующей проработки и обсуждения.

С учетом рассматриваемых измерений и видов деятельности в пространстве школы необходимо предусмотреть следующие типы кластеров-павильонов.

1. «Класс будущего» — пространство для обычных типов фронтального урока с камерами съемки и передачи на экраны происходящего (лучшие образцы подобного класса, представлены в корпоративном университете УГМК, см. лучшие образцы подобных классов в Гарварде [8; 19]).

2. «Театр будущего» — театральная аудитория со сценой, мультимедийный театр.

3. «Сложные игры в будущее» [см., например: 14] — игровой моделирующий павильон с дополненной реальностью (VR, MR, AR — соотнесение этих эффектов с реальностью и с реальной коммуникацией), студия моделирования видеоигр и игротека, человеко-машинные системы игр в шахматы, в шашки, в го, а также стратегий, основанных на поддержке искусственного интеллекта.

4. «Наука будущего» — экспериментальная лаборатория с оборудованием уровня кванториумов и выше.

5. «Центр управления будущего» — зал для встречи школьных проектных команд с инвесторами и стейкхолдерами — потенциальными партнерами по реализации проектов (элементом его оснащения будет демонстрация презентаций на индивидуальных и общем экране).

6. «Масс-медиа будущего» — теле-киностудия для создания подкастов и видео, создания и ведения телевизионных передач.

7. «Знание для будущего» (эпистемотека) — лаборатория для решения проблем и задач, отработки правильных формулировок экспертами на базе

школьной библиотеки (здесь осуществляется связь разработки нового содержания образования с передним краем науки и практики).

8. «Центр инструкционного дизайна» — лаборатория образовательно-методического конструирования нового содержания образования с обоснованием методов образования (связана со студией, игротекой, эпистемотекой и другими модулями).

9. «Диагностическая лаборатория и лаборатория проверки качества образования» — для диагностики развития способностей ребенка и эффективности применяемых форм и методов образования.

10. «Микрофабрика будущего с цифровым производством» — цифровые и обычные станки, 3Д принтеры, лаборатория цифрового проектирования, лазерное производство, измерительное оборудование, чистые камеры и др.

11. «Инфраструктура будущего» — Проекториум с набором типовых сельхозяйственных, промышленных, энергетических, программистских проектов. Агролаборатория. Энергетическая система из установок различных типов энергетики: газовые, водородные, гидро- и солнечные, тепловые насосы и др.

12. «Спортивно-оздоровительно-рекреационный комплекс»

13. «Агрохозяйство будущего и пища будущего» — приусадебные участки и пищевые лаборатории.

Цифровая платформа Школы будущего

Особые возможности в построении школы будущего возникают при правильной организации цифровой платформы. Сама по себе школа как экосистема сообществ не является цифровой школой. В ней, как отмечалось, осуществляются «живые», неавтоматизируемые процессы взаимопонимания и коммуникации, способствующие самоопределению и инициативным действиям участников. Цифровая платформа позволяет выделить и сохранить системы алгоритмов и операций (алгоритмический «каркас»), обеспечивающие организацию и управление школой. Можно указать на ряд принципиально значимых функций цифровой платформы школы будущего, поддерживающей функционирование образующей ее экосистемы сообществ.

Во-первых, цифровая платформа является инструментом гибкого планирования и перепланирования и деятельности возникающих общностей и, в то же время, учебной работы каждого учащегося. В этом случае цифровая платформа создает условия для управления процессами взаимодействия разных агентов действия (различных сообществ).

Цифровая платформа школы обеспечивает преемственность в выполнении заданий при освоении способов действия, поскольку позволяет учитывать возрастные возможности и личностные предпочтения учащихся в различных видах совместной деятельности. Доступным для них становятся ролевые игры (постановочные разыгрывания), игры по правилам, игры-состязания, игры-борьба без правил, игро-учебные системы, учебная деятельность по образцу, учебное квазиисследование, управление учебной деятельностью, исследование в форме постановки вопросов, первичное экспериментирование, гетерогенное экспериментирование при использовании идеализаций, теоретических моделей и схем приборов, проектное задание, предпринимательский проект, руководство группой, организация сообщества, сценирование, стратегирование и т. п. Для того чтобы создать траектории движения детей в опоре на дисциплинарные, метапредметные и проектные циклы, на цифровой платформе должны быть представлены операциональные схемы-описания усложняющихся способов действия, соответствующие конкретным видам деятельности.

Во-вторых, цифровая платформа школы позволяет создать единую методическую базу преподавания предметов и метапредметов через решение учебных, исследовательских и проектных задач по освоению усложняющихся способов деятельности. Цифровизированная единая методическая база обеспечивает в данном случае непрерывность развертывания деятельностного содержания образования с учетом возрастных возможностей учащихся. Эта непрерывность связана с выделением и операционализацией единиц перехода от исходного, уже освоенного, способа деятельности к новому — осваиваемому. Сами эти переходы носят нелинейный характер и способствуют развитию процессов понимания, рефлексии и рефлексивного мышления. Переходы должны отображаться в виде цифровых следов движения на цифровой платформе.

К работе по созданию цифровой методической базы необходимо привлекать различных специалистов — педагогов, психологов, разработчиков онлайн курсов. Объединение значительных интеллектуальных ресурсов при разработке методической цифровой базы деятельностного содержания образования создает возможности для формирования сюжетов «серьезных» исследовательских и проектных игр, направленных на освоение учащимися различных типов общностей и видов деятельностей.

В-третьих, цифровая платформа школы позволяет *экстериоризировать* вариативные нормативы возрастного развития в школе будущего. Эти нормативы являются основой для диагностики освоения учащимися способов действия, мышления, взаимопонимания и соотносятся с формируемыми способностями как результатом субъективного освоения техник и способов мышления и действия.

Обозначенные характеристики цифровой платформы ставят также принципиально новые задачи перед учителем школы будущего. Для того чтобы эффективного работать в такой школе, учитель должен уметь самостоятельно выделять универсальные способы решения исследовательских и проектных задач, обеспечивать формирование способностей учащихся на основе освоения ими общих способов работы со знанием. Он должен уметь конструировать дидактические единицы на основе материала определенной научной дисциплины, сценировать ситуацию ре-

шения учебной задачи в зоне ближайшего развития учащегося и диагностировать результаты развития способностей детей при освоении различных типов деятельности.

Условно основные направления проектирования модели школы будущего показаны на рис. 1. Системное развертывание этих направлений создает перспективы для создания новых образцов обучения и воспитания детей, основанных на организации детско-взрослых сообществ и развития ведущих типов деятельности учащихся. По крайней мере, включение в данный проект может стать основанием, запускающим процессы, альтернативные тем, которые все глубже охватывают современную школу. Это, в первую очередь:

- деинституализация школы;
- отождествление содержания образования с учебным материалом;
- деление детей на «успешных» и «неуспешных»;
- своеобразное замещение продуктивных взаимоотношений и взаимодействий на онлайн обучение;
- декларативно-назидательные формы воспитания детей.

Основные выводы, которые следуют из проведенного нами исследования

1. В современной социокультурной ситуации стратегическим направлением поиска эффективной модели «Школа будущего» является проектирование диверсифицированной коммуникативно-деятельностной знаковой среды, основанной на разнообразии детско-взрослых сообществ и типов деятельности.

2. Проект «Школа будущего» имеет сложное устройство и включает следующие модельные составляющие:

- модель школы как системы детско-взрослых сообществ;
- модель предметно-дисциплинарного и интегративного метапредметного содержания образования;
- систему возрастных моделей освоения способов деятельности на разных этапах школьного обучения;
- модель пространственно-архитектурной организации школы;
- модель интеграции обязательного и дополнительного образования;
- модель диагностики развития способностей учащихся освоения ими общих способов решения учебных, исследовательских и проектных задач;
- модель цифровой платформы управления деятельностью «Школы будущего»;
- модель университетского образования педагогов для работы в «Школе будущего».

3. Школа будущего, организуемая как экосистема взаимодействующих сообществ на основе различных типов детско-взрослых деятельностей, создает условия для личностного самоопределения учащихся и освоения ими важнейших ценностей. Недекларативная система воспитания обусловлена в данном случае возможностью учащихся выражать свое ценностное кредо на основе личного самоопределения в условиях преодоления когнитивно- аффективных конфликтов, возникающих в совместной деятельности.

4. Организационная структура Школы будущего на начальных этапах реализации проекта предусматривает:

- прототип «Школы будущего» (действующая экспериментальная площадка);
- сеть опорных школ, в которых реализуется данный прототип (пилотная площадка);
- открытую цифровую платформу, обеспечивающую управление сетью и школами готовыми реализовывать данный прототип;
- экосистему «Школа будущего»;
- управляющую компанию, заинтересованную в создании и распространении технологий и бренда «Российская школа будущего».

Рис. 1. Направления, характеризующие организацию работы школы будущего

Литература

1. *Грицай Ю.В., Державин В.Б., Бирюкова Г.А., Касаткина, З.Н.* Уклад школы будущего, в двух частях с приложением. М.: НИИ школьных технологий, 2007. 464 с.

2. *Громыко Ю.В.* К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 93—105.

3. *Громыко Ю.В., Давыдов В.В.* Образование как средство формирования и выращивания общественно-регионального развития // Образовательная политика. 2011. № 2(52). С. 24—38.

4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972. 424с.

5. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.

6. Детско-взрослая образовательная общность в Школе будущего: сб. статей / Под общей ред. Э.С. Акоповой, Е.Ю. Ивановой. М.: Учебный издательский центр «Берёзка», 2007. 84 с.

7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34—42.

8. *Олюнин В.Н., Соболев А.Б.* Корпоративный университет УГМК — новая модель стратегического партнерства бизнеса и образования в регионе // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 1. С. 31—37.

9. *Половкова М.В.* Образование как средство развития региональных общественных систем. Философия образования в проекте «Школа Будущего» // Экономика и социум. 2014. № 4(13). С. 447—453.

10. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: 1996. 384 с.

11. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 4. С. 79—93.

12. *Слободчиков В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37—50.

13. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Электронный ресурс] / И.Д. Фрумин [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (дата обращения: 05.02.2020).

14. *Fedoseev A., Vdovenko D.* Playing Science: Role-Playing Games as a Way to Enter Scientific Activity. 2014 In: Meijer S.A., Smeds R. (eds.) Frontiers in Gaming Simulation. ISAGA 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol 8264. Springer, Cham

15. *Baker M.* Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the Creation of an Other School Revised March 16, 2008. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School (дата обращения: 05.02.2020).

References

1. Gritsai Yu.V. et. al. Uklad shkoly budushchego, v dvukh chastyakh s prilozheniem [The way of the school of the future, in two parts with the app]. Moscow: Publ.: NII shkol'nykh tekhnologii, 2007. 464 p.

2. Gromyko Yu.V. On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject- and Project-Based Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 93—105. doi:10.17759/pse.2018230108. (In Russ., abstr. in Engl.)

3. Gromyko Yu.V., Davydov V.V. Obrazovanie kak sredstvo formirovaniya i vyrashchivaniya obshchestvenno-regional'nogo razvitiya . [Education as a means of forming and growing social and regional development]. *Obrazovatel'naya politika* [*Educational policy*], 2011, no. 2(52), pp. 24—38.

4. Davydov V. V. Vidy obobshcheniya v obuchenii (logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya predmetov) [Types of generalization in training (logical and psychological problems of building objects)]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1972. 424 p.

5. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow, 1996. 544 p.

6. Detsko-vzroslaya obrazovatel'naya obshchnost' v Shkole budushchego: Sbornik statei [Child-adult educational community in the School of the future: Collection of articles]. In Akopova E.S. (eds.) Moscow: Publ. Uchebnyi izdatel'skii tsentr «Berezka», 2007. 84 p.

7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies — a new paradigm of educational outcomes]. *Vysshee obrazovanie segodnya*. [*Higher education today*], 2003, no. 5, pp. 34—42.

8. Olyunin V.N., Sobolev A.B. Korporativnyi universitet UGMK — novaya model' strategicheskogo partnerstva biznesa i obrazovaniya v regione. [UMMC Corporate University — a new model of strategic business and education partnership in the region]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [*University Management: Practice and Analysis*], 2012, no. 1, pp. 31—37. (In Russ.)

9. Polovkova M.V. Obrazovanie kak sredstvo razvitiya regional'nykh obshchestvennykh sistem. Filosofiya obrazovaniya v proekte «Shkola Budushchego» [Education as a means of developing regional social systems. Philosophy of education in the project " School of the Future»]. *Ekonomika i sotsium* [*Economy and society*], 2014, no. 4 (13), pp. 447—453. (In Russ.)

10. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [Fundamentals of social and genetic psychology]. Moscow, 1996. 384 p.

11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki). [*Cultural and historical type of school] Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 1996. Vol. 1, no. 4, pp. 79—93.

12. Slobodchikov V.I. Kategoriya vozrasta v psikhologii i pedagogike razvitiya [Age category in psychology and pedagogy of development] *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1991, no. 2, pp. 37—50.

13. Frumin I.D. et. al. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya [Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of

16. *Forster,J., & Rittelmeyer, C. Gestaltung* von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Zurich, Switzerland: Education Authority. 2010.

17. Designing the Future Classroom, Issue 2, August 2014. Future Classroom Lab by European Schoolnet [Электронный ресурс]. URL: http://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686 (дата обращения 05.02.2020); http://fcl.eun.org/learning-zones (дата обращения: 05.02.2020).

18. *Jäppinen,A.-K., Sarja,A.* Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. In: Management in Education 38(2): 55—64. April 2012.

19. *Haynes D.* Harvard Biz School Adds Massive 62-Foot Fine-Pitch LED Screen To Main Auditorium, in Sixteen Nine, November 9, 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sixteen-nine.net/2019/11/08/harvard-biz-school-adds-massive-62-foot-fine-pitch-led-screen-to-main-auditorium/ (дата обращения: 05.02.2020).

20. *Knight J.* International Education Hubs. 2018 [Электронный ресурс] // In: Meusburger P., Heffernan M., Suarsana L. (eds) Geographies of the University. Knowledge and Space. Vol 12. Springer, ChamMcLaren. P.: Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education, 4th edn. Pearson Education, Boston 2003. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-75593-9_21 (дата обращения: 05.02.2020).

21. *McLaren P. Critical* Pedagogy and Predatory Culture. Routledge, 1995

22. *R. Walden* (Ed.). Schools for the future: Design proposals from architectural psychology. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber, 2009

23. *Williamson B.* Startup schools, fast policies, and full-stack education companies: digitizing education reform in Silicon Valley, [Chapter forthcoming in Means, A. & Saltman, K. Handbook of Global Education Reform. Wiley-Blackwell.] [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/327404706_Startup_Schools_Fast_Policies_and_Full-Stack_Education_Companies (дата обращения: 05.02.2020).

24. 王素：数据驱动的中国未来学校课堂变革 (проф. Ван Су «Радикально изменяемый учебный класс школы будущего под воздействием перерабатываемых данных») [Электронный ресурс]. URL: http://www. sohu.com/a/211196079_99950984 (дата обращения: 05.02.2020).

school education] Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya [National research University Higher school of Economics, Institute of education]. Moscow: Publ. NIU VShE, 2018. 28 p. [Electronic recurs]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (Accessed 05.02.2020)

14. Fedoseev A., Vdovenko D. Playing Science: Role-Playing Games as a Way to Enter Scientific Activity. 2014 In: Meijer S.A., Smeds R. (eds.) Frontiers in Gaming Simulation. ISAGA 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol 8264. Springer, Cham.

15. Baker M. Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the Creation of an Other School Revised March 16, 2008. [Electronic recurs]. URL: https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School (Accessed 05.02.2020)

16. *Forster,J., & Rittelmeyer, C. Gestaltung* von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Zurich, Switzerland: Education Authority. 2010.

17. Designing the future classroom Issue 2 — August 2014. Future Classroom Lab by European Schoolnet [Electronic recurs].URL: http://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686 (Accessed 05.02.2020); http://fcl.eun.org/learning-zones (Accessed 05.02.2020)

18. *Jäppinen A.-K., Sarja A.* Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. In: Management in Education 38 (2): 55—64. April 2012.

19. *Haynes D.* Harvard Biz School Adds Massive 62-Foot Fine-Pitch LED Screen To Main Auditorium, in Sixteen Nine, November 9, 2019. [Electronic recurs]. URL: https://www.sixteen-nine.net/2019/11/08/harvard-biz-school-adds-massive-62-foot-fine-pitch-led-screen-to-main-auditorium/ (Accessed 05.02.2020)

20. *Knight J.* International Education Hubs. 2018 In: Meusburger P., Heffernan M., Suarsana L. (eds) Geographies of the University. Knowledge and Space, vol 12. Springer, ChamMcLaren, P.: Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education, 4th edn. Pearson Education, Boston 2003. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-75593-9_21 (Accessed 05.02.2020)

21. *McLaren P. Critical* Pedagogy and Predatory Culture, Routledge, 1995

22. *R. Walden* (Ed.). Schools for the future: Design proposals from architectural psychology. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. 2009

23. *Williamson B.* Startup schools, fast policies, and full-stack education companies: digitizing education reform in Silicon Valley, [Chapter forthcoming in Means, A. & Saltman, K. Handbook of Global Education Reform. Wiley-Blackwell.] [Electronic recurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/327404706_Startup_Schools_Fast_Policies_and_Full-Stack_Education_Companies (Accessed 05.02.2020)

24. 王素：数据驱动的中国未来学校课堂变革 [Electronic resurs]. URL: http://www.sohu.com/a/211196079_99950984 (Accessed 05.02.2020)

Информация об авторах

Громыко Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5943-8232, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии, врио ректора, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: , e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Information about the authors

Gromyko Yury Vyacheslavovich, Doctor of Psychology, Director of Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5943-8232, e-mail: yugromyko@gmail.com

Margolis Arkady Aronovich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Acting Rector, Moscow state University, Moscow, Russia, ORCID: , e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Rubtsov Vitaly Vladimirovich, Doctor of Psychology, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the UNESCO Department of Cultural-Historical Psychology of Childhood, President of the Moscow state University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Получена 20.01.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 20.01.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 68—77
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160107
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 68—77
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160107
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея

Н.П. Бусыгина,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2344-9543, e-mail: boussyguina@yandex.ru

С.В. Ярошевская,
ФГБНУ «Психологический институт» РАО, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1906-3725, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Теория субъективности бразильского психолога Ф. Гонсалеса Рея рассматривается в контексте исследований субъективности в критической психологии, основанной на переосмыслении понятия субъекта в работах М. Фуко, Л. Альтюссера и др. Понимаемая как результат социального производства, субъективность в критических концепциях предстала сверхсоциализированной и к тому же сведенной к дискурсивным конструкциям. Авторы показывают, что разрабатываемая в рамках культурно-исторической психологии теория субъективности Ф. Гонсалеса Рея дает возможность справиться с тупиками социального редукционизма критических подходов, не возвращаясь при этом к преодоленному классическому пониманию субъекта. Развивая представления Л.С. Выготского о смысле, единстве аффекта и интеллекта, анализе по единицам и др., Ф. Гонсалес Рей предлагает новую онтологию психологической науки, позволяющую преодолеть фрагментированный подход к исследованию отдельных психических функций, процессов, состояний и т. д., а также переосмыслить отношения индивидуального и социального. В статье обсуждается значимость для культурно-исторической психологии качественной эпистемологии и конструктивно-интерпретативной методологии.

Ключевые слова: субъективность, смысл, субъект, культурно-историческая психология, критическая психология, Л.С. Выготский, Ф. Гонсалес Рей, качественная методология.

Для цитаты: *Бусыгина Н.П., Ярошевская С.В.* Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 68—77. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160107

Cultural-Historical Psychology as a Theory of Subjectivity in the Works of F. González Rey

N.P. Busygina,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2344-9543, e-mail: boussyguina@yandex.ru

S.V. Yaroshevskaya,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1906-3725, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Theory of subjectivity developed by Brazilian psychologist F. González Rey is considered as a result of rethinking some of Vygotsky's ideas in the context of modern critical psychology based on the works of M. Foucault, L. Althusser, feminist and postcolonial theories etc. In critical psychology subjectivity is conceptualized as produced by the forces of social regulation, so it appears oversocialized and reduced to discursive constructions. It is argued that the theory of subjectivity in the framework of cultural-historical psychology developed by F. González Rey makes it possible to overcome social reductionism of critical approaches without falling into the pre-critical concept of subject. On the base of Vygotsky's ideas about the unity of affect and intellect, sense and perezhivanie as psychic units, González Rey developed a new ontol-

CC BY-NC

ogy of psychological science that allows to overcome the dominant representation of 'psyche as a container' of cognitive processes, emotions, personal traits etc. and to rethink the relationship between individual and social. In the light of theory of subjectivity, the importance of qualitative methodology for cultural-historical psychology is discussed.

Keywords: subjectivity, sense, subject, cultural-historical psychology, critical psychology, L.S. Vygotsky, F. González Rey, qualitative methodology.

For citation: Busygina N.P., Yaroshevskaya S.V. Cultural-Historical Psychology as a Theory of Subjectivity in the Works of F. González Rey. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 68—77. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160107

Работы известного бразильского психолога кубинского происхождения Фернандо Гонсалеса Рея (Fernando González Rey) мы открыли для себя в поле не культурно-исторической — как можно было бы ожидать, — а критической психологии. Организованный нами научный семинар по проблемам междисциплинарных исследований субъективности оказался практически полностью сосредоточен на критической психологии, поскольку именно в этом гетерогенном направлении, вдохновленном идеями социальной критики, неомарксизмом, концепцией власти М. Фуко и психоанализом, субъективность (англ. subjectivity) заняла место основного предмета исследований[1]. На наш взгляд, теория субъективности Ф. Гонсалеса Рея стала ответом на те тупики концептуализации субъективности, с которыми столкнулись критические подходы (речь идет, прежде всего, о тупике социального редукционизма).

В текстах критических психологов [30; 32; 33] присутствуют ссылки на работы Л.С. Выготского, однако в целом для концептуализации субъективности в рамках этого направления культурно-историческая психология никогда не играла главную роль. У Л.С. Выготского сторонники критической психологии заимствуют, прежде всего, идею индивидуального как преобразованного социального, поскольку именно она отвечает их интенции — критическому пересмотру свойственного мейнстриму западной психологии фокуса на изолированном индивиде. Что касается Ф. Гонсалеса Рея, то свою концепцию субъективности он выстраивает, основываясь именно на культурно-исторической психологии, преимущественно на идеях Л.С. Выготского и той линии их интерпретации, которая не стала доминирующей ни в западной, ни в советской психологии и которую сам Ф. Гонсалес Рей противопоставляет подходу А.Н. Леонтьева, ссылаясь, прежде всего, на работы Л.И. Божович [16]. В творчестве Выготского он выделяет несколько этапов — в зависимости от преобладающего акцента теоретических разработок — и сам обращается к Выготскому первого — раннего этапа (периода «Психологии искусства») и третьего — позднего этапа (периода последних работ, в которых, в том числе, по-новому разрабатывается тема переживания). Именно в эти периоды, согласно Гонсалесу Рею, у Выготского была намечена, но не доведена до конца теория субъективности.

Ф. Гонсалес Рей долгое время жил и работал в Москве, где написал и защитил две диссертации. Теория субъективности была предложена им уже в послемосковский период — как мы полагаем, под влиянием не только работ позднесоветских авторов (В.Э. Чудновского и др.), но и западных критических исследований, в которых, начиная с 1980-х гг., наблюдался сдвиг с проблематики личности к проблематике субъективности. Можно думать, что понятие субъективности шире понятия личности и не определяется той коннотацией индивидуального психического субъекта, ответственного за совершаемые действия и выборы, которая свойственна понятию личности.

По мнению Ф. Гонсалеса Рея, существует тип чтения, осуществляя который, можно двигаться вместе с автором дальше самого автора, или даже, может быть, за его пределы (to move with Vygotsky beyond Vygotsky) [19]. Ф. Гонсалес Рей намечает очень интересную перспективу разработки теории субъективности, в которой культурно-историческая психология теснейшим образом переплетается с критической психологией. В данной статье мы анализируем несколько наиболее важных, на наш взгляд, идей Ф. Гонсалеса Рея. Во-первых, мы показываем, как, обрисовывая тему субъективности, Гонсалес Рей предлагает новую онтологию психологической науки, развивающую идею Выготского о единицах анализа и позволяющую преодолеть фрагментированный подход к исследованию отдельных психических функций, процессов, состояний и т. д. Во-вторых, мы артикулируем важнейшее положение Гонсалеса Рея о необходимости разработки теории в единстве ее онтологического, эпистемологического и методологического аспектов. Согласно Гонсалесу Рею, в советской психологии, несмотря на всю эвристичность ее теоретических воззрений на предмет психологии, не было предложено релевантной этим представлениям исследовательской методологии. Гонсалес Рей обосновывает необходимость обращения культурно-исторической психологии к качественной исследова-

[1] В журнале «Subjectivity» публикуются преимущественно статьи социокритической направленности. Сайт журнала: https://www.palgrave.com/gp/journal/41286

тельской эпистемологии и методологии и показывает, какой вклад вносит сама культурно-историческая психология в ее развитие. Однако прежде чем мы перейдем непосредственно к анализу идей Ф. Гонсалеса Рея, мы кратко остановимся на том, как появляется в психологии тема субъективности, откуда, как нам представляется, она заимствуется Гонсалесом Реем, прежде чем наполняется новым — весьма нетривиальным — смыслом.

Субъективность как предмет критических исследований

Термин s*ubjectivity* стал достаточно распространенным в социальных и гуманитарных науках во второй половине XX в. Оба возможных его перевода — *субъектность* и *субъективность* — соответствуют тому, как он употребляется в исследованиях, близких критической психологии. Мы остановились на переводе *субъективность*, прежде всего, в силу того, что *субъектность* в русскоязычном пространстве весьма популярный и занятый термин. Обозначает он, как правило, качество, отсылающее к способности быть субъектом, причем субъект понимается как активный агент — и даже «творец своей истории» [2], источник автономного действия и речи, способный к самодетерминации, свободному выбору и т. п. [11; 13]. Соответственно, *субъектность* выступает мерой самостоятельности и инициативы (в разных областях) и отсылает к деятельно-преобразующему способу бытия человека.

За англоязычным термином *subjectivity*, употребляемом в большинстве критических исследований, как правило, стоит другое понимание субъекта, пришедшее из работ М. Фуко, Л. Альтюссера, критического дискурс-анализа, постколониальной и феминистской теории [30; 32]. Субъект здесь понимается как производимый социальными практиками, например, в процессе идеологической вербовки — интерпелляции (Л. Альтюссер), как результат исторически формирующихся сил социальной регуляции (М. Фуко), как позиция, задаваемая дискурсами, которую и занимает конкретный индивид (в вариантах критического или фукодианского дискурс-анализа) [5]. В упоминаемых концепциях индивид становится субъектом только потому, что есть «другой Субъект», или, как точно подмечает В.А. Подорога относительно мыслительной линии М. Фуко, стать субъектом означает быть отмеченным Субъектом-властью, т. е. принять не только правила языка, но и правила подчинения, «... получить имя, время, место, память, способ поведения посредством другого субъекта, отражением или эхом которого только и можно быть» [14, с. 227]. Субъект в подобного рода концепциях сам становится частью производства социального, а не выступает как предзаданная сущность, и автономный классический субъект — тоже результат такого производства.

Итак, занятость термина *субъектность* смыслом, отсылающим к нерелевантному критическим подходам классическому пониманию субъекта, заставило нас обратить внимание на другой термин — *субъективность*. Он применяется в основном в эпистемологическом ключе — как противоположность *объективности*: в этом контексте *субъективное* значит искаженное субъективными мнениями, представлениями, верованиями, *не объективное*. Как предмет исследования, *субъективность* в русскоязычной психологии практически не появляется[2], но присутствует в русскоязычных текстах, посвященных, например, постколониальной и феминистской теориям.

Известный представитель критической психологии В. Уокердайн (V. Walkerdine) определяет субъективность как «статус (состояние, condition) и опыт (experience) бытия субъектом, включая процесс производства субъектов посредством субъективации (subjectification) или субъекции (subjection)» [34, p. 1880]. Согласно В. Уокердайн, психологическая разработка темы субъективности тесно связана с дискуссиями, развернувшимися в европейской социальной теории в 1960—70-е гг.

Знаковой работой, отразившей изменения в психологическом понимании субъекта и субъективности, стала книга коллектива авторов «Изменяя субъекта: психология, социальная регуляция и субъективность», изданная в 1984 г. [29]. В книге, как и в других работах по критической психологии, последовавших за нею, были представлены попытки найти подходы к изучению того, как субъективность производится под действием социальных сил. Видную роль в конкретизации подобных путей поиска сыграл «поворот к языку» в психологии и социальных науках [4]. Критическая работа сосредоточилась боль-

[2] Обратим внимание, что в некоторых психологических источниках все-таки используется термин *субъективность* в похожем нашему пониманию значении. В статье В.Э. Чудновского дана характеристика проблемы субъективного как «проблемы целостной, не сводящейся к изучению отдельных психических процессов, психических свойств, состояний и даже качеств личности» [18, с. 16]. Ряд авторов разводят понятия *субъективности* и *субъектности*. Например, В.И. Слободчиков [15] употребляет понятие субъективности как синоним внутреннего мира, она представляет собой нечто вроде базовой категории, устанавливающей общий принцип существования человека, *субъектность* в контексте этой же статьи можно понимать как деятельно-преобразующий способ человеческого бытия. А.К. Осницкий [12] называет *субъективностью* целостную онтологическую характеристику человека, в то время как *субъектность*, будучи содержательно-действенной характеристикой активности, рассматривается им как одна из граней субъективности. На наш взгляд, проводимые упомянутыми авторами понятийные уточнения фундированы классическими представлениями о субъекте, без внимания к тем сдвигам, которые произошли в его понимании во второй половине XX в. в связи с работами Ж. Лакана, Л. Альтюссера, М. Фуко и др. Интересно, что Ф. Гонсалес Рей, владевший русским языком, кое-где явно прочитывает *субъектность* как *субъективность*. В контексте критической психологии русскоязычную *субъектность* можно трактовать как конструкцию субъекта, характерную для культуры Нового времени и капиталистического общества.

шей частью на анализе дискурсов и дискурсивных практик, позволяющих ухватить действие власти в процессе становления субъекта как в историческом, так и в актуальном социальном контексте. Однако излишний акцент на дискурсивном производстве субъективности в критической психологии привел к тому, что забытым оказался сам субъективный опыт, точка зрения от первого лица, тот факт, что человеку доступно нечто в нем самом и его жизни, что недоступно никому другому. В итоге субъективность предстала сверхсоциализированной и к тому же сведенной к языковым конструкциям. В этих условиях «десубъективации субъективности» С. Киршнер (S. Kirshner) напоминает о необходимости удерживать в поле зрения обе стороны субъективности, тем самым, возможно, сохраняя позицию дуализма индивидуального и социального: «Термин субъективность отсылает к взгляду на человека как существо, которое обладает точкой зрения от первого лица, которому свойственны чувства, переживания, которое страдает, сопротивляется, созидает, познает и при этом находится под воздействием формирующих его систем социальных значений и управления (governance), в которые оно всегда встроено и которые формируют его мысли, чувства и диспозиции действия и реагирования» [28, p. 137—138]. Разделяя в целом позицию С. Киршнер, мы, тем не менее, полагаем, что возвращение «истины» субъективности в эпоху «после Фуко» отнюдь не простая задача, и на практике это чревато опасностью возвращения к до-критическим исследованиям «внутреннего мира», когда вопросы его социального производства и погруженности в толщу языка просто не ставятся — как если бы у исследователей был непосредственный доступ к составляющим этот «внутренний мир» переживаниям и как если бы сами переживания существовали до языка и лишь выражались в нем. Переосмысление идей Л.С. Выготского, предпринятое Ф. Гонсалесом Реем, дает возможность не только удержать две стороны субъективности — субъективный опыт и встроенность в социальные структуры — и пересмотреть отношения субъективности и языка, но также продвинуться к построению психологической теории субъективности, описанию ее структуры и динамики.

Предпосылки теории субъективности в произведениях Л.С. Выготского

Ф. Гонсалес Рей артикулирует несколько важных идей Л.С. Выготского, которые, по мнению бразильского психолога, были недооценены в имеющихся западных и советских (российских) интерпретациях его наследия: положение о единстве интеллекта и аффекта; акцент на эмоциональной стороне психической жизни и генеративном характере психики; поиск таких психических единиц, которые позволяют интегрировать когнитивные и аффективные процессы, а также переосмыслить отношения индивидуального и социального, внутреннего и внешнего [20; 22]. Нельзя сказать, что в советской и российской психологии этим идеям Выготского не уделялось внимания. Что действительно вызывает интерес в позиции Гонсалеса Рея, так это его обращение с обозначенными идеями: на наш взгляд, вектор размышлений Гонсалеса Рея соответствует мыслительной стилистике Выготского, в чем-то весьма близкой культуре русского авангарда[3]. Гонсалеса Рея вдохновляет присущая мысли Выготского устремленность к новой психологии, к построению интегративной концепции человеческой психики как единой системы.

Хотя понятие субъективности не было ключевым в категориальном аппарате Выготского и редко им употреблялось, Гонсалес Рей показывает, что в его работах созданы все необходимые предпосылки для выделения субъективности как особой онтологической области [20; 22; 23; 26]. Действительно, специфический акцент на субъективной стороне психических процессов можно отследить в «Психологии искусства» [8] и ранних работах по дефектологии [9]. Выготский подчеркивает преобразующий характер психики — это очень ярко звучит, например, в его размышлениях о том, что психология слепого есть психология победы над слепотой [там же]: объективные условия (слепота) становятся психологической ситуацией только в результате преобразований — как следствие действия тех альтернатив, которые создаются человеком в борьбе со своей слепотой.

Обращаясь к поздним работам Л.С. Выготского, Ф. Гонсалес Рей отмечает, что в них он совершает ряд шагов к разработке представлений о человеческой психике как целостной системе [20; 22; 23]. В лекции «Воображение и его развитие в детском возрасте» [6] Выготский близко подходит к пониманию тесной взаимосвязи между воображением, мышлением и эмоциями и утверждает, что воображение необходимо рассматривать как сложную форму психической деятельности, которая объединяет в себе несколько процессов в их своеобразных отношениях. Однако, как полагает Гонсалес Рей, здесь Выготский не идет дальше — к определению нового качественного единства психики.

Наиболее обещающим в этой связи становится разработка Выготским понятия смысла. В отличие от многих традиционных категорий психологии, обозначающих конкретные особенности поведения, в которых, как предполагается, выражены те или иные психические паттерны, понятие смысла становится

[3] О произведениях Выготского как части культуры русского авангарда см.: 17]. Безусловно, с самого начала Выготский в своей работе ориентировался на марксизм, который после Октябрьской революции служил главным философским источником для советской психологии. Как полагает Б.Е. Гройс, «... эстетический авангард оказывается в естественной близости к революционной идеологии типа марксистской, так же требующей перехода от описания мира к его переделке... В результате получается единый художественно-политическо-космологический проект преобразования мира» [10, с. 69].

аналитическим инструментом, позволяющим схватывать сложную динамику психических процессов в их субъективных индивидуальных конфигурациях. Ф. Гонсалес Рей подчеркивает эвристический потенциал понятия «смысл» для продвижения к пониманию не только единства интеллекта и аффекта, но и диалектического синтеза внешних и внутренних процессов. В «Мышлении и речи», со ссылкой на Ф. Полана Выготский пишет: смысл слова «... представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова, таким образом, оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная» [7, с. 323]. С точки зрения Гонсалеса Рея [21], именно здесь Выготский впервые определяет категорию, способную отразить объединенные «усилия» различных психических процессов, присутствующие в каждом конкретном выражении человека. Далее, снова со ссылкой на Полана, Выготский замечает: «Слово есть неисчерпаемый источник новых проблем. Смысл слова никогда не является полным. В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» [7, с. 324]. Можно согласиться с Гонсалесом Реем [21], что, обращаясь к личности в попытках определить смысл, Выготский приглашает читателя в поле психологии в гораздо большей мере, нежели это делает Полан. Постулирование тесной связи смысла и личности можно трактовать как наиболее важный шаг к пониманию смысла как психологической единицы. Однако, в очередной раз, Выготский не идет дальше — к окончательному переформулированию психологических категорий на основе понятия «смысл» и не анализирует возможные последствия этого понятия для переосмысления предметной области психологии. Разработка темы смысла остается у Выготского незавершенной, и, как предполагает Гонсалес Рей, возможно, Выготский сам не до конца осознал потенциал этого понятия для развития психологии[4].

Еще одной важной темой Л.С. Выготского, на которую обращает внимание Ф. Гонсалес Рей, является введение им понятия социальной ситуации развития и связанные с ним размышления о переживании. Описывая, как окружение влияет на ребенка, Выготский прибегает к термину «*переживание*», которое по контексту очень близко динамической системе смыслов. Вслед за Л.И. Божович [1], Ф. Гонсалес Рей подчеркивает, что социальная ситуация развития не является предзаданной, это всегда результат отношений внешних условий и личности ребенка, и психологической единицей, раскрывающей единство ситуационных и личностных характеристик, является переживание [21]. В очередной раз в контексте разработки концепции психики как сложной, динамической системы возникает представление о возможной психологической единице — переживании, но, как и понятие смысла, оно остается незавершенным. Ф. Гонсалес Рей обращает внимание на то, что и смысл, и переживание у Выготского нельзя понимать как некие «сущности», — это те единицы, чье содержание всякий раз определяется текущим опытом субъекта. Оба понятия указывают на актуальность темы эмоций для понимания человеческой психики и в конечном счете открывают прямой путь к концептуализации субъективности как динамической системы *символическо-эмоцинальных конфигураций*.

Субъективность и новая онтология психологической науки

Основными понятиями теории Ф. Гонсалеса Рея являются *субъективность*, *субъективный смысл* и *субъективная конфигурация*. Как правило, в его работах все они описываются посредством отсылки друг к другу, что, безусловно, создает сложности в случае необходимости дать их определения. В связи с каждым из понятий Гонсалес Рей подчеркивает, что ими обозначаются динамические образования, интегрирующие в себе эмоции и символические процессы. «*Субъективность* охватывает те символическо-эмоциональные процессы (субъективные смыслы) и образования (субъективные конфигурации), которые, приобретая по мере развертывания жизненного опыта способность к генерации, дают возможность появиться отдельным лицам, группам и институтам как субъектам человеческих практик» [27, p. 375]. Обратим внимание на то, что субъективность — качество, которое может быть отнесено не только к отдельным людям, но и к социальным институтам: Ф. Гонсалес Рей пишет об индивидуальной и социальной субъективности, а также о субъективности диалога, о чем мы еще скажем ниже. Субъективные смыслы, складывающиеся в более общие образования — субъективные конфигурации, можно рассматривать в качестве единиц субъективности — тех ее «молекул», которые обладают свойствами целого. Таким образом, в анализе субъективных смыслов реализуется открытая Выготским стратегия анализа по единицам. Субъективный смысл определяется Гонсалесом Реем как единство, воплощающее в себе динамику отношений между эмоциями и символическими процессами, в которых одно возникает как результат другого, и vice versa, не будучи его причиной [22]. В отличие от текучих, меняющихся смыслов, субъективные конфигурации достаточно стабильные образования, позволяющие понять,

[4] Похожие мысли высказывал и А.А. Леонтьев [31], по мнению которого у Л.С. Выготского имплицитно присутствуют представления о динамической системе смыслов. Система включает в себя мотивационную (аффективную) сторону, так же как и волю, динамику действия и динамику мышления. Подобно Ф. Гонсалесу Рею, А.А. Леонтьев полагает, что проживи Выготский еще хотя бы несколько лет, он, безусловно, сосредоточился бы именно на ее анализе.

как окружение человека и его история становятся центральными элементами его текущего опыта [Ibid.]. Таким образом, субъективные конфигурации являются чем-то вроде отложений, седиментаций в потоке непрерывно меняющихся субъективных смыслов, хотя, безусловно, сами тоже открыты изменениям.

Можно сказать, что у Гонсалеса Рея субъективность не исчерпывается психикой и не может быть к ней сведена. Скорее, она представляет собой то новое качество, которое надстраивается над психикой или, возможно, пронизывает всю психику. В свете идей Гонсалеса Рея, продолжающего в этом пункте движение мысли Выготского, смыслы и переживания не могут быть исследованы так же, как исследуются все остальные объекты психологии. Хотя в советской психологии исследования смысла и переживания после Выготского были продолжены, доминирующей оказалась традиция их понимания как еще одного объекта наряду с другими, так что можно утверждать, что характерная для психологии метафора «психики как контейнера» не была преодолена и советскими авторами, несмотря на ту новую линию размышления, которую открыл Выготский. Смысл и переживание стали фигурировать в качестве объектов психологического интереса наряду с другими объектами — когнитивными процессами, эмоциями, воображением, чертами личности и т. п. В то время как, понимаемые в качестве единиц анализа, они должны быть использованы так, чтобы перестроить всю систему понятий и представлений о психическом. Мышление, память, эмоция, воображение связываются друг с другом внутри субъективной конфигурации, получают особую окраску благодаря пронизывающим их смыслам, которые сами проистекают из этой субъективной конфигурации. Будучи частью субъективной конфигурации, любая психическая реалия становится новой субъективной единицей функционирования [22; 23; 25].

Субъективность обладает качеством генеративности. Размышления Выготского о взаимоотношениях между внутренней и внешней речью, о единстве интеллекта и аффекта становятся для Гонсалеса Рея стартовой точкой для развертывания им собственного понимания смыслов-переживаний как моментов перехода между чувствованием и символизацией, рождающихся на пересечении чувствования и символизации[5]. Гонсалес Рей пишет, что субъективные смыслы — это «снимки» символических эмоциональных вспышек, развертывающихся в хаотическом движении, из которого и возникают субъективные конфигурации — саморегулирующаяся и самопорождающаяся организация субъективных смыслов [22, p. 28].

Как уже было отмечено, обрисовываемая Гонсалесом Реем перспектива рассмотрения субъективности позволяет избежать тенденции исследовать индивида как оторванную от социума, изолированную сущность, в то же время не впадая в социальный редукционизм тех подходов в психологии, в которых человек оказывается полностью сведенным к социальным структурам. У Гонсалеса Рея социальное и индивидуальное понимаются как тесно переплетенные между собой, но не сводимые друг к другу и не поглощающие друг друга реальности. И социальное, и индивидуальное разделяют друг с другом субъективный характер. Субъективность, по Гонсалесу Рею, открывает новую область исследования человеческих феноменов — будь то на социальном или индивидуальном уровнях. Несмотря на свою связь с психическими процессами, субъективность выходит за пределы области собственно психического и становится характеристикой всех человеческих процессов и отношений, в том числе происходящих на социальном уровне [22; 27]. Будучи живыми системами субъективных смыслов, социальная и индивидуальная субъективность взаимодействуют друг с другом, порождая новые субъективные конфигурации на каждом из уровней. Например, гендер будет определяться не структурными особенностями, задающими силовые линии «работы» культуры по его производству, а переплетающимися течениями субъективных смыслов внутри субъективной конфигурации. Индивидуальное переживание гендера будет зависеть от целой сети субъективных смыслов, рождающихся во взаимодействии с множеством других социальных символических конструкций (расы, класса, статуса здоровья, а также религиозных, моральных, политических представлений), в которых человек себя обнаруживает. Гонсалес Рей подчеркивает, что социальные субъективные смыслы не есть некие «абстракции, дрейфующие где-то над индивидами» — это живые субъективные процессы, происходящие внутри сетей социальных связей [22]. Понятия социальной субъективности и социальных смыслов позволяют мыслить социальные структуры, организации, объединения как символические пространства, находящиеся в постоянном движении, полные противоречий и борьбы за значение. И они всегда включают в себя индивидуальных субъектов — с их собственной сингулярной субъективностью. По Гонсалесу Рею, функционирование дискурсов, социальных представлений, скриптов, сценариев, мастер-нарративов и т. п. символических систем, задающих, согласно критическим психологам, социальный порядок, будет зависеть от того, каким образом все они субъективно конфигурируются — индивидами, группами, социальными сетями, институциями [22; 23; 25].

Качественная эпистемология и конструктивно-интерпретативная методология

Согласно Ф. Гонсалесу Рею, разрабатываемая теория должна включать в себя три аспекта — онтологический (представления о природе исследуемого объекта), эпистемологический (общие принципы его

[5] Есть некоторое сходство между тем, как Ф. Гонсалес Рей описывает субъективный смысл, и представлением о смысле-переживании (felt sense) у феноменологов [35]. Впрочем, этот вопрос требует специального анализа.

исследования) и методологический (представления об исследовательских стратегиях и методах) [24]. Гонсалес Рей полагает, что позитивизм и критический реализм (в духе К. Поппера), на которые преимущественно ориентировалась и продолжает ориентироваться советская (российская) психология, не отвечают ею же разрабатываемым онтологическим представлениям. То, что, по мнению Гонсалеса Рея, должно быть теперь транспортировано в культурно-историческую психологию, — это качественная эпистемология с ее принципами интерпретативного познания, нацеленности на исследование смысловой структуры (и текстуры) переживания и опыта, обобщения посредством теоретизирования на материале небольшого числа случаев и др. [3].

Предлагаемую им исследовательскую стратегию Ф. Гонсалес Рей называет конструктивно-интерпретативной методологией [24]. Он проводит различие между нею и теми типами методологий, которые получили приоритет в области современных качественных исследований — феноменологическим методом, психоаналитической интерпретацией, стратегиями и методами дискурс-анализа. Однако, на наш взгляд, его вариант исследовательской методологии, хотя и значительно отличается от сравниваемого с ним описательного феноменологического психологического метода А. Джорджи, тем не менее, очень близок другой — интерпретативной — традиции в феноменологии и, в частности, к методу экзистенциальной герменевтической феноменологии [35].

Обозначим наиболее важные, на наш взгляд, положения конструктивно-интерпретативной методологии, на основе которой сегодня проводится множество исследований в бразильской школе культурно-исторической психологии [25; 27].

1. В свете представлений Ф. Гонсалеса Рея можно заключить, что смыслы и смысловые конфигурации никогда не появляются в готовом виде в языке, поведении, взаимодействии; они всегда представляют собой момент движения, становления, а потому к ним можно приблизиться лишь посредством собственного смыслового движения со стороны исследователя — непрямым путем, посредством конструирования интерпретаций.

2. Субъективные смыслы и субъективные конфигурации всегда *сингулярны* [26]. Похожие выражения (речь, поведение, симптомы, опыт) могут быть частью совершенно различных субъективных конфигураций, поэтому индуктивные обобщения, основанные на повторении, должны уступить место обобщениям посредством теоретизаций на основе углубленного исследования случаев.

3. Ф. Гонсалес Рей замечает, что сингулярное обычно неверно отождествляется с уникальным [Ibid]. В действительности же сингулярное всегда теоретически опосредовано — оно получает смысл благодаря теоретическим моделям и теоретическому конструированию исследователя. Будучи включенным в теоретическую конструкцию, сингулярное теряет свою уникальность и приобретает черты обобщающей модели.

4. Согласно Ф. Гонсалесу Рею, в перспективе культурно-исторической психологии человеческий опыт не может быть сведен к связям между отдельными переменными. Например, исследуя трудности в обучении как субъективную конфигурацию, необходимо понять, как различные типы опыта, вроде бы не имеющие непосредственного отношения к обучению и связанные с семьей, гендером, классом, социальным статусом и др., теснейшим образом переплетаются в этой субъективной конфигурации, относящейся к чувствам, поведению, позициям в обучении. Для исследователя важны не сами по себе характеристики семьи, положения в детском коллективе и т. п., а то, как они переживаются, будучи включенными в субъективную конфигурацию ее/его текущего опыта — эта конфигурация и есть «микрокосмос детской жизни».

5. Наконец, субъективность не может быть исследована посредством инструментальных процедур по типу опросников, нацеленных на получение конкретных, однозначных результатов. Основным методологическим инструментом исследования субъективности является *диалог*, который понимается Ф. Гонсалесом Реем как *субъективная система*, а не просто система отношений, как у сторонников социоконструкционистского и феноменологического направлений (К. Гергена, Дж. Шоттера, А. Джорджи). Диалог сам обладает субъективной конфигурацией. Субъективные конфигурации участников диалога переплетаются с субъективной конфигурацией диалогического взаимодействия, так что они как будто начинают конфигурировать друг друга. Исследование, по Гонсалесу Рею, представляет собой диалектический процесс разворачивания диалога, с его непредсказуемыми ходами, и теоретического конструирования, заключающегося в связывании воедино отдельных догадок, которые возникают у исследователя в процессе диалога. Диалог позволяет продвигать процесс теоретического конструирования, открывая возможности провокаций, рефлексии, критики. В целом, процесс исследования описывается Гонсалесом Реем как отношения диалого-теоретического конструирования [22; 24].

Заметим, что Ф. Гонсалес Рей обосновывает невозможность отрыва теоретических представлений о предмете от их эпистемологических следствий. Теоретические понятия всегда имплицитно содержат в себе эпистемологическую программу их исследования, психологи же не ставят перед собой задачи ее эксплицирования лишь в силу своего наивного эмпиризма.

Заключение

В статье мы раскрыли основные идеи теории субъективности Ф. Гонсалеса Рея и попытались показать, что бразильский психолог открывает интересную перспективу развития культурно-исторической психологии в ее диалоге с критической психологией, а

также теоретическими направлениями и подходами, фундирующими область современных качественных исследований. Идеи Гонсалеса Рея, безусловно, укоренены в традиции советской психологии, и при этом, как мы полагаем, их формулирование оказалось возможным благодаря «голосам», пришедшим из других традиций.

Поворот к субъективности, осуществленный Ф. Гонсалесом Реем, можно рассматривать как продолжение ряда идей Л.С. Выготского. Однако необходимо подчеркнуть, что хотя Выготский действительно является для Гонсалеса Рея ключевым автором, в своих текстах он ведет диалог с очень многими отечественными психологами, в том числе современными. Это не вошло в наш текст лишь ввиду требуемых ограничений объема статьи.

В заключение отметим, что в большинстве работ, которые нам удалось прочитать, Ф. Гонсалес Рей предпочитает тип «темного», метафорического письма. Такая особенность изложения вначале была воспринята нами как недостаток. Однако по мере знакомства с его идеями мы поняли, что подобный стиль письма, возможно, является выражением поиска языка, в котором были бы преодолены кажущиеся естественными дихотомии: индивид / общество, психическое / социальное, структура / действие, внешнее / внутреннее. В представлениях Гонсалеса Рея немало противоречий, но мы думаем, их нельзя разрешать, возвращаясь на уже пройденные позиции мышления. По отношению к его работам нужен тот же подход, о котором он говорил применительно к Выготскому: двигаться вместе с Гонсалесом Реем за его пределы.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.

2. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.

3. *Бусыгина Н.П.* Качественная методология в психологии: исторические этапы и современное состояние // Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Качественная методология в психологии. 2013. № 4. С. 10—30.

4. *Бусыгина Н.П.* Понимающая психотерапия Ф.Е. Василюка и поворот к языку в психологии и социальных науках // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 19. № 1. С. 15—24. doi:10.17759/chp.2019150102

5. *Бусыгина Н.П.* Субъект в формациях знания и власти: вариации критических исследований в психологии [Электронный ресурс]. // История и философия науки в эпоху перемен: сб. научных статей / Под ред. И.Т. Касавина и др.: в 6 т. Т. 3. М.: Русское Общество истории и философии науки, 2018. С. 87—89. URL: http://rshps.ru/books/congress2018t3.pdf (дата обращения: 10.01.20).

6. *Выготский Л.С.* Воображение и его развитие в детском возрасте // Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 46—54.

7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

8. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 408 с.

9. *Выготский Л.С.* Слепой ребенок // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 86—100.

10. *Гройс Б.Е.* Русский авангард по обе стороны «черного квадрата» // Вопросы философии. 1990. № 11. С. 67—73.

11. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

12. *Осницкий А.К.* Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html (дата обращения: 10.01.20).

13. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

14. *Подорога В.А.* Власть и познание (археологический поиск М. Фуко) // Власть: Очерки современной

References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [The personality and its formation in child age]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 398 p.

2. Brushlinskii A.V. Problemy psikhologii sub"ekta [Problems of psychology of the subject]. Moscow: Institut psikhologii RAN [Institute of Psychology RAS], 1994. 109 p.

3. Busygina N.P. Kachestvennaya metodologiya v psikhologii: istoricheskie etapy i sovremennoe sostoyanie [Qualitative methodology in psychology: historical stages and the state-of-the-art]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Special'nyi vypusk: Kachestvennaya metodologiya v psikhologii* [*Journal of practical psychologist. Special volume: Qualitative methodology in psychology*], 2013, no. 4, pp. 10—30.

4. Busygina N.P. Ponimayushchaya psikhoterapiya F.E. Vasilyuka i povorot k yazyku v psikhologii i sotsial'nykh naukakh [Co-experiencing psychotherapy of F.E. Vasilyuk and a turn to language in psychology and social sciences]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2019. Vol. 19, no. 1, pp. 15—24. doi:10.17759/chp.2019150102 (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Busygina N.P. Sub"ekt v formatsiyakh znaniya i vlasti: variatsii kriticheskikh issledovanii v psikhologii [Subject in the formations of knowledge and power: types of critical research in psychology]. In Kasavin I.T., et al. (eds.), *Istoriya i filosofiya nauki v epokhu peremen: sb. nauchnykh statei: v 6 t. T. 3* [Elektronnyi resurs] [*History and philosophy of science in an era of change: collection of articles: in 6 vol. Vol. 3*]. Moscow: Russkoe Obshhestvo istorii i filosofii nauki [Russian Society of history and philosophy of science], 2018, pp. 87—89. Available at: http://rshps.ru/books/congress2018t3.pdf (Accessed: 10.01.20).

6. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste [Imagination and its development in childhood]. In Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [*Psychology of human development*]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005, pp. 46—54.

7. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Labirint, 1999, 352 p.

8. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Rostov-on-Don: Feniks, 1998, 498 p.

9. Vygotskii L.S. Slepoi rebenok [Blind child]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii* [*Collected works: in 6 vol. Vol. 5. Basics of defectology*]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 86—100.

10. Grois B.E. Russkii avangard po obe storony "chernogo kvadrata" [Russian avant-garde on both sides of the "black

политической философии Запада / Отв. ред. В.В. Мшвениерадзе. М.: Наука, 1989. С. 206—255.

15. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14—22.

16. *Толстых Н.Н.* Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 85—90. doi:10.17759/chp.2019150210

17. *Чубаров И.М.* Структуры коллективной чувственности в русском левом авангарде: искусство и социальный проект: дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2014. 486 с.

18. *Чудновский В.Э.* Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 15—24

19. *González Rey F.* A dialog with Holzkamp on the matter of subjectivity [Электронный ресурс] // Annual Review of Critical Psychology. 2019. Vol. 16. P. 80—101. URL: https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/0080.pdf (дата обращения: 10.01.20).

20. *González Rey F.* A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy // Mind, Culture & Activity. 2011. Vol. 18(3). P. 257—275. doi:10.1080/10749030903338517

21. *González Rey F.* Historical relevance of Vygotsky's work: It's significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology [Электронный ресурс] // Outlines: Critical Practice Studies. 2009. № 1. P. 59—73. URL: https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589 (дата обращения: 10.01.20).

22. *González Rey F.* Subjectivity as a new theoretical, epistemological and methodological pathway within cultural-historical psychology // González Rey F. et al. (eds.) Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research. Singapore: Springer, 2019. P. 21—36. doi:10.1007/978-981-13-3155-8_2

23. *González Rey F.* The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives // Journal for the Theory of Social Behavior. 2017. Vol. 47(4). P. 502—521. doi:10.1111/jtsb.12144

24. *González Rey F., Mitjáns Martínez A.* The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity // Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research / González Rey F. et al. (eds.). Singapore: Springer, 2019. P. 37—60. doi:10.1007/978-981-13-3155-8_3

25. *González Rey F. et al.* (eds.) Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research. Singapore: Springer, 2019. 273 p. doi:10.1007/978-981-13-3155-8

26. *González Rey F. et al.* The topic of subjectivity within cultural-historical approach: where it has advanced from and where it is advancing to // Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research / González Rey F. et al. (eds.). Singapore: Springer, 2019. P. 3—20. doi:10.1007/978-981-13-3155-8_1

27. *Goulart D.M., González Rey F.* Mental health care and educational actions: from institutional exclusion to subjective development // European Journal of Psychotherapy & Counselling. 2016. Vol. 18(4). P. 367—383. doi:10.1080/13642537.2016.1260617

28. *Kirschner S.R.* The indispensable subject of psychology: theory, subjectivity and the specter of inner life // Re-envisioning Theoretical Psychology: Diverging Ideas and Practices / Teo T. (ed.). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. P. 131—159. doi:10.1007/978-3-030-16762-2_6

square"]. *Voprosy filosofii* [*Issues of philosophy*], 1990, no. 11, pp. 67—73.

11. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975, 304 p.

12. Osnitskii A.K. Regulyatornyi opyt, sub"ektnaya aktivnost' i samostoyatel'nost' cheloveka [Regulatory experience, subjective activity and person's independence]. Part 1 [Electronnyi resurs] *Psikhologicheskie issledovaniya* [*Psychological studies*], 2009, no. 5(7). Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html (Accessed: 10.01.20).

13. Petrovskii V.A. Lichnost' v psikhologii: paradigma sub"ektnosti [Personality in psychology: paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don: Feniks, 1996, 512 p.

14. Podoroga V.A. Vlast' i poznanie (arkheologicheskii poisk M. Fuko) [Power and knowledge (archeological study of M. Foucault)]. In Mshvenieradze V.V. (ed.), *Vlast': Ocherki sovremennoi poloticheskoi filosofii Zapada* [*Power: Essays on contemporary western political philosophy*]. Moscow: Nauka, 1989, pp. 206—255.

15. Slobodchikov V.I. Psikhologicheskie problemy stanovleniya vnutrennego mira cheloveka [Psychological issues of human inner world development]. *Voprosy psikhologii* [*Issues of psychology*], 1986, no. 6, pp. 14—22.

16. Tolstykh N.N. Teoriya L.I. Bozhovich: lichnost', psikhika, individual'nost' [Theory of L.I. Bozhovich: personality, psyche, individuality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 85—90. doi:10.17759/chp.2019150210 (In Russ., abstr. in Engl.).

17. Chubarov I.M. Struktury kollektivnoi chuvstvennosti v russkom levom avangarde: iskusstvo i social'nyi proekt [Structures of collective sensuality in Russian left avant-garde: art and social project. Dr. Sci. (Philosophy) diss.]. Moscow, 2014. 486 p.

18. Chudnovskii V.E. Problema sub"ektivnosti v svete sovremennykh zadach psikhologii vospitaniya [The issue of subjectivity in the light of modern tasks of psychology of education]. *Voprosy psikhologii* [*Issues of psychology*], 1988, no. 4, pp. 15—24.

19. González Rey F. A dialog with Holzkamp on the matter of subjectivity. *Annual Review of Critical Psychology*, 2019. Vol. 16, pp. 80—101. Available at: https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/0080.pdf (Accessed: 10.01.20).

20. González Rey F. A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture & Activity*, 2011. Vol. 18(3), pp. 257—275. doi:10.1080/10749030903338517

21. González Rey F. Historical relevance of Vygotsky's work: It's significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines: Critical Practice Studies*, 2009, no. 1, pp. 59—73. Available at: https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589 (Accessed: 10.01.20).

22. González Rey F. Subjectivity as a new theoretical, epistemological and methodological pathway within cultural-historical psychology. In González Rey, et al. (eds.), *Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research*. Singapore: Springer, 2019, pp. 21—36. doi:10.1007/978-981-13-3155-8_2

23. González Rey F. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 2017. Vol. 47(4), pp. 502—521. doi:10.1111/jtsb.12144

24. González Rey F., Mitjáns Martínez A. The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. In González Rey F., et

29. *Henriques J. et al.* Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. London: Methuen, 1984. 376 p.

30. *Hook D.* Foucault, Psychology and the Analytics of Power. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2007. 301 p. doi:10.1057/9780230592322

31. *Leontiev A.A.* ECCE HOMO. Methodological problems of the activity theoretical approach // Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory. 1992. № 11(12). P. 41—44.

32. *Parker I.* (ed.) Handbook of Critical Psychology. N.Y.: Routledge, 2015. 477 p.

33. *Teo T.* From psychological science to the psychological humanities: Building a general theory of subjectivity // Review of General Psychology. 2017. Vol. 21(4). P. 281—291. doi:10.1037/gpr0000132

34. *Walkerdine V.* Subjectivity, overview // Encyclopedia of Critical Psychology / Teo T. (ed.). N.Y.: Springer, 2014. P. 1880—1883. doi:10.1007/978-1-4614-5583-7_596

35. *Willig C., Billin A.* Existentialist-informed hermeneutic phenomenology // Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy / Harper D., Thompson A.R. (eds.). Wiley-Blackwell, 2012. P. 117—130. doi:10.1002/9781119973249.ch9

al. (eds.), *Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research*. Singapore: Springer, 2019, pp. 37—60. doi:10.1007/978-981-13-3155-8_3

25. González Rey F., et al. (eds.), Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research. Singapore: Springer, 2019. 273 p. doi:10.1007/978-981-13-3155-8

26. González Rey F., et al. The topic of subjectivity within cultural-historical approach: where it has advanced from and where it is advancing to. In González Rey F., et al. (eds.), *Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research*. Singapore: Springer, 2019, pp. 3—20. doi:10.1007/978-981-13-3155-8_1

27. Goulart D.M., González Rey F. Mental health care and educational actions: from institutional exclusion to subjective development. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 2016. Vol. 18 (4), pp. 367—383. doi:10.1080/13642537.2016.1260617

28. Kirschner S.R. The indispensable subject of psychology: theory, subjectivity and the specter of inner life. In Teo T. (ed.), *Re-envisioning Theoretical Psychology: Diverging Ideas and Practices*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 131—159. doi:10.1007/978-3-030-16762-2_6

29. Henriques J., et al. Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. London: Methuen, 1984. 376 p.

30. Hook D. Foucault, Psychology and the Analytics of Power. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2007. 301 p. doi:10.1057/9780230592322

31. Leontiev A.A. ECCE HOMO. Methodological problems of the activity theoretical approach. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1992, no. 11 (12), pp. 41—44.

32. Parker I. (ed.), Handbook of Critical Psychology. New York: Routledge, 2015. 477 p.

33. Teo T. From psychological science to the psychological humanities: Building a general theory of subjectivity. *Review of General Psychology*, 2017. Vol. 21 (4), pp. 281—291. doi:10.1037/gpr0000132

34. Walkerdine V. Subjectivity, overview. In Teo T. (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer, 2014, pp. 1880—1883. doi:10.1007/978-1-4614-5583-7_596

35. Willig C., Billin A. Existentialist-informed hermeneutic phenomenology. In Harper D., Thompson A.R. (eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy*. Wiley-Blackwell, 2012, pp. 117—130. doi:10.1002/9781119973249.ch9

Информация об авторах

Бусыгина Наталия Петровна, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ МГППУ), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2344-9543, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Ярошевская Светлана Викторовна, младший научный сотрудник, Психологический институт РАО (ФГБНУ «Психологический институт» РАО), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1906-3725, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Information about the authors

Busygina Natalia Petrovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2344-9543, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Yaroshevskaya Svetlana Viktorovna, Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1906-3725, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Получена 20.01.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 20.01.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 78—87
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160108
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 78—87
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160108
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Символ как средство ориентировки в личностных задачах: персонологическая перспектива

А.С. Белорусец,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1326-4315, e-mail: arsenny@mail.ru

Роли символа в культуре посвящено множество работ. В настоящей статье мы хотели бы рассмотреть символ в персонологической перспективе — как средство ориентировки в задачах развития личности, которое широко используется в практике психотерапии и психологического консультирования. Работа с символами рефлексируется в психоанализе, однако в нем рассматриваются методы, основанные, в первую очередь, на интерпретации символов. Эти методы базируются на понимании символа как особой семиотической единицы: знака с необычными отношениями между означающим и означаемым. Такая трактовка символа возможна и по-своему продуктивна, однако мы хотели бы рассмотреть модель работы с символом, основанную на ином понимании его функции. С нашей точки зрения, символ не означает, а воплощает определенное содержание. Известные нам модели символического опосредствования ориентировочной деятельности неизменно описывают результат этого процесса как переход к знаковой фиксации определенности — объяснению некоторой феноменологии. Нам же представляется, что, будучи специально организованной, ориентировочная деятельность, опосредствованная символом, может иметь результатом не фиксацию определенности, а переживание причастности миру, понимание «связующего паттерна», ощущение «презумпции решаемости» жизненной задачи. Такое переживание-установка (как интеллектуально-аффективное образование) оказывается более надежным основанием для выстраивания клиентом собственной жизни, чем чистая мысль, содержащая объяснение.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, персонология, символ, метафора, знаково-символическое опосредствование, опосредование, медиация, semiotic mediation, семиотика Я, ландшафтная аналитика, культурно-историческая психотерапия, поэзис, задача развития, психологическое путешествие, психотерапия вне кабинета.

Благодарности: Автор благодарит В.А. Петровского за ценные замечания и мудрые советы, а также А.М. Айламазян и участников семинара «Психология и практика искусства» — пространства, в котором в диалоге рождались многие мысли, вошедшие в статью.

Для цитаты: *Белорусец А.С.* Символ как средство ориентировки в личностных задачах: персонологическая перспектива // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 78—87. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160108

Symbol as a Personal Orienting Means for Solving Developmental Tasks: A Personological Perspective

A.S. Belorusets,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1326-4315, e-mail: arsenny@mail.ru

The role of symbol in culture is in the focus of many works. In this paper, we aim to look at symbol from a personological perspective, that is, to consider it as a means of orientation in the tasks of personality development that is widely used in counseling and psychotherapy. Working with symbols is reflected in psychoanalysis, but it employs methods that are mostly based on interpreting symbols. These methods are founded on the understanding of symbol as a special semiotic unit: a sign with an unusual correlation between the signifier and the signified. Such interpretation is by all means possible and, in a way, productive,

CC BY-NC

however, we would like to explore the model of working with symbol that is based on another understanding of its function. From our perspective, symbol is not the meaning of certain content, but its embodiment. The models of symbolic mediation of orienting activity that we are familiar with tend to describe the outcome of this process as a transition to the fixation of certainty in sign, that is, to the explanation of certain phenomenology. We, on the contrary, suppose that orienting activity, being a specially organised one and mediated by symbol, may result not so much in the fixation of certainty as in the emotional experience of belonging to the world, of comprehending the 'binding pattern', the feeling of 'presumption of solution' of life task. Such emotional experience/attitude (as both intellectual and affective formation) turns out to be more reliable as a foundation for reconstructing one's life in the process of psychotherapy than pure thought containing an explanation.

Keywords: cultural-historical theory, personology, symbol, metaphor, semiotic mediation, semiotics of self, landscape analytics, cultural-historical psychotherapy, poesis, developmental task, psychological journey, outdoors psychotherapy.

Acknowledgements: The author would like to thank V.A. Petrovsky for his wise advises. I am also grateful to A.M. Aylamazyan and all of the participants of the seminar on Psychology and the Practice of the Art, where a number of thesis presented in the article were born in discussion.

For citation: Belorusets A.S. Symbol as an Orienting Means for Solving Developmental Tasks: A Personological Perspective. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 78—87. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160108

Культурно-историческая психология зиждется на понятии «знаково-символического опосредствования». Однако, используя терминологический аппарат Л.С. Выготского, само это понятие вернее было бы считать комплексом. Знак и символ в нем объединяются дефисом, как если бы это были две рядоположенные семиотические единицы. Однако, будь они рядоположенными, не было бы и необходимости одновременного употребления обоих слов, достаточно было бы использовать общее родовое понятие[1]. Любопытно, что именно это и было сделано при переводе термина на английский язык. В зарубежной литературе прижился термин Semiotic Mediation [см, например: 23], по-своему интересный, но едва ли могущий притязать на то, чтобы считаться точным переводом: в нем потерялось не только «знаково-символическое», но и «опо-*средство*-вание».

Примечательно, что Л.С. Выготский в своих записных книжках намечал задачу сравнительного анализа различных форм опосредствования (выделяемых через качественную характеристику стимула-средства): «Когда мы стояли на границе — натуральных и опосредствованных процессов — мы работали методикой двойной стимуляции. Когда нас стало интересовать движение внутри развития опосредствованных процессов, — мы переходим к семическому анализу. ... Тогда нас интересовало: что общего между узелком и логической памятью (описывали развитие с формальной, с внешней стороны, со стороны эффекта). Сейчас нас интересует: что различного между узелком и логической памятью» [20, с. 315].

Как было показано в работах Л.С. Выготского [8] и особенно П.Я. Гальперина [10], использование орудия приводит к качественной перестройке операции: операция начинает осуществляться в логике орудия (а логика оперирования знаком и символом, очевидно, не тождественна). Это обстоятельство, с нашей точки зрения, позволяет обосновать особую специфически психологическую программу исследований, направленную на реконструкцию отдельно знаковой операции в ее взаимообусловленности структурой и прагматикой знака и символической операции в ее взаимообусловленности структурой и прагматикой символа.

В данной работе мы строим модель символического опосредствования ориентировки личности в задачах развития и иллюстрируем ее наблюдениями из нашей психотерапевтической практики, осуществляемой в рамках метода Ландшафтной аналитики. Параллельно с построением модели мы эксплицируем некоторые основания этого метода, показывая буквально, что происходит в рамках сессии, а вернее, как происходящее может быть концептуализировано. Эта модель и эта концептуализация не претендуют на то, чтобы вытеснить другие, но призваны их дополнить. Современная российская психотерапия глубоко эклектична (в данном случае мы не имеем в виду никаких негативных коннотаций). Совершая те или иные поступки, выбирая те или иные слова, терапевт может исходить из нескольких моделей одновременно, одна и та же сессия может быть вписана в модели различных подходов, и в каком-то смысле можно говорить о том, что чем на большее количество таких моделей «ложится» феноменология сессии, тем виртуознее работа психотерапевта. Мы полагаем, что в ряду этих подходов есть место и для различных версий культурно-исторической психотерапии, феноменологический материал одной из которых и послужит нам в качестве иллюстрации.

[1] Предлагая значительно расширить круг опосредствующих, В.П. Зинченко вводит понятие «медиатора» как родовое, однако оно оказывается слишком неспецифическим.

Категория опосредствования — использования чего-либо в качестве средства-медиатора — с необходимостью требует введения категории задачи. Без нее трудно себе представить анализ любой деятельности, но в данной работе мы говорим не столько о когнитивной, сколько о личностной задаче, «задаче развития», используем этот термин, предложенный изначально в психологии развития, в контексте психотерапии. Рассматривая роль средства в решении задачи, мы расширяем контекст: средство оказывается востребованным не только для самого ее решения — нахождения и формулирования принципа, «функционального решения», но и для некоторых мета-действий, среди которых: акт формулирования/усмотрения задачи; акт постановки себя в определенные отношения с задачей, а самой задачи — в ряд других задач; коммуникация по поводу задачи и др.

Ландшафтная аналитика — авторский метод групповой психотерапии, предложенный С.В. Березиным и Д.С. Исаевым [3]. Сессия проходит в форме организованного путешествия группы по природному ландшафту. В ходе путешествия участники сталкиваются с так называемыми ландшафтными объектами (перевал, луг, болото, вершина горы, дорога, лесная чаща, подземелье, поляна, родник, плотина и т. п.), образы которых, как предполагается, становятся символическими или метафорическими[2] средствами, помогающими участникам сориентироваться в тех проблемах, которые они хотели бы разрешить. Транслируемая ведущими ***аналитическая установка*** — стремление, основываясь на видимых проявлениях (речь о том, что бросается в глаза в особенностях поведения участников в группе и во взаимодействии с ландшафтом), воссоздать и сделать явными скрытые особенности самих участников, их группового взаимодействия, да и жизни вообще, побуждает участников рассматривать весь опыт путешествия как символический.

Путешествие состоит из движения по специально организованному маршруту, выполнения отдельных групповых и индивидуальных упражнений, направленных на интенсификацию и деавтоматизацию восприятия ландшафтных объектов, а также остановок, на которых происходит собственно психотерапевтическая работа в привычном понимании этих слов: участники могут совершить рефлексивный поворот и поделиться своими переживаниями.

Одной из первых точек рефлексии становится необходимость сформулировать и озвучить клиентский запрос, т. е. фактически сформулировать задачу, которую участник намеревается решить и ради решения которой он участвует во всем предприятии. Уже на этом этапе участники получают возможность ***опоры на символ как на средство ориентировочной деятельности.*** Это легко проиллюстрировать на примере маршрута Ландшафтной аналитики, проходящего по Самарской луке[3]. Он стартует от развалин здания, в котором некогда располагалась администрация отдельного лагерного пункта, а затем областная психоневрологическая больница. «У стен этого здания участники ландшафтной аналитики собираются на первую терапевтическую сессию, знакомятся, обсуждают индивидуальные цели и задачи. После этого каждый отвечает на вопрос: «Какое свое безумие он привез из города, чем, по его мнению, он отличается от других?» [3, с. 51].

Этот вопрос выступает в качестве средства ориентировочной деятельности участников, и это средство, безусловно, носит символический или метафорический характер: слово «безумие» используется в ***переносном значении***[4]. Говоря о своем сумасшествии, участники, конечно, не имеют в виду нозологическую квалификацию собственных психических страданий. Более того, подразумевается, что большинство участников психически здоровы. Такой игровой формат запроса работает как своего рода разрешение (термин из традиции транзактного анализа) свободно говорить о себе и своих особенностях, т. е. делать то, что не принято или трудно в «обычной» жизни.

Использование переносного значения, этот простейший прием (троп) оказывается и для ведущих средством решения сразу множества задач на старте групповой работы. Предложение рассказать о своем «сумасшествии» одновременно:

— ставит всех в равные условия, так что «не зазорно» признаваться в своей инакости;

— провоцирует участников на выделение не просто частной проблемы, а основного «синдрома»;

— намекает на некоторую нездоровость того, о чем речь, и в этом смысле инициирует отделение человека от проблемы и его конфронтацию с выделенным нездоровьем;

— маркирует готовность сойти с [привычных дорожек] ума на нетореные тропинки нового опыта;

— изначально манифестирует экзистенциальную оппозицию «уникальное—всеобщее».

Список можно продолжить.

Для участников же слово в переносном значении и образ развалин больницы становятся средствами решения сложнейшей метазадачи: формулирования психотерапевтического запроса, т. е. определения той задачи, которую им необходимо будет решить в дальнейшем. Значение этого первого этапа поистине

[2] Что такое метафора, если не символ, взятый в качестве средства понимания?

[3] Насколько нам известно, в настоящее время сессии Ландшафтной аналитики проводятся в Самаре (ведущие: С. Березин, Д. Исаев, А. Титенков, Л. Иванова), Москве (ведущие: А. Белорусец, Ю. Конопельцева) и Израиле (ведущие: Д. Исаев, А. Борода); используются различные маршруты и разные объекты, но принципы психотерапевтической работы остаются общими.

[4] Важно не путать переносное и не точное значение. Переносное значение как раз оказывается весьма точным, выхватывая те аспекты проблемы, которые без него не видны. «Метафора направляет взгляд и организует его: в предмете, который так описывается, выступает на первый план и может быть увидено то, что его роднит с предметом-источником метафоры. Дело тут в интеллектуальной “оптике” времени, которая делает людей восприимчивыми к одним аспектам изучаемых явлений и, наоборот, нечувствительными к другим» [13, с. 96]

трудно переоценить. «В жизни главное: составить задачу, найти данные, выбросить лишние, создать условия задачи, сформулировать вопрос etc.», — пишет Л.С. Выготский в своей записной книжке в 1932 г. и продолжает: «В жизни никогда не даны готовые задачи. В арифметике — наоборот, все дано в готовом виде. Такое решение задач в этом виде абсолютно не требует ума, ибо ход решения идет с необходимостью автоматически» [20, с. 351].

Безусловно, формулирование запроса может быть и «абы каким». Цель его тогда — хоть как-то зафиксировать стартовую диспозицию, чтобы потом оттолкнуться от нее и многократно уточнять. Именно так зачастую идет развитие контракта в кабинетной психотерапии, на старте которой часто ни терапевт, ни клиент не знакомы в достаточной степени с истинным содержанием проблемы и просто не могут начать с того, чтобы точно ее назвать. Но в ЛА дело обстоит иначе: символическое средство открывает возможность с самого начала попасть в цель. Действительно, при том, что участник всегда вправе изменить или уточнить свой запрос, как правило, этого не происходит. Скорее, наоборот, в ходе ландшафтно-аналитической работы участник открывает новые грани и смыслы уже сформулированного запроса и убеждается в том, что он был сформулирован им потрясающе точно.

Сам процесс формулирования запроса может быть интерпретирован двояко. Как постановка участником задачи для себя (эдакий волюнтаристский акт) или же — как ее усмотрение[5] (в этом случае участник не столько ставит, сколько эксплицирует задачу, заключенную подобно «задаче развития» в значимых для субъекта отношениях). Нам представляется, что в ЛА происходит второе, а средством такого усмотрения, психологическим микроскопом или, вернее, «телескопом» (М. Пруст) оказывается ***символ***.

П.Я. Гальперин выделял ситуации, где без психики можно обойтись, и ситуации, где психика действительно нужна[6]. В частности, к ним относятся такие, которые требуют осуществления точного действия с первой попытки. В них «... поведение не может быть успешным без регуляции действия на основе его примеривания в поле вещей, которое открывается в плане образа» [9, с. 118] В ярком примере Петр Яковлевич Гальперин описывает молодого медведя, который тренирует глазомер и зрительно-моторную координацию, необходимую для того, чтобы суметь безошибочно настигнуть нерпу. Задача участников ЛА, сидящих у развалин «сумасшедшего дома», сложнее: им нужно сформулировать, назвать то, чего не видно глазом, ухватить не юркую нерпу, а «задачу развития[7]». ***Сделать им это точно и с первого раза помогает ориентировка в плане образа, соответствующего их цели не буквально, а в переносном смысле***.

Аналогия и метафора — приемы, которые помогают не только сформулировать задачу (запрос), но и адекватно рассказать о нем окружающим. Плодотворность такого приема в ситуации затрудненной коммуникации (когда участники коммуникации или хотя бы один из них недостаточно хорошо представляет себе предмет беседы, он табуирован или еще каким-то образом отделен от субъектов) кажется самоочевидной, однако существуют и строгие эмпирические исследования, ее подтверждающие, например, на материале эффективности коммуникаций медицинского персонала с пациентами по поводу их болезни [21].

Найденная при формулировании задачи аналогия вселяет в участников ощущение презумпции существования решения — уверенности, что решение задачи существует, даже если фактически оно пока не найдено [17].

Использование метафорических моделей позволяет структурировать материал и дает возможность развернуться ориентировочной деятельности в ситуации неопределенности, т. е. невозможности ориентироваться непосредственно в поле решаемой задачи. «В целом ряде случаев применение символа оказывается единственно возможным способом разрешения ситуации неопределенности, ситуации, в которой субъект либо не знает адекватного способа действия, либо не может по каким-то причинам актуализировать его» [6, с. 55]. А.Н. Веракса [5, с. 77] дает пример из области формирования двигательного навыка при обучении спортсменов. Было показано, что среди начинающих игроков в настольный теннис более успешно с трудными задачами (отбивать шарики в тот или иной квадрат стола, анализируя сложный комплекс варьируемых экспериментатором признаков) справились те, кого обучали держать ракетку, опираясь на образ («перемещайте ракетку так, будто она поднимается по склону горы»), а не на строгий набор правил («следите за тем, чтобы внутренняя поверхность ракетки и поверхность стола создавали острый угол»). Таким образом, метафора и аналогия помогают преодолеть ситуацию неопределенности и отсутствия каких-либо опор, хоть как-то выхватить, апперципировать, сформулировать проблему. На эту функцию метафоры применительно к практике психотерапии-консультирования обращают внимание Д.Э. Волкова, А.Б. Орлов и Н.А. Орлова, отмечая, что метафора позволяет «... работать со своим опытом, чувствуя “реальность, твердость, незыбкость почвы под ногами”», становится тем, «... от чего можно оттолкнуться, чтобы продолжить дальнейшее движение» [7, с. 114].

Неплохо было бы зафиксировать это описанное выше функциональное свойство, дав ему имя, тем более, что разные авторы нарекают его по-разному. Так, Д.Э. Волкова, А.Б. Орлов и Н.А. Орлова вводят

[5] Вероятно, такое усмотрение сродни дильтеевскому «пониманию».
[6] Нельзя не отметить сходство траектории мысли П.Я. Гальперина со словами Л.С. Выготского, приведенными выше.
[7] Термин появился в психологии развития [22], но в полной мере может быть присвоен консультативной психологией.

термин «метафорическое выражение внутренних содержаний», отделяя его от знакового и символического. А.Н. Веракса же говорит о «познавательной функции» символического опосредствования (что, на наш взгляд, слишком общо). Ж. Пиаже ту же функцию именует ассимилирующей (впрочем, он не разделяет здесь символ и знак). Нам представляется более точным термин ***апперципирующая (по цели) или аппроксимирующая (по механизму) функция метафоры (или символа)***, так как, на наш взгляд, происходит именно аппроксимация — уподобление неопределенного содержания компактно сформулированной модели, позволяющее начать оперировать этим содержанием по законам модели. Для иллюстрации мы проводим параллель с методами визуализации и снижения размерности данных, такими, например, как факторный анализ, или «лица Чернова», которые делают данные удобоваримыми для интерпретации и анализа.

Итак, символ или метафора могут выступать как средство приближенного определения задачи, но это — только стартовая точка процесса ориентировки. Что же происходит после того, как запустился процесс ориентировки с опорой на внешнюю оболочку символа — доступный для изучения объект, которому уподобляется неопределенное содержание? Показательно, что А.Н. Веракса, исследующий познавательное развитие младших школьников, и Д.Э. Волкова с коллегами, изучающие психотерапию-консультирование взрослых людей, указывают на разное возможное продолжение этой деятельности.

Траектория, описываемая А.Н. Вераксой, достаточно проста: «... анализ внешней предметности символа позволяет перейти к объективным отношениям, характеризующим скрытую предметность» [6, с. 55], после чего «... анализируя оболочку символа, субъект раскрывает его смысл, заключающийся в структуре отношений между элементами символа. Такая структура, будучи найдена, далее может быть перекодирована субъектом в структуру отношений между значениями исходной ситуации, что приводит к ее разрешению» [5, с. 77]. В этот момент символическое опосредствование уступает место знаковому: субъект строит своего рода ***пропорцию***, определяя неизвестное, основываясь на предположении о равенстве отношений известных[8]. Продукт такой работы — однозначная модель реальности, а вернее, отдельные дискретные ее следствия-гипотезы, адекватность которых может быть проверена: верифицирована или фальсифицирована.

Ситуация неопределенности сменяется определённостью или даже опреде́ленностью (такую трактовку этого термина извлекает из немецкой философии В.А. Петровский [16]), налаганием предела, связанного с однозначной интерпретацией, присущей знаку. А.Н. Веракса выделяет две формы символического опосредствования: продуктивную и непродуктивную. «Продуктивное символическое опосредствование отражает объективные отношения ситуации, а непродуктивное — отношение субъекта к ситуации неопределенности» [4, стр. 6]. Причем только продуктивное отражение позволяет совершить переход к отражению ситуации в форме значений (знаковому опосредствованию). Взгляд А.Н. Вераксы отражает идеалы классической рациональности, стремящейся вынести субъективное (а с ним и личностное) отношение за скобки и представить продуктом познания некоторые однозначно сформулированные и доступные для проверки «протокольные предложения». Оставляя в стороне правомерность такого подхода применительно к проблематике когнитивных задач, заметим, что в сфере личностных задач он совершенно точно оказывается недостаточным. Смысл (то самое отношение субъекта к ситуации неопределенности) здесь не менее важен.

Траектория, о которой говорят Д.Э. Волкова, А.Б. Орлов и Н.А. Орлова, сложнее. Они разделяют метафоризацию и символизацию (хотя и отмечают, что грань между ними весьма зыбка). «Метафоризация способствует прояснению опыта клиента, лучшему пониманию им самого себя: своих потребностей, установок, чувств, а также установлению, налаживанию внутренней коммуникации, интрапсихического диалога со своими внутренними содержаниями. (Выше мы обозначили эту функцию как апперципирующую — *А.Б.*) При этом появление символического образа (в отличие от метафорического) знаменует собой еще более коренные преобразования, изменение самого “гештальта” смысловой сферы личности» [7, с. 112]. Существенным отличием такой символизации является то, что в ней происходит «выход» за пределы существующей установки или «функциональной фиксированности» в терминах К. Дункера [см. об этой динамике: 1], причем он происходит резко, а новая тема, на первый взгляд, кажется не связанной с прежней, но на самом деле, конечно, имеет с ней что-то общее.

Аппроксимация или метафоризация позволяет соотнести скрытое содержание (проблему) с явленной моделью на основании какого-то ***тривиального*** признака; но разворачивающаяся ориентировка с опорой на выбранную символическую модель открывает для ***субъекта качественно новое объяснение этой связи***, какой-то менее очевидный (до этого момента), но более сильный, сущностный, признак сходства. Так метафора «серебро волос» применительно к седине возникает как банальная цветовая ассоциация, но может быть раскрыта как проявление ценностного отношения к богатству жизненного опыта пожилого человека. Правомерно говорить, что на этапе апперцепции символ появляется, но остается неузнанным, в то время как перестройка «гештальта» позволяет

[8] Запись становящихся идей в форме пропорции часто встречаем в записных книжках Л.С. Выготского, например, «Contra: М[ышление]: Р[ечь] = структура атома : спектральный анализ» [20, с. 297] или «волевое действие / автоматизм тревожного действия = интеллектуальная операция / интеллектуальный навык» [20, с. 351].

узнать и осознать закон, формирующий данный символ, т. е. понять его, раскрыть смысл.

Здесь же может происходить и уточнение модели или переход к новому, более точному символу, подобранному через этот новый сильный признак. Нам представляется, что это резкое усиление и уточнение связи скрытого содержания и его символического корреспондента точнее всего можно назвать термином «***резонанс***», заимствованным у М. Пруста и М.К. Мамардашвили [см.: 14, лекции 17—18]. Резонанс может возникнуть и непроизвольно/послепроизвольно, без предшествующей ему метафорической аппроксимации, и именно о такой ситуации говорит Пруст/Мамардашвили, используя категорию «***впечатление***»: когда резонанс возникает как бы сам собой при встрече с новым событием (предметом) или когда события достаточно длинного романа начинают восприниматься в связи друг с другом «не по хронологии, а по резонансу». В произвольной символизации он также возникает как бы сам собой и, конечно, может и не возникнуть вовсе: можно создать условия, повышающие вероятность его возникновения, но гарантировать его невозможно.

Описанная динамика напоминает ***бисоциацию (двойную ассоциацию)*** А. Кестлера [23], которая выполняет работу, обратную работе фрейдовского ***смещения*** [19] [более подробно о связи этих двух концепций см.: 18]. Если последнее предполагает представление в сновидении центральных элементов малозначительными и замену скрытых элементов отдаленными намеками на них, то бисоциация позволяет раскрыть эту подмену. Итогом такой работы становится «изменение гештальта», т. е. не просто выявление новых параллелей между символической моделью и скрытым содержанием, но понимание того, ***какие из них являются существенными***. «Изменения гештальта» могут оказаться настолько существенными, что даже изначальная проблемная ситуация потеряет свою значимость и станет рассматриваться субъектом лишь как один из симптомов, в котором проявился выявленный принцип. Вот как это может быть проиллюстрировано на примере случая клиентки К. Роджерса: «Понимание двух связанных между собой проблем (старение и боязнь вступать в брак) становится не просто более отчетливым (этот этап уже пройден), а переходит на иной уровень. Джен начинает осознавать, что страшны не сами эти события, не брак как социальный институт, не старение как естественный процесс, а те изменения в ней самой, которые влекут за собой потерю контакта со своей сокровенной частью» [7, с. 115]. Таков итог траектории, описанной Д.Э. Волковой и Орловыми.

В отличие от траектории, описанной А.Н. Вераксой, здесь предполагается некоторая более насыщенная работа по соотнесению явного и скрытого содержания символа; т. е. проверка происходит несколько раньше, ей подвергаются не фиксированные в знаках выводы из модели, но уже сама конструируемая модель. Продуктом такой ориентировки оказывается не отдельное логическое следствие из модели, но **отдельный *принцип, положенный в основание модели***. Однако и в этом случае можно говорить об интерпретации, т. е. фиксации символа строго в одном из его возможных значений, ведь найденный принцип может быть однозначно сформулирован и назван. Таким образом, как в траектории символического опосредствования, описанной А. Вераксой, так и в траектории, описанной Д.Э. Волковой и Орловыми, финальная стадия оказывается одной и той же: живой многозначный символ — соощущение смыслов — переводится в однозначный знак и лишается собственной ценности, ему остается лишь ***указывать на что-то важное, но не быть/действовать***.

Возможным объяснением этого стремления свести символ к знаку может быть рациональная установка ученого, но нам представляется, что в большей степени это стремление обусловлено потребностью в экономии когнитивного ресурса в практической работе. Многозначность символа и необходимость постоянного сличения скрытого и явного его полюсов предъявляют повышенные требования к вниманию клиента и терапевта/консультанта, а значит, требуются особые средства его организации, которые нужно специально конструировать, что может вызвать затруднения при работе в кабинете, протекающей, в основном, в словесной форме.

В Ландшафтной аналитике одним из таких средств выступают наглядно-образная или даже наглядно-действенная форма взаимодействия с явленной частью символа и его место в деятельности участников. Возвращаясь к нашему примеру, отметим, что в ходе формулирования запроса объект—символ актуально представлен в поле восприятия участников. «Само место, этот уникальный ландшафтный объект, символизирующий присутствие безумия посреди, “внутри” природного великолепия, служит хорошим помощником в актуализации эмоций, мыслей и ощущений, связанных с привезенными из города пограничными расстройствами» [3, с. 51]. Подчеркнем, что ландшафтно-аналитическая ситуация психотерапии вне кабинета позволяет встретиться с максимально богатой чувственной тканью ландшафтного объекта, который представлен не только визуально, но и тактильно, аудиально, ольфакторно и т. д. Более того, на протяжении основной части маршрута участники Ландшафтной аналитики вынуждены не просто «анализировать внешнюю оболочку символа», но буквально ***двигаться*** в ней (физически двигаться по ландшафту, который и выступает явной частью символа). В этой ситуации любое отвлечение чревато «ошибочными действиями»: отвлекшись, участник тотчас оступается, подворачивает ногу, получает веткой по голове и т. п., внимание вновь возвращается к ландшафту и больше его не покидает.

Именно движение позволяет примериться к реальности и осуществить «***сенсорные коррекции***» (Н.А. Бернштейн), что делает процесс постижения символа более точным. Конечно, «примериваться» и сличать территорию с картой (воспользуемся этой принятой в психотерапии метафорой) можно и в идеальном плане, но это сложнее, особенно если речь идет о значимой для субъекта теме. Велик риск, что

в дело ориентировки будут вмешиваться механизмы психологической защиты личности, так или иначе вмешивающиеся в формирование образа символа. Физическое же движение, наглядно-действенное оперирование с явленной частью символа предполагает более внятную обратную связь, которую трудно бывает не заметить, хотя и здесь, конечно, механизмы защиты могут оказаться сильнее...

Так или иначе, деятельное сличение скрытой и явной частей символа позволяет не только удерживать внимание на нем с тем, чтобы сформулировать с его помощью задачу и найти ее функциональное решение, но и пережить собственную причастность к построенной модели и найденному принципу. Если до сих пор мы говорили о «резонансе» между наглядной и скрытой частью символа, то сейчас самое время отметить, что в этот «резонанс» вовлекается и сама личность участника, а точнее, в какой-то момент участник обнаруживает, что этот резонанс не есть пассивное явление («это вовсе не ассоциации», — сказал бы М.К. Мамардашвили), но продукт его собственной личностной работы. Этот резонанс и этот символ сначала возникли, а потом обрели статус закономерности усилиями самого субъекта[9].

Если так, то и увиденный за «резонансом» принцип, открывается для субъекта не как безличный, но как имеющий отношение к его ***личной мифологеме или жизненной задаче***, а в найденной модели проступает уникальное и не сводимое к референту Я-бытие. Позицию личности в этом случае можно обозначить словами М.К. Мамардашвили: «... этот ящик резонанса есть зеркало, которое поставлено перед жизненным путем, зеркало, по отражениям в котором исправляется путь, или, что то же самое, — из этого пути высвобождаются действительные смыслы, то, что было на самом деле» [14, с. 452]. Созидаемый символ-принцип в данном случае — не указание на «правильный жизненный путь», но то, что деятельно исправляет сам этот путь, делает его осмысленным. Личность сама для себя открывает этот принцип, но она и конституируется именно этим принципом. Таким образом, начав с поиска путей решения конкретных жизненных проблем, участник, последовательно переструктурируя свое виденье ситуации, приходит к встрече с собственным Я[10]. Причем он сталкивается не только и не столько с аналитической реконструкцией Я, но с проживанием и конструированием Я-бытия в мире.

Принцип, положенный в основание символа, оказывается многозначным и обретающим свое бытие в широком круге явлений, относящихся как к субъекту, так и к его миру. В этом смысле найденный принцип может быть рассмотрен (или, точнее, прочувствован) как «***связующий паттерн***», по Г. Бейтсону [2], т. е. такой, который пронизывает не только индивидуальное бытие конкретного человека, но и весь мир вокруг[11], является своего рода ***личным мировым законом***. В этом случае еще более бессмысленной становится идея интерпретации (или какого-то другого варианта прагматического использования) этого символического паттерна, так как этот паттерн оказывается абсолютом, и единственное, что можно с ним «сделать», это пережить свою связь с ним и причастность ему. Если траектория, описываемая Д.Э. Волковой и Орловыми со ссылкой на Роджерса заканчивается тем, что «Джен начинает осознавать, что страшны не сами эти события, не брак как социальный институт, не старение как естественный процесс, а те изменения в ней самой, которые влекут за собой потерю контакта со своей сокровенной частью», то в случае ландшафтной аналитики эта мысль сливается в едином аккорде переживания с образами метаморфозы, повстречавшимися на пути — самостоятельно замеченными гусеницами, бабочками, головастиками и лягушками. Этот аккорд построен на принципе метаморфозы, но ценной находкой становится не столько рефлексия этого принципа (в ней не было бы никакого открытия), а возможность деятельно и эмпатично проследить разнообразные вариации его реализации, пережить их.

Сформулированный в начале пути запрос в этом случае обретает новое понимание. Он становится не столько причиной, сколько поводом для психотерапевтического путешествия, и то, найдет ли он прямой ответ, теряет всякую значимость. Именно в этом осознании своего запроса как частичного, но открывшего путь к пониманию и переживанию более общей модели состоит психотерапевтический эффект. На практике он может выглядеть, например, так: осознавший свою проблему, скажем, связанную с каким-то болезненным способом поведения, как только одну из форм проявления личного мирового закона, участник может отказаться от этого поведения, понимая, что это не поставит под угрозу весь его мир. Личный мировой закон (часто переживаемый как ценность) продолжит существовать и воспроизводить себя во множестве других (менее болезненных) проявлений-вариаций. Таков эффект, направленный на изменение нежелательных форм поведения, но наиболее интересным является не то, как купируются нежелательные формы, а то, что дает основу для появления новых свободных его форм.

Переживание (переживание-деятельность) причастности личному мировому закону становится дей-

[9] Здесь уместно сказать о распространенном понимании символа как такой коллекции подобий, которая собирается и наполняется смыслом усилиями и активностью самого человека: символ — это путь, который открывается идущему, но это и путь, который открывает (=выбирает) сам идущий.

[10] Мы понимаем здесь Я, вслед за В.А. Петровским, как самосозидающий и самополагающий артефакт [15].

[11] Речь, конечно, про то, что найденный принцип пронизывает все в образе мира конкретной личности участника, однако такое понимание не является солипсистским, так как образ мира строится в активном сличении с образами, принадлежащими другим, и деятельном примеривании к реалиям мира.

ственной основой[12] личности и ее ***свободы***. В нашем понимании, переживание причастности связующему паттерну (Г. Бейтсон) или закону (М.К. Мамардашвили) есть то же самое, что осознание необходимости (Б. Спиноза). Осознанная необходимость — познанный, а точнее, понятый (в дильтеевском смысле) закон — ложится в основание поступка (или подвига). Слово «подвиг» уместно здесь потому, что зачастую речь идет о моральном законе, а не о законе в детерминистском понимании: законе, который предписывает совершить определенный поступок именно затем, что без этого поступка чего-то НЕ произойдет, а если его не произойдет, то закон будет опровергнут. (В модельном примере, заимствованном у Роджерса, это могло бы выглядеть как преодоление страха перед изменениями, без которого не произойдет той самой метаморфозы). Подвиг в данном случае оказывается буквальной по-движкой, смещением баланса сил в жизненном неравенстве. Если по умолчанию должен был бы перевесить страх, теперь перевешивают изменения, но лишь потому, что личность поддерживает их, принимает в качестве необходимых для себя. Сказанное может быть проиллюстрировано метафорой чашечных весов: допустим, правая чашка перевешивает, но рука экспериментатора проявляет активность и давит на левую чашку: баланс сил смещается.

Символ, будучи орудием выявления всеобщего [12], тем не менее, не структурирует выявленное в форме дескриптивного знания: можно говорить о понимании, но не об абстрактном описании закона как математической формулы. Но с чем же уходит участник Ландшафтной аналитики, если формулирования закона не происходит? Какая именно часть действия формируется в ходе символического опосредствования (традиционно выделяют ориентировочную и исполнительную части)? Нам представляется, что формируемая часть может быть соотнесена с ***установкой*** (set), преднастройкой, преадаптацией к действию. Сталкиваясь в последовательности элементов символического ряда с одним и тем же законом в различных вариациях, участник обретает готовность продолжить этот ряд, действуя в рамках достаточно широкого репертуара, но в соответствии с этим законом. Начав с сумасшествия — схождения с дорожки ума в мир нового опыта, — участник ЛА обнаруживает, что к концу сессии им уже протоптана новая дорожка.

Куда он по ней придет?

* * *

Итак, мы описали некоторый цикл символической ориентировки в задачах развития, процесс которой может носить более поверхностный или глубокий характер, в зависимости от характера решаемой задачи, используемых средств и способности личности длить свое движение в теле символа без его знаковой фиксации, и в соответствии с этим приводить к разным результатам. Самым первым результатом является возможность апперципировать неопределенное содержание через аппроксимацию его с помощью метафоры или, применительно к ситуации психотерапии, возможность сформулировать задачу для работы, а также принять то, что она имеет решение. Вторым результатом является возможность увидеть в этом содержании существенные свойства или найти функциональное решение задачи. Третьим результатом является способность заметить те же свойства в другом жизненном материале и, основываясь на их выделении, «свести решение новой задачи к предыдущему», увидеть задачу в ряду ей подобных. Четвертым и наиболее интересным для нас результатом ориентировки, основанной на символе, является усмотрение тотального характера найденных закономерностей, переход к осознанию их как цепочки манифестаций универсального закона мира личности, появление чувства причастности этому закону и последующий пересмотр отношения к проблеме и нахождение оснований для совершения свободных поступков.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Петровский В.А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 70—80.

References

1. Asmolov A.G., Petrovskii V.A. O dinamicheskom podkhode k psikhologicheskomu analizu deyatel'nosti [Dynamical Approach to Psychological Analysis of Activity].

[12] Нельзя не упомянуть в данном контексте и «ритуалы перехода», в ходе которых обеспечивается «... перемещение человека от одного жизненного этапа и положения в социальном устройстве к другому. <...> Каждый переход сопровождается последовательным прохождением трех этапов, составляющих единый церемониальный цикл. Обряды отделения (прелиминарные): прощание с прошлым, очищение. Промежуточные обряды (лиминарные): старого уже нет, новое еще не наступило. Обряды включения (постлиминарные): приобщение, принятие и интеграция нового» [11, с. 99]. Нам представляется, что содержание и задачи данных этапов могут быть раскрыты через категории знакового и символического опосредствования. Так, прелиминарные обряды имеют целью разрушить имеющееся у субъекта и зафиксированное в значениях понимание себя, объективно потерявшее свою адекватность. Итог этой стадии — негативное понимание себя: «я — не...» Оно проблематизирует субъекта и ставит перед ним задачу самоопределения, которая больше не может быть решена старыми знаковыми средствами. Цель второго этапа — предложить субъекту символические средства решения возникшей проблемы. Для нас крайне важно подчеркнуть, что эти символические средства предлагаются в материальной форме и субъект может (и должен) полноценно действовать во внешнем поле предложенного символа, что активизирует ориентировку на основе символических средств и решение творческой задачи самоопределения. На наш взгляд, наполненный символами ритуал ни в коем случае не выступает ***маркером*** самоопределения субъекта, а является основным ***средством*** активизации этого процесса. Иными словами, не было бы ритуала, не было бы и нового самоопределения. Постлиминарные ритуалы фиксируют в знаковой форме найденную через символ новую идентичность.

2. *Бейтсон Г.* Разум и природа. Nykoping: Philosofical arkiv, 2016. 216 с.

3. *Березин С.В., Исаев Д.С.* Ландшафтная аналитика: опыт трансдисциплинарной психотерапии. Самара: Универс групп, 2009. 109 с.

4. *Веракса А.Н.* Особенности символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 164 с.

5. *Веракса А.Н.* Вопросы применения знакового и символического отражения в спорте // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 76—82.

6. *Веракса А.Н.* Символ и знак: диалектика символического познания // Вопросы философии. 2016. № 1. С. 51—58.

7. *Волкова Д.Э., Орлов А.Б., Орлова Н.А.* Знак, метафора, символ — методология субъектности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. № 3 (7). С. 89—119.

8. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. М.: Педагогика, 1984. С. 5—90.

9. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 151 с.

10. *Гальперин П.Я.* Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.

11. *Гребенюк Е.Г.* Ритуал перехода и психотерапия // Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 1 (24). С. 97—108. doi: 10.17759/cpp.20162401007

12. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Консультативная психология и психотерапия. 2006. № 2. С. 17—28.

13. *Калашникова Л.В.* Метафора и миф. Метафорическое мышление // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 3 (1). С. 96—98.

14. *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути. Т. 2. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.

15. *Петровский В.А.* Я: конфигурации артефакта // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 63—78.

16. *Петровский В.А.* Психофизическая проблема: «Кто» видит мир? (Эскиз концепции взаимоопосредования) // Методология и история психологии. 2018. № 1. С. 58—83. doi: 10.7868/S1819265318010053

17. *Петровский В.А., Шарага Я.И.* Построение проективной методики исследования динамики мотивации самопознания при решении интеллектуальных задач // Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности. Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции в г. Новосибирске. Новосибирск, 1985. С. 45—46.

18. *Петухов В.В.* Общая психология. Лекция 55. Воображение и творчество [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=h_3quW63Z9Y (дата обращения: 09.05.2018).

19. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. М.: Наука, 1991. 456 с.

20. Записные книжки Л.С. Выготского / Под ред. Е. Завершневой, Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2018. 608 с.

21. *Casarett D.* [и др.]. Can Metaphors and Analogies Improve Communication with Seriously Ill Patients? // Journal of Palliative Medicine. 2010. № 3(13). С. 255—260. doi: 10.1089/jpm.2009.0221

22. *Havighurst R.J.* Research on the Developmental-Task Concept // The School Review. 1956. № 5(64). С. 215—223. doi: 10.1086/442319

Voprosy psikhologii [*Psychological Issues*], 1987, no. 1, pp. 70—80.

2. Beitson G. Razum i priroda [Mind and Nature]. Nykoping: Philosofical arkiv, 2016. 216 p.

3. Berezin S.V., Isaev D.S. Landshaftnaya analitika: opyt transdistsiplinarnoi psikhoterapii [Landscape Anatylics: an Experience of Transdisciplinary Psychotherapy]. Samara: Univers grupp, 2009. 109 p.

4. Veraksa A.N. Osobennosti simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov. Avtoref. dis. kand. ps. n. [Features of Symbolic Mediation in Cognitive Activity of Elementary School Children. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 164 p.

5. Veraksa A.N. Voprosy primeneniya znakovogo i simvolicheskogo otrazheniya v sporte [The Application of the Sign and Symbolic Reflection in Sports]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2009, no. 4, pp. 76—82.

6. Veraksa A.N. Simvol i znak: dialektika simvolicheskogo poznaniya [Symbol and Sign: Dialectics of Symbolic Cognition]. *Voprosy filosofii* [*Issues of Philosophy*], 2016, no. 1, pp 51—58.

7. Volkova D.E., Orlov A.B., Orlova N.A. Znak, metafora, simvol — metodologiya sub"ektnosti [The Sign, Metaphor, Symbol: the Methodology of Subjectness]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [*Psychology. Journal of the Higher School of Economy*], 2010, no. 3 (7), pp. 89—119.

8. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T.6. [Collected works: in 6 vol. Vol. 6.] *Orudie i znak v razvitii rebenka* [*Tool and Sign in the Development of a Child*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, pp. 5—90.

9. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu [Introduction to Psychology]. Moscow: MGU Publ., 1976. 151 p.

10. Gal'perin P.Ya. Psikhologicheskoe razlichie orudii cheloveka i vspomogatel'nykh sredstv u zhivotnykh i ego znachenie [The Meaning of Psychological Difference between Human's Implements and Animal's Supporting Tools]. In Podol'skii A.I. (ed.) *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka* [*Psychology as an Objective Science*]. Voronezh: NPO "MODEK", 1998. 480 p.

11. Grebenyuk E.G. Ritual perekhoda i psikhoterapiya [Rite of Passage and Psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2016, no. 1 (24), pp. 97—108. doi: 10.17759/cpp.20162401007

12. Il'enkov E.V. Ideal'noe [The Ideal]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2006, no. 2, pp. 17—28.

13. Kalashnikova L.V. Metafora i mif. Metaforicheskoe myshlenie [Metaphor and Mith. Metaphorical Thinking]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [*Philological sciences. Theoretical and Practical Issues*], 2009, no. 3 (1), pp. 96—98.

14. Mamardashvili M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti, t.2. [Psychological Topology of the Way]. Moscow: Fond Meraba Mamardashvili, 2014. 1232 p.

15. Petrovskii V.A. Ya: konfiguratsii artefakta [Self: The Configuration of Artifact (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2014, no. 1, pp. 63—78.

16. Petrovskii V.A. Psikhofizicheskaya problema: «Kto» vidit mir? (eskiz kontseptsii vzaimooposredovaniya) [A psychophysical problem: "who" sees the world? (a sketch of the concept of intermediation)]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [*Methodology and History of Psychology*], 2018, no. 1, pp. 58—83. doi: 10.7868/S1819265318010053

17. Petrovskii V.A., Sharaga Ya.I. Postroenie proektivnoi metodiki issledovaniya dinamiki motivatsii samopoznaniya

23. *Koestler A*. The Art of Creation. London: Hutchinson, 1964. 364 с.

24. Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives / Под ред. E. Mertz, R.J. Parmentier. Ontario: Academic Press, 1985. 394 с. doi: 10.1016/C2009-0-21830-7

pri reshenii intellektual'nykh zadach [Dynamics of Self-Cognition Motive during Intellectual Problem Solving. Towards Developing a Projective Inventory]. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy motivatsii uchebnoi i trudovoi deyatel'nosti. Tezisy dokladov i vystuplenii na Vsesoyuznoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v g. Novosibirske*. Novosibirsk, 1985, pp. 45—46

18. Petukhov V.V. Obshchaya psikhologiya. Lektsiya 55. Voobrazhenie i tvorchestvo [Lectures on General Psychology. Lecture 55. Imagination and creative activity]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=h_3quW63Z9Y (Accessed: 09.05.2018).

19. Freid Z. Vvedenie v psikhoanaliz [Introduction to Psychoanalysis]. Moscow: Nauka, 1991. 456 p.

20. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Vygotsky's Notebooks. A selection]. E. Zavershneva, R. van der Veer (eds.). Moscow: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2018. 608 p.

21. Casarett D. et al. Can Metaphors and Analogies Improve Communication with Seriously Ill Patients? *Journal of Palliative Medicine*, 2010, no. 3 (13), pp. 255—260. doi: 10.1089/jpm.2009.0221

22. Havighurst R.J. Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, 1956, no. 5 (64), pp. 215—223. doi: 10.1086/442319

23. Koestler A. The Art of Creation. London: Hutchinson, 1964, 364 p.

24. Mertz E., Parmentier R.J. (eds.) Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives. Orlando: Academic Press, 1985. 394 p. doi: 10.1016/C2009-0-21830-7

Информация об авторах
Белорусец Арсений Сергеевич, аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1326-4315, e-mail: arsenny@mail.ru

Information about the authors
Belorusets Arseniy Sergeyevich, PhD Student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1326-4315, e-mail: arsenny@mail.ru

Получена 21.11.2019
Принята в печать 03.03.2020

Received 21.11.2019
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 88—95
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160109
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 88—95
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160109
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы

И.Б. Бовина,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9497-6199, e-mail: innabovina@yandex.ru

Цель настоящий работы заключается в критическом анализе состояния исследований эмпатии, а также в обсуждении ряда новых линий ее анализа. Актуальность обращения к конструкту эмпатии можно объяснять следующим образом: если исходить из того, что эмпатия связана с мотивацией помогающего поведения (часть исследователей эмпатии склоняются в пользу именно такой трактовки), то в современной ситуации, сопряженной как с процессами глобализации в целом (взаимодействие с представителями других культур), так и с высоким уровнем миграционных процессов, перед исследователями открывается перспектива поиска факторов, способствующих возникновению эмпатических реакций в отношении представителей других культур. С другой стороны, понятие эмпатии, введенное в психологию в 1909 г. Э. Титченером, имеет достаточно длительную историю существования в науке, однако, насколько позволяет судить анализ литературы, исследователи значительно разнятся не только в понимании и определении этого явления, в объяснении механизмов эмпатии, но и в методах ее измерения. Хотя возможность консенсуса в отношении эмпатии и не рассматривается, тем не менее, рефлексия относительно эмпатии и методов ее измерения видится необходимой. В настоящей работе намечаются некоторые возможные линии анализа эмпатии, в частности, в контексте межгрупповых отношений.

Ключевые слова: эмпатия, объект эмпатии, межгрупповые отношения, межкультурное взаимодействие, методы измерения эмпатии.

Финансирование: Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00387.

Для цитаты: *Бовина И.Б.* Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 88—95. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160109

Empathy: Critical Analysis and New Research Perspectives

I.B. Bovina,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9497-6199, e-mail: innabovina@yandex.ru

The purpose of this work is to critically analyze the current state of empathy research as well as to discuss some new lines of research. The relevance of addressing the concept of empathy can be explained in the following manner: if we assume that empathy is associated with helping behavior (some researchers of empathy tend in favor of this interpretation), then in the actual situation associated with the processes of globalization as a whole (interaction with members of other cultures), as well as with a high level of migration processes, researchers are faced with a challenge of finding the factors which promote empathic reactions towards the members of other cultures. On the other hand, the concept of empathy, introduced into psychology in 1909 by E. Titchener, has a rather long history in science, but as far as the literature analysis suggests, researchers differ significantly not only in their understanding and definitions of this phenomenon, or in their explanations tof he mechanisms of empathy, but also in methods of its measurement. Although the possibility of consensus is not considered, however, reflection regarding empathy and methods of its measurement is seen as necessary. This paper outlines some perspectives on empathy research, in particular, in the context of intergroup relations.

CC BY-NC

Keywords: empathy, object of empathy, intergroup relations, intercultural interaction, methods empathy measurement.

Funding: This article is a part of the research project supported by RFBR (No19-013-00387).

For citation: Bovina I.B. Empathy: Critical Analysis and New Research Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 88—95. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160109

Что такое эмпатия? Основной задачей настоящей работы является обсуждение актуального состояния исследований эмпатии и размышление над новыми линиями ее анализа. Едва ли возможно представить работу, посвященную проблеме эмпатии, в которой не упоминались бы имена таких ученых, как Р. Фишер, Т. Липпс и Э. Титченер, не заходила бы речь о разведении понятий «симпатия» и «эмпатия». Если Т.П. Гаврилова в одной из первых отечественных работ, посвященных эмпатии, говорит о том, что симпатия в настоящее время является нерабочим понятием в психологии [анализируется по: 5], то Г. Яхода, основываясь на историческом анализе, утверждает, что в психологии существует консенсус относительно разницы таких явлений, как симпатия и эмпатия, однако отмечает, что споры о природе их различий не прекращаются [19]. Для ответа на этот вопрос, как подчеркивает Г. Яхода, требуется расширение исследований в область нейронаук [19]. Заметим, что в недавних исследованиях различие между симпатией и эмпатией было продемонстрировано путем анализа их представительства в коре головного мозга [26].

Понятие «эмпатия» восходит к работам Р. Фишера, который предложил концепцию «Einfünlung» (вчувствование), применительно к эстетическому отношению, которое субъект может иметь с объектом, произведением искусства, окружающим миром (*вчувствование* в буквальном смысле означает «перенести себя в объект», что заставляет нас «чувствовать его внутри» [24]). Субъект как бы одалживает свои чувства объекту, ставя себя ему на службу. В своих работах начала XX века Т. Липпс сделал переход от искусства к визуальным иллюзиям и межличностному пониманию, говоря о том, что вчувствование являет собой механизм познания Другого, а также и окружающего мира в целом [5; 20]. Для Липпса вчувствование походило на старое понятие симпатии. Т. Липпс и ввел понятие «вчувствование» в психологию.

Э. Титченер склонялся к определению эмпатии в узком смысле, как чувствования-себя-в предметах, ситуациях, в чувствах и состояниях другого человека, механизмом которой является внутренняя имитация [5; 20]. К настоящему моменту, столетие спустя, исследователи расширили, углубили понимание эмпатии, предложив целый ряд объяснительных моделей и механизмов [5; 6; 10; 13; 14; 18; 24]. В обзорной статье Б. Каффа с коллегами констатируется значительное разнообразие в понимании эмпатии, в частности, приводится список из сорока трех определений эмпатии (который, на основе тщательного анализа определений, пополняется сорок четвертым — своим собственным, при этом не решается проблема множественности определений).

В своем анализе Б. Кафф отдает предпочтение анализу работ, опубликованных на английском языке [13]. Двадцать пять определений представлены в работах, опубликованных с 2000 года. Авторы принимают во внимание работы исследовательского и психотерапевтического толка. С перечнем определений можно поспорить (например, в списке наряду с современными определениями имеется определение симпатии, данное А. Смитом) [13].

Вслед за авторами [13], представляется возможным говорить о целом ряде критериев, которые позволяют упорядочить определения эмпатии и отрефлексировать специфику этого процесса.

1. *Когнитивная* или *аффективная* природа эмпатии. Как свидетельствуют исследователи, в литературе присутствуют три типа определений: акцентирующие когнитивную природу эмпатии, акцентирующие аффективную природу эмпатии, наконец, учитывающие оба аспекта. Этот критерий отражен в большинстве определений (в тридцати одном определении из сорока трех). По замечанию В. Стефана и К. Финлей, при всем многообразии трактовок эмпатии, исследователи и теоретики все же согласны с тем, что можно различать два типа эмпатии — когнитивную и аффективную [24].

2. *Конгруэнтность—неконгруэнтность* эмоциональных проявлений.

3. *Особенности объекта эмпатии* (вопрос, которым задается Б. Кафф с коллегами, касается таких параметров объекта эмпатии, как его присутствие или отсутствие в ситуации, когда возникает эмпатия; реальный или вымышленный персонаж, т. е. герой литературного произведения или кинопродукции).

4. Понимание причин возникновения эмпатии (здесь речь идет о том, осознает ли субъект эмпатии, что его состояние обусловлено внешним источником, или такое осознание отсутствует).

5. *Личностная или ситуативная природа эмпатии*.

6. С*вязь эмпатии и поведения* (исследователи расходятся в позициях, относительно того, должен ли следовать некоторый поведенческий акт вслед за возникновением эмпатии или нет).

7. Эмпатия как *автоматический* или *контролируемый* процесс (для представителей нейронаук эмпатия является автоматическим процессом, возникающим при наблюдении эмоционального состояния Другого. В противоположность этой позиции эмпатия являет-

ся процессом, который наблюдатель в самом простом варианте контролирует и может модифицировать, т. е. предполагается наличие когнитивного усилия со стороны наблюдателя (субъекта эмпатии).

Некоторые из этих критериев могут рассматриваться как частично совпадающие; одни основания для классификации определений, касаются процесса эмпатии, другие — механизмов эмпатии, третьи — причин. По сути, представляется возможным проводить параллели между этими семью критериями и моделью М. Дэйвиса, в которой он предлагает различать предпосылки эмпатии (личностные или ситуативные), собственно процесс эмпатии, а также последствия (интра- и интерперсональные) [14].

Один из критериев, на который обратим специальное внимание, касается апелляции к личностным конструктам в связи с возникновением эмпатии, эта линия доминирует в литературе.

Обратившись к 2517 источникам (ключевое слово «эмпатия», область поиска ограничена журнальными статьями, книгами и диссертациями в рамках психологического знания), имеющимся в научной электронной библиотеке «Elibrary.ru»; представляется обоснованным говорить о том, что проблема эмпатии зачастую представлена работами, выполненными в рамках различных отраслей психологического знания. Исследовательский интерес авторов нацелен на изучение ряда вопросов: 1) анализ эмпатии у представителей различных профессий типа «человек—человек» [2], в том числе среди педагогов, психологов и врачей; 2) исследование эмпатии у детей и подростков, а также изучение способов развития эмпатии [4; 9]; 3) рассмотрение эмпатии в связи с коммуникативным процессом [5;7;10]; 4) изучение специфики эмпатии в норме и в патологии [3;8]. Эмпатия рассматривается преимущественно как личностный конструкт, крайне редко — как механизм социальной перцепции [1], хотя именно такое понимание эмпатии позволило бы разрешению сложившегося концептуального противоречия.

Хотя система рассмотрения эмпатии, представленная в работе Б. Каффа, имеет ряд ограничений и недостатков, важность предложенной аналитической рамки не вызывает сомнений, она демонстрирует сложность и многомерность изучаемого явления.

Разнообразие в понимании эмпатии, по мнению авторов, оборачивается тремя серьезными проблемами [13]: во-первых, при интерпретации результатов исследователям требуется ответить на вопрос о том, что именно исследовалось, как изучаемая реальность соотнесена с близкими явлениями, а мы бы добавили, что требуется ответить на вопрос о том, как именно операционализировались понятия. Отсюда проистекает сложность в сравнении результатов исследований эмпатии. Во-вторых, расхождение в понимании эмпатии в стане исследователей и в стане практиков ведет к рассогласованию между полученными эмпирическими фактами и программами интервенции. Наконец, расхождение в трактовках эмпатии оборачивается затруднениями на уровне терапевтического воздействия.

На разнообразие в понимании эмпатии обращает внимание в своей работе «Эти вещи называются эмпатией: восемь взаимосвязанных, но различных феноменов» (2009) Д. Бэтсон [11], однако его попытка систематизировать проблемную область отличается от рассмотренной выше и, как нам видится, позволяет продемонстрировать отличающиеся грани эмпатии. Автор предлагает различать восемь вариантов концептуализации эмпатии, которые, будучи связанными друг с другом, не являются при этом элементами, аспектами, сторонами или компонентами того, что есть эмпатия.

Согласно первой концепции, эмпатия — это знание о внутреннем состоянии Другого («когнитивная эмпатия» или «эмпатическая точность»).

С точки зрения второй модели, эмпатия — это принятие мимики и пантомимики Другого или совпадение нервных реакций с наблюдаемым другим («имитация» или «моторная мимикрия»), т. е. автоматическая реакция ведет к возникновению у наблюдателя того же состояния, что у наблюдаемого. С точки зрения Бэтсона, едва ли именно этот механизм срабатывает у взрослых, ибо они опираются на память, представления, коммуникацию, чтобы выносить суждения о состоянии Другого.

Согласно третьей модели, эмпатия определяется так: «чувствовать себя, как чувствует себя Другой». Эмоции наблюдателя не обязательно должны быть идентичными, но сходными с теми, что испытывает наблюдаемый. Это «аффективная эмпатия», «эмоциональное заражение», «автоматическая эмоциональная эмпатия».

В рамках четвертого понимания эмпатии речь идет об интуитивном понимании или проецировании себя в ситуацию другого человека. Такое понимание соответствует первым трактовкам эмпатии, о которых писали Т. Липпс и Э.Т итченер [5; 19]. Аналогично, в современной трактовке эмпатии в рамках теории имитации, мы понимаем то, как мыслят и чувствуют другие, поставив себя на «умственное место» другого человека, используя собственный ум как модель, имитируем опыт другого человека, пытаясь интуитивно понять его.

Пятая трактовка эмпатии апеллирует к воображению того, как думает и чувствует другой человек. Акт воображения здесь базируется на том, что другой человек сообщает о себе, а также на то, что наблюдателю известно о Другом (ценности, желания и пр.). Для отражения именно этой линии трактовки эмпатии в литературе используются понятия «психологическая эмпатия», «проекция», «представление о точке зрения другого человека».

Следующая модель ставит в фокус внимания представление о том, каково человеку чувствуется и думается, окажись он на месте другого человека. В литературе такому пониманию эмпатии синонимичным оказывается «проективная эмпатия» или «имитация». От четвертой модели данный подход отличается акцентом на межличностный контекст, от пятой модели — тем, что здесь речь идет о том, чтобы поставить себя на место другого человека.

В фокусе внимания седьмой модели — сострадание при виде страданий другого человека. Переживание дистресса обусловлено наблюдением за страданиями другого человека.

Согласно восьмой модели, эмпатия — это сочувствие другому человеку. Синонимичным такому пониманию эмпатии является «эмпатическая забота». Конгруэнтность переживаний здесь трактуется так: позитивные эмоции субъекта эмпатии возникают, если объект эмпатии переживает позитивные эмпатии; негативные эмоции — если объект эмпатии переживает негативные эмоции. Однако — в отличие от третьей модели — эмоции не совпадают. Так, страх или раздражение объекта эмпатии будет вызывать у субъекта эмпатии сожаление, жалость, но не страх или раздражение.

Первые шесть моделей, как отмечает Д. Бэтсон, отвечают на вопрос о том, откуда мы узнаем о чувствах другого человека, последние две модели — на вопрос о том, что побуждает человека чутко и заботливо реагировать на страдания другого человека [11].

Краткий анализ обзорных работ по проблеме эмпатии позволяет говорить о том, что эмпатия является многомерным и сложным явлением, его изучение предполагает, что исследователи имеют четкий ответ на вопрос, обозначенный Б. Каффом с коллегами, относительного изучаемой реальности, что позволит им добиться точной операционализации понятия, а также позиционировать полученное знание в этом сложном концептуальном поле [13].

В дуалистической модели эмпатии С. Хейес предлагается различать автоматические эмоциональные реакции — эмоциональное заражение и контролируемые эмоциональные реакции — эмоциональное понимание; эти типы реакций Хейес рассматривает как две части одной объяснительной модели [18]. Автор подчеркивает, что в случае эмоционального заражения мы имеем дело с врожденной реакцией, которая, с точки зрения эволюции, крайне важна. Такая реакция встречается даже у представителей животного мира. Напротив, эмоциональное понимание является продуктом культурного развития и возникает лишь в результате соответствующих культурных воздействий.

Говоря о социальном разделении эмоций, Б. Риме предлагает иное соотношение эмоционального заражения и эмпатии. По Риме, эмоциональное заражение — это выражение эмоций, которые появляются у человека без осознания причин своего состояния (действие автоматических процессов). Подчеркивая, что механизмы явления не очень ясны, Риме указывает на то, что индивидуальные и ситуативные условия возникновения заражения — изучены [24]. Эмпатия же возникает через понимание ситуации другого человека, которое происходит путем возникновения соответствующих образов, порождаемых восприятием чужой точки зрения. Поставив себя на место другого, индивид может представить себя в ситуации этого человека, а этого достаточно для того, чтобы пробудить эмоции, соответствующие этой ситуации. Таким образом, возникновение эмпатии опирается на когнитивные процессы [24]. В понимании Риме, эмоциональное заражение и эмпатия — не объединяются в общую модель, как это представлено в работе Хейес.

Консенсус в отношении определения эмпатии едва ли требуется и не может быть достигнут, но водораздел между эмпатией и родственными конструктами необходим. И обсуждение работ Д. Бэтсона, Б. Каффа, Б. Риме, Г. Яходы [11; 13; 19; 24] направлено на выполнение этой задачи.

С функциональной точки зрения, эмпатия делает возможным «... ориентировку в переживаниях другого (человека или животного) и синхронизацию эмоциональных процессов переживающего и наблюдающего» [6, с. 198].

Среди вероятных претендентов на роль механизмов эмпатии, которые Т.И. Пашукова предлагает на основе анализа литературы, — проекция, интроекция, эмоциональное подражание, эмоциональное заражение, рефлексия, идентификация, децентрация [6]. Некоторые из этих механизмов имплицитно представлены в определениях эмпатии, о которых говорилось выше, отсюда, вариации в трактовке эмпатии соотносятся с различиями в понимании механизмов ее запускающих.

Измерение эмпатии. Сложность феномена, его многомерность, существование палитры определений и, как показывает анализ литературы за последние двадцать лет, предпринятый Д. Нейманом с коллегами, отсутствие какого-то одного высокоцитируемого определения эмпатии — все это предвосхищает наличие значительного количества методик для измерения эмпатии [22].

Первая попытка ответить на вопрос о том, можно ли выделить эмпатическую способность и измерить ее, принадлежит Р. Даймонд, для которой эмпатия представляет собой мысленный перенос себя в мысли, чувства и действия другого, с последующим структурированием миров таким образом, как это делает Другой [17].

Если изначально больший интерес уделялся когнитивной стороне, что Д. Нейман связывает с развитием этого направления в психологии, позже, в 60-е гг., появились методики, фокусирующие внимание на аффективной стороне эмпатии [22]. Развитие нейронаук в конце XX в. дало возможность разрабатывать методики, позволяющие фиксировать ряд физиологических коррелятов эмпатии.

Не задаваясь целью обзора существующих измерительных инструментов, ибо это самостоятельная задача, отметим, что в литературе предлагаются различные основания для классификации методик, но представляется возможным выделить три основные группы: 1) *основанные на самоотчете, даваемом испытуемым* (в качестве стимуляции используются изображения и истории, вызывающие эмпатию, опросники или экспериментальные ситуации); 2) *основанные на экспертной оценке* (наблюдатели фиксируют преимущественно невербальные проявления, связанные с эмпатическими реакциями в экспериментальных ситуациях); 3) *основанные на фиксации физиологических реакций* (среди которых — сердцебиение и электрическая проводимость кожи, с развитием нейронаук стали использоваться показатели мозговой активности) [22; 28]. В качестве примера методики, основанной на самоотчете, можно упомянуть ту, которая была разра-

ботана для измерения эмпатии у детей и получила широкое применение («Тест аффективных реакций для измерения эмпатии Фешбах и Рой» [28]). Суть методики сводится к следующему: испытуемому предъявляется вызывающий эмоциональную реакцию сценарий — изображение (фотография или рисунок) и соответствующая история, вслед за этим задаются вопросы, направленные на выявление переживаний (эмпатическая реакция операционализируется как соответствие реакций субъекта реакциям объекта эмпатии). Проблемы в связи с использованием этого инструмента таковы: короткие истории едва ли могут быть надежны для того, чтобы вызвать эмпатическую реакцию; возникновение социально желательных ответов; эмпатические реакции оказались зависимыми от пола и возраста экспериментатора [28]. Проблема социальной желательности характерна и для опросников, измеряющих эмпатию у взрослых (например, шкала А. Мехрабяна и Н. Эпштейна), хотя и в меньшей степени, чем в детской выборке. В экспериментальных ситуациях испытуемым предъявляется стимуляция (например, видео- или аудиоматериалы), затрагивающая эмоционально, а затем с помощью соответствующих шкал фиксируется эмоциональное состояние [28].

В случае экспертной оценки эмпатии (экспертами могут быть родители, учителя, сверстники и пр.) ставится задача оценить реакции интересующего субъекта эмпатии (использоваться могут шкалы эмпатии — по аналогии со шкалой А. Мехрабяна и Н. Эпштейна, оценке подлежат невербальные проявления) [28]. Преимущество этого способа измерения эмпатии определяется снижением социальной желательности — по сравнению с самоотчетными опросниками. Если речь идет о детях, то в случае внешней оценки преодолевается проблема затруднения в выражении эмоционального состояния, кроме того, наличие ряда наблюдателей-экспертов позволяет проверить оценку эмпатии на согласованность.

Наконец, для оценки эмпатии используются объективные показатели — физиологические проявления (частота сердечных сокращений и электрическая проводимость кожи), которые проявляются по-разному в случае сопереживания или дистресса. Оставляя в стороне определенные трудности в связи с фиксацией физиологических показателей, подчеркнем, что главное преимущество использования этих методов заключается в преодолении социальной желательности, испытуемый не может сознательно исказить объективные показатели [28].

Проблема, на которую требуется обратить внимание в этой области, касается соотношения трех типов измерения эмпатии, ибо имеющиеся эмпирические факты пока противоречивы [28].

Объект эмпатии. Один вопрос, который в дискуссии об эмпатии и ее механизмах оказывается, в некотором смысле, на периферии, касается того, кто вызывает эмпатические реакции, на кого именно они направлены. В системе Б. Каффа с коллегами объект эмпатии рассматривается через призму реальности его существования, никакие иные его особенности и характеристики не обсуждаются [13]. По мнению Т.И. Пашуковой, П. Фресс одним из первых обозначил, что чаще всего эти реакции направлены на близких родственников, хорошо знакомых людей, словом, на представителей близкого окружения, на тех, с кем индивида связывает привязанность [6], тех, кто является продолжением *self* индивида, кто включен в его идентичность. П. Фресс утверждал, что, как следствие эмпатических реакций, индивид в большей степени и охотнее помогает тому, кто похож на него или зависим от него; по словам М. Дэйвиса, дружеский жест, помощь, действия, сопряженные с определенным риском для помогающего, скорее будут адресованы тем, с кем у нас есть определенная аффективная связь, чем случайным людям, с которыми нас ничего не связывает [14]; эмоции переживаются по-разному, будь они от имени члена ингруппы или аутгруппы [12]. Таким образом, можно говорить о факторах, фасилитирующих возникновение эмпатических реакций. Развивая идею П. Фресса, Т.И. Пашукова приходит к заключению: «Видимо, существуют и факторы, уменьшающие эмпатические проявления вследствие затруднения понимания состояния человека, принадлежащего, например, к другой культуре» [6, с. 198]. И это убеждение согласуется с положениями психологии межгрупповых отношений, касающихся ингруппового фаворитизма, а также поддерживается многочисленными эмпирическими фактами: принадлежность к одной и той же группе позволяет предсказывать, что индивиды будут проявлять эмпатические реакции, будут готовы прийти на помощь, когда этот человек является членом ингруппы, а не аутгруппы [15]. Нет сомнений в том, что в ситуации многообразия культур крайне важным является понимание точки зрения представителя другой культуры [23], в противном случае велика возможность возникновения не только напряженности, но и конфликта [21]. Тем более что многочисленные эмпирические факты свидетельствуют о том, что отсутствие эмпатии является причиной агрессии, насилия и антисоциального поведения [12; 24]. Тогда в современной ситуации, которая характеризуется процессами глобализации в целом (столкновением с представителями других культур), а также высоким уровнем миграционных процессов, перед исследователями возникает необходимость изучения факторов, способствующих возникновению эмпатических реакций в отношении представителей других культур (иначе говоря, в отношении членов аутгруппы), а перед практиками — задача разработки эффективных образовательных программ, направленных на улучшение межгрупповых отношений, где бы эмпатия, например, выступала в качестве медиатора помогающего поведения.

Апеллируя к фактору сходства между субъектом и объектом эмпатии, на который указывается в литературе [12; 14; 15; 16], обратимся к идеям теории социальной идентичности [27]. Согласно этой теории, индивид может быть категоризован по ряду оснований: в результате кросс-категоризации один и тот же человек, в нашем случае представитель другой куль-

туры, может восприниматься как член ингруппы по одному основанию и как член аутгруппы — по другому основанию. В частности, как пишут Р. Браун и Дж. Тернер [27], если индивид категоризован по одному основанию, то это ведет к позитивной оценке в случае члена ингруппы (+1) и негативной оценки — в случае члена аутгруппы (-1). В случае категоризации по двум основанием исследователи предлагают ожидать суммарного эффекта, т. е. член ингруппы по двум основаниям получит наиболее позитивную оценку (+2), член аутгруппы по двум основаниям — наиболее негативную оценку (-2); в то время как члены ингруппы по одному основанию и аутгруппы — по другому основанию соответственно,будут оцениваться нейтрально (0). В результате такой перекатегоризации индивид воспринимается иначе, вызывая менее негативные реакции со стороны воспринимающего. Несложно представить, что такого рода перекатегоризация может быть использована, когда речь идет о факторах эмпатии в ситуации столкновения с представителями других культур. Это направление исследований видится перспективным не только с теоретической точки зрения, но и с прикладной, если принимать во внимание факт столкновения культур, как в результате процесса глобализации, так и процессов миграции.

Развитие идей кросс-категоризации (в терминах автора процесс обозначается как рекатегоризация) в связи с эмпатией в отношении представителя аутгруппы можно найти в работах Дж. Довидио с коллегами [16]. Три модели основываются на предположении о том, что эмпатия (рассматриваемая как эмпатическая забота) является важным посредником, с помощью которого такие социальные факторы, как межгрупповой контакт и восприятие общей идентичности, формируют межгрупповые установки и поведение. Согласно первой модели, эмпатия выступает в качестве медиатора между воздействием, нацеленным на снижение интергрупповой пристрастности (например, путем механизма идентификации), и межгрупповыми аттитюдами. В пользу этой модели говорят факты, полученные в ряде экспериментальных исследований, например, когда белым студентам зачитывали текст (от имени темнокожего студента), в котором говорилось о дискриминации. В одном случае испытуемых просили поставить себя на место автора текста и представить, что они бы почувствовали на его месте (экспериментальная группа), в другом — требовалось быть объективными при анализе информации (контрольная группа). Испытуемые в экспериментальной группе демонстрировали снижение межгрупповой пристрастности по сравнению с испытуемыми из группы контроля [16]. Смена позиции наблюдателя на позицию деятеля с неизбежностью трансформирует атрибутивные процессы, реальность воспринимается иным образом [12]. Сходные результаты были получены и в других исследованиях (на примере представителей ряда стигматизируемых групп — ВИЧ-позитивных, бездомных, наркоманов и пр.). Причем отсроченный замер аттитюдов в отношении представителя аутгруппы демонстрировал устойчивость эффекта [16; 25].

Логика второй модели такова: принадлежность к группе может влиять как на межгрупповые отношения, так и на саму эмпатию, а эти два конструкта, в свою очередь, могут независимо друг от друга влиять на межгрупповые реакции. Апеллируя к идеям модели общей и групповой идентичности, Дж. Довидио полагает, что перекатегоризация, реализуемая путем систематического изменения восприятия межгрупповых границ, позволяет снижать межгрупповую пристрастность [16]. В результате индивиды воспринимают себя как принадлежащие к одной общей категории (более высокого уровня), а не как члены двух раздельных групп. В качестве новых оснований для категоризации может выступать школьный класс, компания, нация. Введение таких объединяющих факторов, как общие цели или общая судьба, благоприятствуют созданию общей ингрупповой идентичности [16]. Экспериментальные результаты, полученные на выборке белых студентов, аутгруппой для которых были темнокожие студенты, дают эмпирическую поддержку этой модели [16].

В третьей модели утверждается, что предшествующие межгрупповые аттитюды и характер межгруппового контакта модерируют эмпатические реакции по отношению к членам аутгруппы. Хотя, согласно *гипотезе контакта*, аттитюды в отношении аутгруппы должны улучшаться, однако характер самого контакта (позитивный или негативный) определяет, ослабится или усилится межгрупповая пристрастность. Опять же, экспериментальные факты свидетельствуют в пользу положений этой модели [16].

Концептуальные модели и эмпирические факты, полученные в рамках этих моделей, свидетельствуют в пользу существования факторов, способствующих эмпатической реакции в отношении члена аутгруппы, ибо без специального воздействия — член аутгруппы не вызывает оной реакции [12; 15; 16]. Эмпатия, словами Дэйвиса, представляет собой психологический процесс, который, пусть и временно, но «... объединяет разделенные социальные сущности *self* и *other*» [14, p.20]. Разрыв этих связей между ингруппой и аутгруппой оборачивается антисоциальным поведением [12]. Очевидно, что объект эмпатии заслуживает такого же пристального внимания исследователей, как и ее субъект.

Заключение. Основной задачей в настоящей работе было обсуждение актуального состояния проблемы эмпатии в психологии, а также поиск новых линий анализа. Имеющиеся в литературе многочисленные определения эмпатии, равным счетом как и механизмы, ее объясняющие, требуют дальнейшего теоретического осмысления и эмпирической проверки. Словом, по-прежнему можно констатировать, что понятие эмпатии окружено некоторым *болотом определений* [25]. Анализ работ по эмпатии за последние 20 лет свидетельствует о том, что нет какого-то определения эмпатии, которое бы цитировалось с той или иной степенью устойчивости [22]. Вариативность в трактовке эмпатии оборачивается существованием целой палитры методик для ее измерения, и

еще только предстоит ответить на вопрос о том, как соотносятся результаты измерения эмпатия, получаемые с помощью методик различного типа (основанных на самоотчете, на экспертной оценке или на физиологических показателях).

Современная ситуация такова, что она сопряжена с процессами глобализации в целом (взаимодействие с представителями других культур), а также с высоким уровнем миграционных процессов, отсюда перед исследователями открывается перспектива поиска факторов, способствующих возникновению эмпатических реакций в отношении представителей других культур, ибо эмпатия является одной из ключевых категорий социального существования [12].

Литература

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект пресс. 2000. 287 с.

2. *Борисова Д.П., Дворянчиков Н.В.* Эмпатические способности сотрудников УИС — возможности исследования и перспективы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Т. 5. № 1. С. 58—69. URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76152.shtml (дата обращения: 18.11.2019).

3. *Демидова Л.Ю., Шерягина Е.В.* Возможности и перспективы изучения эмпатии у лиц с аномалиями сексуального влечения [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. Т. 3. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63784.shtml (дата обращения: 22.11.2019).

4. *Изотова Е.И.* Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5(19). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 22.11.2019).

5. *Карягина Т.Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 175 с.

6. *Пашукова Т.И, Троицкая Е.А.* Механизмы и функции эмпатии // Вестник МГЛУ. 2010. № 7. С. 197—209.

7. *Поддубная Т.В.* Проблематика эмпатии в исследованиях психологических аспектов профессиональной медицинской деятельности (обзор) // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 2. С. 9—36. doi:10.17759/cpp.2015230202

8. *Холмогорова А.Б., Царенко Д.М., Москачева М.А.* Нарушения социального познания при расстройствах шизофренического и аффективного спектров [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 4. С. 103—117. doi:10.17759/cpse.2016050408

9. *Юдина Т.О.* Роль врожденных и средовых факторов в развитии эмпатии: обзор зарубежных исследований // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 13—23. doi:10.17759/chp.2017130202

10. *Юсупов И.М.* Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995. 252 с.

11. *Batson D.* These things called empathy: eight related but distinct phenomena. In: J. Decety, W. Ickes (eds.). The social neuroscience of empathy. Cambridge, MA: MIT Press. 2009. P. 3—15.

12. *Castano E., Kidd D.* Antisocial behaviour in individual and groups: An empathy-focused approach // The Oxford handbooks of personality and social psychology / K. Deaux, M. Snyder (eds.). doi: 10.1093/oxfordhb/9780195398991.013.0017

13. *Cuff B, Brown S. J, Taylor L, Howat D.* Empathy: a review of the concept // Emotion review. 2014. Vol. 7. P. 1—10. doi: 10.1177/1754073914558466

14. *Davis M.H.* Empathy: negotiating the border between self and other // The social life of emotions: Studies in emotion

References

1. Andreyeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya. [The psychology of social cognition] M.: Aspekt press. 2000. 287 p.

2. Batson D. These things called empathy: eight related but distinct phenomena. J. Decety (eds.), *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009, pp. 3—15.

3. Borisova D.P., Dvoryanchikov N.V. Empaticheskiye sposobnosti sotrudnikov UIS — vozmozhnosti issledovaniya i perspektivy [Empathic abilities of penal system employees: research opportunities and perspectives]. Psikhologiya i pravo [*Psychology and law*], 2015, no. 1, pp. 58—69. (In Russ., abstr. in Engl.)

4. Castano E., Kidd D. Antisocial behaviour in individual and groups : An empathy-focused approach. K.Deaux (eds.), *The Oxford handbooks of personality and social psychology*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195398991.013.0017

5. Cuff B., Brown S.J., Taylor L., Howat D. Empathy: a review of the concept. *Emotion Review,* 2014. Vol. 7, pp. 1—10.

6. Davis M. H. Empathy: negotiating the border between self and other. L. Z. Tiedens (eds.), *The social life of emotions: Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press, 2004, pp. 19—42.

7. Demidova L.YU., Sheryagina Ye.V. Vozmozhnosti i perspektivy izucheniya empatii u lits s anomaliyami seksual'nogo vlecheniya [Opportunities and prospects for the study of empathy in individuals with anomalies of sexual desire]. Psikhologiya i pravo [*Psychology and law*], 2013, no. 3, pp. 1—18. (In Russ., abstr. in Engl.)

8. Dovidio J. F., Gaertner S. L. Intergroup bias. In: S.T. Fiske, D.T. Gilbert, G. Lindzey (eds.), *Handbook of social psychology*. New Haven : John Wiley & Sons, 2010, pp. 1084—1121.

9. Dovidio J. F., Johnson J. D., Gaertner S. L., Pearson A. R., Saguy T., Ashburn-Nardo L. Empathy and intergroup relations. In: M. Mikulincer, P.R. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: American Psychological Association, 2010, pp. 393—408.

10. Dymond R. A. A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 1949. Vol. 13, pp. 127— 133.

11. Heyes C. Empathy is not in our genes. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 2018. Vol 95, pp. 499—507.

12. Izotova Ye.I. Kognitivnyye i povedencheskiye reprezentatsii empatii v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste [Cognitive and behavioral representations of empathy in preschool and primary school age]. Psikhologicheskiye issledovaniya: elektron. nauch. Zhurn [*Psychological studies*], 2011, no. 5.

13. Jahoda G. Theodor Lipps and the shift from «sympathy» to «empathy». *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2005. Vol. 41, pp. 151—163.

14. Jorland G., Thirioux B. Note sur l'origine de l'empathie. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 2008, no 2, pp.269-280.

15. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii. [The evolution of the concept of "empathy" in psychology Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p.

and social interaction / L.Z. Tiedens, C.W. Leach (eds.). New York: Cambridge University Press, 2004. P. 19—42.

15. *Dovidio J.F., Gaertner S.L.* Intergroup bias // Handbook of social psychology / S.T. Fiske, D.T. Gilbert, G. Lindzey (eds.). New Haven: John Wiley & Sons, 2010. P. 1084—1121.

16. *Dovidio J.F., Johnson J.D., Gaertner S.L., Pearson A.R., Saguy T., Ashburn-Nardo L.* Empathy and intergroup relations // Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature / M. Mikulincer, P.R. Shaver (eds.). Washington: American Psychological Association, 2010. P. 393—408.

17. *Dymond R.A.* A scale for the measurement of empathic ability // Journal of Consulting Psychology, 1949. Vol. 13. P. 127—133.

18. *Heyes C.* Empathy is not in our genes // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2018. Vol. 95. P. 499—507.

19. 19. *Jahoda G.* Theodor Lipps and the shift from «sympathy» to «empathy» // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2005. Vol. 41. P. 151—163

20. *Jorland G., Thirioux B.* Note sur l'origine de l'empathie // Revue de Métaphysique et de Morale. 2008. № 2. P. 269—280.

21. *Nelson D.W., Baumgarte R.* Cross-cultural misunderstanding reduce empathic responding // Journal of Applied Social Psychology. 2004. Vol. 34 (2). P. 391—401.

22. *Neumann D.L., Chan R.C.K., Boyle G.J., Wang Y., Westbury H.R.* Measures of empathy: Self-report, behavioral, and neuroscientific approaches [Электронный ресурс] // Measures of personality and social psychological constructs / G.J. Boyle, D.H. Saklofske, G. Matthews (eds.). Elsevier Academic Press, 2015. P. 257—289. URL: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00010-3

23. *Nourkova V.V.* Cultural patterns of self in autobiographical memory of childhood: Comparison of the Chinese, Russian and Uzbek samples // PsyCh Journal (2020, in press).

24. *Rimé B.* Le partage social des émotions. Paris: Presses Universitaires de France, 2015. 420 p.

25. *Stephan W., Finlay K.* The role of empathy in improving intergroup relations// Journal of Social Issue. 1999. Vol. 55. P. 729—743.

26. *Thirioux B, Birault F, Jaafari N.* Empathy is a protective factor of burnout in physicians: new neuro-phenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship // Frontieres in Psychology. 2016. № 7. P. 1—11.

27. *Vescio T.K., Hewstone M., Crips R.J., Rubin M.* Perceiving and responding to multiply categorizable individuals: cognitive processes and affective intergroup bias // Social identity and social cognition / D. Abrams, M. Hogg (eds.). Oxford: Blackwell Publisher, 1999. P. 111—140.

28. *Zhou Q., Valiente C., Eisenberg N.* Empathy and its measurement // Positive psychological assessment: A handbook of models and measures / S.J. Lopez, C.R. Snyder (eds.). Washington: American Psychological Association, 2003. P. 269—284.

16. Kholmogorova A.B., Tsarenko D.M., Moskacheva M.A. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya pri rasstroystvakh shizofrenicheskogo i affektivnogo spektrov [Disorders of social cognition in disorders of schizophrenic and affective spectra]. Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [*Clinical and special psychology*], 2016, no. 4, pp. 103—117. (In Russ., abstr. in Engl.)

17. Nelson D.W., Baumgarte R. Cross-cultural misunderstanding reduce empathic responding. *Journal of Applied Social Psychology*, 2004. Vol. 34, pp.391-401.

18. Neumann D.L., Chan R.C.K., Boyle G.J., Wang Y., Westbury H.R. Measures of empathy: Self-report, behavioral, and neuroscientific approaches. G.J. Boyle (eds.), *Measures of personality and social psychological constructs*. Elsevier Academic Press, 2015, pp. 257—289.

19. Nourkova V.V. Cultural patterns of self in autobiographical memory of childhood: Comparison of the Chinese, Russian and Uzbek samples. *PsyCh Journal* (2020, in press).

20. Pashukova T.I., Troitskaya Ye.A. Mekhanizmy i funktsii empatii [Mechanisms and functions of empathy]. Vestnik MGLU [*Herald of MSUL*], 2010, no. 7, pp. 197—209.

21. Poddubnaya T.V. Problematika empatii v issledovaniyakh psikhologicheskikh aspektov professional'noy meditsinskoy deyatel'nosti (obzor) [The issue of empathy in studies of the psychological aspects of professional medical activity (review)]. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [*Consulting psychology and psychotherapy*], 2015, no. 2, pp. 9—36. (In Russ., abstr. in Engl.)

22. Rimé B. Le partage social des émotions. Paris: Presses Universitaires de France, 2015. 420 p.

23. Stephan W., Finlay K. The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issue*, 1999. Vol. 55, pp. 729—743.

24. Thirioux B., Birault F., Jaafari N. Empathy is a protective factor of burnout in physicians: new neuro-phenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship. *Frontieres in Psychology*, 2016, no. 7, pp. 1—11.

25. Vescio T.K., Hewstone M., Crips R.J., Rubin M. Perceiving and responding to multiply categorizable individuals: cognitive processes and affective intergroup bias. D. Abrams (eds.), *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell Publisher, 1999, pp. 111—140.

26. Yudina T.O. Rol' vrozhdennykh i sredovykh faktorov v razvitii empatii: obzor zarubezhnykh issledovaniy [The role of innate and environmental factors in the development of empathy: a review of foreign studies]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [*Cultural-historical psychology*], 2017, no. 2, pp. 13—23. (In Russ., abstr. in Engl.)

27. Yusupov I.M. Psikhologiya empatii: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty. [Psychology of empathy: theoretical and applied aspects. Ph.D. (Psychology) Thesis] Saint-Petersburg, 1995. 252 p.

28. Zhou Q., Valiente C., Eisenberg N. Empathy and its measurement. S. J. Lopez (eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington: American Psychological Association, 2003, pp. 269—284.

Информация об авторах

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9497-6199, e-mail: innabovina@yandex.ru

Information about the authors

Bovina Inna Borisovna, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Moscow, State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9497-6199, e-mail: innabovina@yandex.ru

Получена 10.12.2019
Принята в печать 03.03.2020

Received 10.12.2019
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 96—110
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160110
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 96—110
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160110
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Разработка и апробация сокращенной версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга

А.Н. Татарко,
НИУ ВШЭ и Институт психологии РАН, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7557-9107, e-mail: tatarko@yandex.ru

Н.М. Лебедева,
НИУ ВШЭ и Институт психологии РАН, Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2046-4529, e-mail: lebedhope@yandex.ru

В данной статье описан процесс разработки и апробации сокращенной версии опросника М. Бонда и К. Леунга «Социальные аксиомы». Предыдущая, адаптированная на русском языке, версия содержит 126 пунктов, что усложняет ее использование в прикладных целях, а также в больших опросах на репрезентативных выборках. Поэтому возникла потребность создания сокращенной версии данной методики. Особенности метода. Разработанная авторами новая версия опросника содержит 31 пункт. Выборка, которая использовалась для апробации сокращенной версии, включала 867 респондентов (36% мужчин, 67% женщин, средний возраст 28,6 лет). При обработке данных использовались конфирматорный факторный анализ и корреляционный анализ; надежность-согласованность оценивалась при помощи коэффициента -Кронбаха. Надежность и валидность. Авторам удалось разработать сокращенную версию методики, которая обладает высокой надежностью-согласованностью, подтверждает пятифакторную структуру модели социальных аксиом. Результаты сокращенной версии имеют высокую корреляцию с результатами, полученными с использованием полной версии данной методики, что подтверждает ее валидность. Область применения. Методика может использоваться в научных исследованиях в области социальной, кросс-культурной, экономической психологии. Данный опросник также можно использовать в прикладной работе, например, в сфере организационной диагностики или профотбора.

Ключевые слова: социальные аксиомы, валидность, надежность-согласованность, конфирматорный факторный анализ.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 17-78-30035 «Психологические факторы экономической и социальной конкурентоспособности России»).

Для цитаты: *Татарко А.Н., Лебедева Н.М.* Разработка и апробация сокращённой версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 96—110. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160110

Developing and Testing a Short Version of the Social Axioms Questionnaire by M. Bond and K. Leung

A.N. Tatarko,
National Research University Higher School of Economics; Institute of Psychology,
Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7557-9107, e-mail: tatarko@yandex.ru

CC BY-NC

N.M. Lebedeva,
National Research University Higher School of Economics; Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2046-4529, e-mail: lebedhope@yandex.ru

This article describes the process of developing and testing of short version of M. Bond's and K. Leung's "Social axioms" questionnaire. The previous version, adapted in Russian, contains 126 items, which makes it difficult to use it for applied purposes, as well as in large surveys on representative samples. Therefore, there was a need to make a shortened version of this questionnaire. Features of the method. The new version of the questionnaire developed by the authors contains 31 items. The sample used for testing the short version included 867 respondents (36% men, 67% women, average age 28,6 years). Confirmatory factor analysis and correlation analysis were used in data processing; reliability and consistency were evaluated using the α-Cronbach coefficient. Reliability and validity. The authors managed to develop a shortened version of the questionnaire, which has high reliability and consistency, and confirms the five-factor structure of the model of social axioms. Also, the results of the shortened version have a high correlation with the results obtained using the full version of this questionnaire, which confirms its validity. Application. The method can be used in scientific research in the field of social, cross-cultural, and economic psychology. This questionnaire can also be used in applied work, for example, in the field of organizational diagnostics or professional selection.

Keywords: social axioms, validity, reliability, confirmatory factor analysis.

Funding: This work was supported by grant RSF (project № 17-78-30035 «Psychological factors of Russia's economic and social competitiveness»).

For citation: Tatarko A.N. , Lebedeva N.M. Developing and Testing a Short Version of the Social Axioms Questionnaire by M. Bond and K. Leung. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 96—110. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160110

Введение

Социальные психологи и социологи давно пытаются ответить на фундаментальные вопросы: Как люди понимают окружающий мир? Почему они именно так, а не иначе осмысливают свою повседневную жизнь? Какие субъективные конструкты лежат в основе социального поведения личности, больших социальных групп?. Примерно с 60-х гг. прошлого века начинается формирование такой области психологии, как *психология социального познания* [2]. В целом, специалисты, работающие в данной области, пытались найти ответы на обозначенные выше вопросы. Одной из наиболее популярных теорий, предложенных для объяснения социального поведения, были концепция социальных представлений С. Московичи и ее различные варианты (Д. Жодоле, У. Дуаз, Ж-К. Абрик). В России довольно известными работами по проблеме социальных представлений являются исследования Т.П. Емельяновой [4], И.Б. Бовиной с коллегами [15]. Не менее популярными для объяснения социального поведения личности стали различные теории ценностей, среди них наиболее часто цитируются концепции Рокича [25], Ш. Шварца [26; 27; 28]. В России среди исследований по проблеме динамики ценностей россиян наиболее известными являются работы социальных психологов Н.М. Лебедевой [3; 7; 8; 9], Н.А. Журавлевой [5], среди социологов — Н.И. Лапина [6], В.С. Магуна и М.Г. Руднева [24] и др.

Среди теорий, объясняющих социальное поведение, последнее время все более завоевывает популярность теория социальных аксиом М. Бонда и К. Леунга [18; 19; 20; 21; 22; 23]. По мнению данных авторов, наше отношение к миру формируется в виде неких обобщенных верований, имеющих непосредственную связь с разнообразием социального поведения. В отличие от ценностей, верования (beliefs) — более обобщенные характеристики, и могут быть рассмотрены как «обобщенные ожидания». Верования находятся на высшем уровне абстракции, более универсальны и это, вероятно, объясняет их связь с социальным поведением в разных контекстах, у разных людей, действующих с разными целями и в разное время. К. Леунг и М. Бонд определяют такие верования как «социальные аксиомы». Подобно математическим аксиомам, эти верования являются основными предпосылками, которые руководят поведением людей в различных ситуациях. Такие верования аксиоматичны, потому что они часто принимаются за истинные, но не в результате научного подтверждения, а в результате личного опыта и социализации человека. К. Леунг и М. Бонд предполагают, что социальные аксиомы аналогично ценностям в теории Ш. Шварца, помогают решать проблемы жизнедеятельности представителей разных культур и, следовательно, их также можно рассматривать в качестве межкультурных характеристик.

Ценности были довольно хорошо исследованы в социальной психологии и психологии личности [25]. Кросскультурные психологи стремились привнести понятие культуры в теории и модели ценностей личности и изучить метрическую эквивалентность ценностных структур в разных культурных группах [26].

Однако поведенческие особенности далеко не всегда удается объяснить именно ценностями. По свидетельству кросс-культурного психолога из Гонконга М. Бонда, в его исследовании [19] различия в личностных чертах и социальных ролях китайцев и американцев не были связаны ни с одним из ценностных измерений Шварца. Поэтому, с его точки зрения, логично предположить существование и других типов психологических конструктов, которые могут обусловливать поведение: например, ожиданий и верований [20; 21]. Впоследствии М. Бондом и К. Леунгом была разработана исследовательская программа, направленная на изучение универсальных верований, обозначенных ими как «социальные аксиомы» [22; 23].

Что такое верования? Существует немало определений данного понятия, в том числе простых и лаконичных, например: «суждение, которому человек приписывает наименьшую степень уверенности» [16, с. 14], — и более общих и размытых: «если человек воспринимает некоторые связи между двумя вещами или между чем-либо и его характеристиками, то говорят, что у него есть верования» [17, с. 4]. Основываясь на этих определениях, М. Бонд и К. Леунг вводят понятие ***социальных аксиом*** как «... генерализованных верований о себе, социальной и физической среде, духовном мире, высказанных в форме утверждений об отношениях между реально существующими фактами или идеями» [22].

Это определение подразумевает, что социальная аксиома имеет следующую структуру: *A* связано с *B*; при этом *A* и *B* могут быть любыми сущностями, а связи могут носить причинный или корреляционный характер. Аксиомы отражают некую понятную для человека истину, но не оценивают степень стремления к достижению какой-либо цели. Например, утверждение «Упорный труд всегда вознаграждается» указывает, что существует причинная связь между трудом и позитивными результатами труда (вознаграждением). Это общее утверждение, потому что существует множество различных видов упорной работы и множество различных видов наград. Это не ценность, поскольку респондент не оценивает желательность для себя упорной работы или вознаграждения. Ценность имеет следующую форму: «*A* есть хорошее (желательное, важное)». Если *A* есть ценность, то ее важность детерминирована степенью желательности, которую люди вкладывают в нее. Поскольку структура ценности и структура верования похожи, некоторые исследователи рассматривают ценность как *оценочное верование*.

Социальные аксиомы также отличаются от норм, или *нормативных верований*, которые имеют характер предписания и принимают следующую форму: «*A* должен сделать *X*», где *A* — личность, *X* — акт. Утверждение «Мы обязаны сохранять окружающую среду» — пример нормативного верования, но не социальной аксиомы, потому что оно предписывает действия, необходимые для соблюдения правильных отношений между двумя сущностями.

Верования и другие установочные конструкты имеют минимум четыре функции, направленные на выживание и адаптацию человека. Социальные аксиомы «облегчают достижение цели (*инструментальная функция*), помогают людям сохранять самооценку (*функция защиты своего эго*), служат выражению человеческих ценностей (*функция выражения ценностей*) и оказывают помощь людям в понимании мира (*познавательная функция*)» [18]. Если обобщить эти функции, то социальные аксиомы можно рассматривать как фундаментальные психологические конструкты.

Измерения социальных аксиом. Внутри каждой культуры существует множество различных верований, поэтому К. Леунг с коллегами изучал верования не только в евроамериканской, но и в южноамериканской и китайской культурах, уделяя особое внимание таким источникам, как пословицы, сказки, газетные статьи. Кроме того, с жителями разных стран проводились структурированные интервью, направленные на выявление их верований в различных сферах жизни. Так было собрано около 3000 утверждений, которые затем были объединены в четыре категории:

— психологические атрибуции: аксиомы относительно характеристик или направленности личности;

— ориентации в социальном мире: аксиомы относительно социальных характеристик групп, организаций и обществ;

— социальное взаимодействие: аксиомы относительно того, как люди взаимодействуют друг с другом;

— окружающая среда: аксиомы относительно особенностей окружающей среды, имеющие выход на социальное поведение.

Далее, эти четыре широкие категории были подразделены исследователями на 33 субкатегории. После тщательного анализа были отобраны 182 социальные аксиомы, каждая из которых представляла собой суждение, сформулированное одним предложением. Для выражения степени согласия с суждением использовалась пятибалльная шкала со следующими вариантами ответов: «абсолютно верю», «верю», «не знаю», «не верю», «абсолютно не верю». Были разработаны версии опросника на трех языках: китайском, английском и испанском. Опросник давался для заполнения студентам из Гонконга и Венесуэлы. Первоначально был проведен кластерный анализ данных для выявления основных групп пунктов и облегчения интерпретации результатов факторного анализа.

После обработки были выделены и описаны пять измерений [22].

Первый фактор был назван *«Социальный цинизм»,* потому что входящие в него пункты представляли негативный взгляд на человеческую природу, в них указывалось на продажность власти, предвзятое отношение к некоторым группам людей, недоверие социальным институтам и игнорирование этики ради достижения цели.

Второй фактор был назван *«Социальная сложность»*, потому что пункты, вошедшие в этот фактор, указывали на то, что нет абсолютных правил, но есть множество разных способов достижения результатов, и противоречивость человеческого поведения вполне обычна в повседневной жизни.

Третий фактор был назван *«Награда за усилия»*, поскольку сгруппированные в нем суждения соответствовали верованиям, указывающим на то, что усилия, знания, точное планирование и вклад каких-либо личных ресурсов ведут к позитивным результатам и помогают избегать негативных последствий.

Четвертый фактор был исходно обозначен *«Духовность»* (позже он был переименован в *«Религиозность»*), поскольку вошедшие в него суждения указывают на существование сверхъестественных сил и благотворную, исцеляющую функцию религиозной веры.

Пятый фактор был назван *«Контроль судьбы»*, так как суждения, вошедшие в этот фактор, представляли собой верования, указывающие на то, что все события в жизни предопределены и что существуют разные способы влиять на свою судьбу. Интересно, что люди вполне принимают логическое противоречие между предначертанностью судьбы и возможностью ее изменить.

На рис. 1 представлена концептуальная схема «работы» социальных аксиом. Согласно мнению авторов, социальные аксиомы призваны помочь людям в процессе выживания и адаптации к окружающему миру при: распознавании обмана (на социальном уровне), при разрешении проблем (на природном, сверхприродном и социальном уровнях) и при поисках смысла (на личностном уровне).

На следующем этапе исследования М. Бонд и К. Леунг задались вопросом о том, насколько универсальны выделенные ими измерения социальных аксиом, одинакова ли структура социальных аксиом в разных культурах и возможно ли проводить в разных культурах измерения с помощью одних и тех же вопросов? Для ответа на эти вопросы был организован глобальный проект, задействовавший людей из 40 культур. В исследовании была использована версия опросника, включающая 60 вопросов. Первоначально в опросник хотели включить также суждения, выделившиеся в особый фактор в Германии (названный «Межличностная гармония»), но затем этого делать не стали, так как в других культурах он не воспроизводился. Данные по студентам были собраны в 40 культурах, данные по взрослым — в 13 культурах. Выборка была сбалансирована по полу. Затем проводился факторный анализ отдельно для взрослых и для молодежи. Пятифакторная структура социальных аксиом в этом глобальном исследовании в целом подтвердилась. Затем авторами был проведен факторный анализ на уровне стран, с помощью которого была получена двухфакторная модель, объясняющая 41,9% вариативности.

В первый фактор вошло 21 суждение: десять — из фактора «Награда за усилия», восемь — из «Религиозности», два — из «Контроля судьбы» и одно — из «Социальной сложности». Этот фактор был назван «Динамическая экстернальность». Термин «экстернальность» (обусловленность всего происходящего внешними факторами) обязан наличию элементов «религиозности» и «контроля судьбы», а акцент на усилиях привносит в этот фактор качества динамизма (активности). Во второй фактор вошли 11 суждений из фактора «Социальный цинизм», и его название не поменялось.

на уровне культуры отражает такие структуры верований, которые служат цели психологической мобилизации человека на противодействие трудностям среды, притесняющим внешним силам (включая судь-

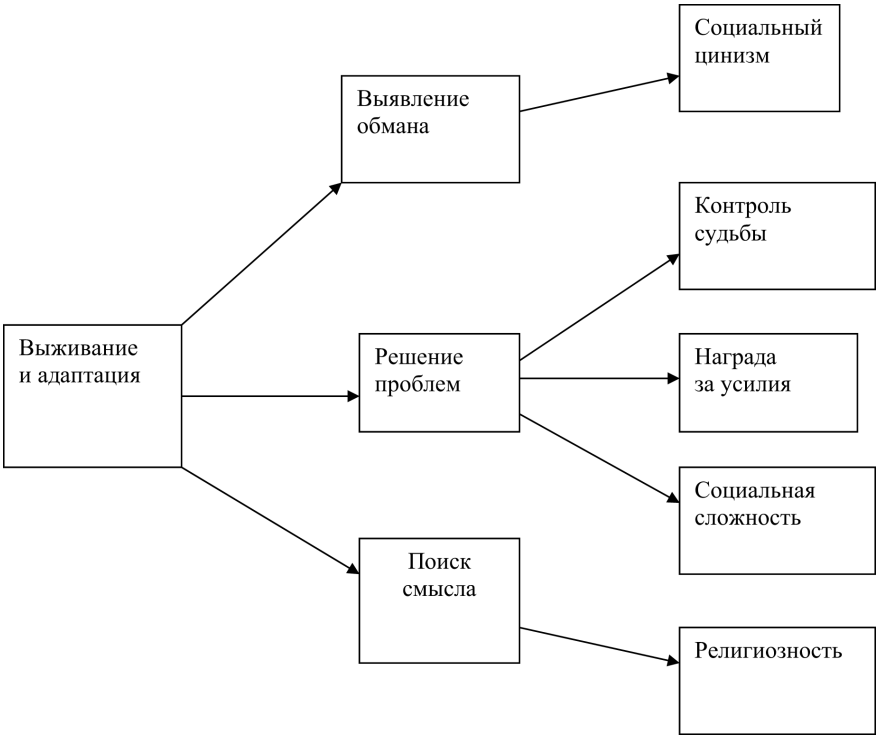


Рис. 1. Универсальная модель социальных аксиом М. Бонда и К. Леунга [23]

бу и высший разум). «Динамическая экстернальность» свойственна социальным системам, в которых граждане готовы противостоять обстоятельствам и ожидают победы в этой борьбе. Ценностный профиль таких культур включает ценности коллективизма, иерархии и консерватизма. Эти нации обычно беднее, и стремление к безопасности, материальной обеспеченности и долгой жизни помогает национальному объединению, нацеливая социальную активность и психологические ориентации на достижение будущего материального прогресса. Авторами исследования показано, что высокий уровень трудовой занятости, ограниченная свобода, низкий уровень прав человека, низкий процент трат ВВП на здоровье облегчают дружное и энергичное решение гражданами проблем коллективного выживания в суровой среде.

«Социальный цинизм» представляет собой когнитивный компонент доныне неизвестного культурного комплекса, отражающего предполагаемую ненависть и зловредность социальной системы для своих членов. По мнению членов культур с высоким уровнем социального цинизма, социум приносит людям только зло. Люди уверены в том, что окружены враждебными, эгоистичными и властными индивидами, группами и институтами, притесняющими и подавляющими их. В условиях контроля уровня благосостояния люди в таких культурах в основном недоверчивы, несчастны и не удовлетворены жизнью. Они одиноки и ни на кого не полагаются. Авторы задаются вопросом, каковы же причины такого психологического взгляда на мир: многочисленные гражданские или международные войны, иностранная колонизация, постоянные политические конфликты или частые экономические провалы? Пока это остается интригующей загадкой, и группы ученых в ряде стран мира в настоящее время проводят дополнительные исследования социальных аксиом и их корреляций с социально-экономическими, политическими и психологическими показателями.

Основываясь на своих измерениях, М. Бонд и К. Леунг построили гипотетическое пространство-карту, осями которого являются их измерения — «Динамическая Экстернальность» и «Социальный цинизм». На рис. 2 можно видеть данное пространство.

На рисунке видно, что Россия попадает в квадрант, в котором находятся страны с высокими показателями Динамической экстернальности и Социального цинизма. Интересно обратить внимание на «компанию» стран, в которую попадает Россия в этом квадранте, по измерениям М. Бонда и К. Леунга. Это такие страны, как Гонконг, Перу, Индия, Нигерия, Тайвань, Таиланд, Пакистан, Грузия — страны, казалось бы, далекие от России по своим культурным особенностям (кроме Грузии). Однако, видимо, дело в данном случае не в культуре как таковой, а в ее направленности. Россия попадает в группу стран, культура которых в настоящее время направлена на достижение, преодоление бедности, но в то же время жители которых верят в зловредность общества и государственной системы; стран, в которых относи-

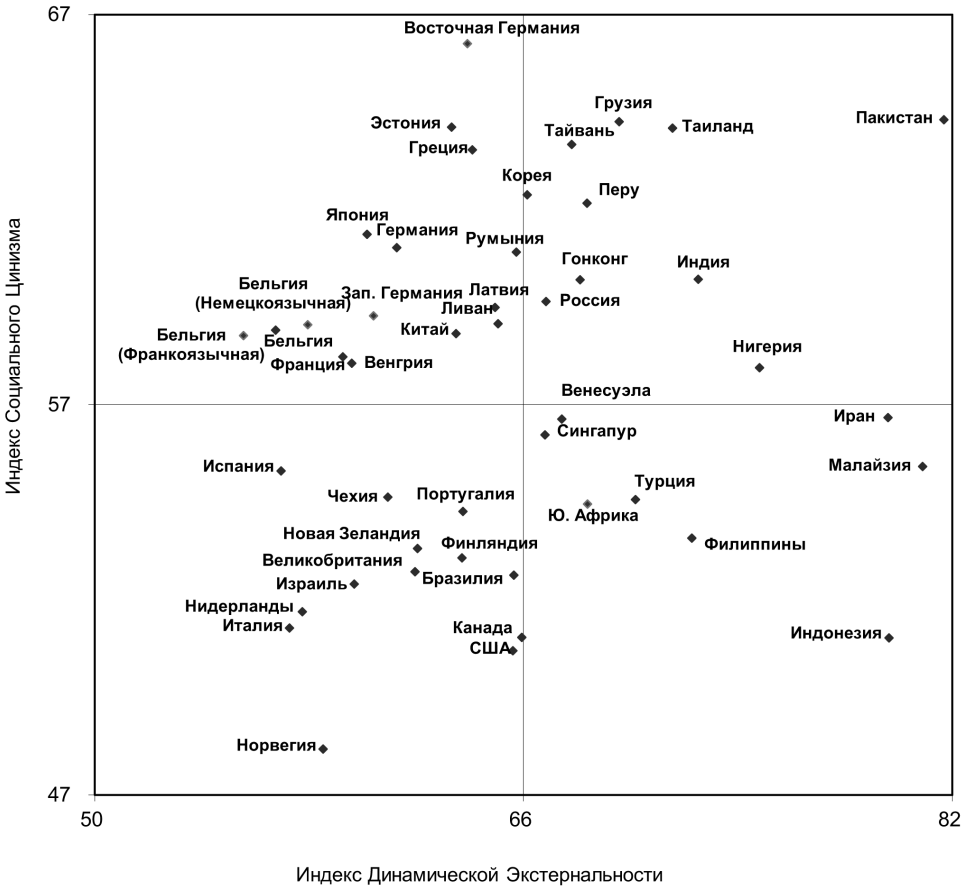


Рис. 2. Расположение различных стран в пространстве культурных измерений М. Бонда и К. Леунга [9]

тельно высок уровень социального цинизма. Нельзя сказать, что у России данный показатель экстремально высок, но все же он выше, чем у многих стран.

В табл. 1. представлены корреляции социальных аксиом с показателями социально-экономического развития.

Таблица 1

Корреляции социальных аксиом при контроле благосостояния [18]

Переменная	Источник	N	Динамическая экстернальность	Социальный цинизм
ВВП на душу населения 2000	Отчет о человеческом развитии, 2002, ООН; Мировая книга фактов, 2002	41	-.65*	-.40
Средняя дневная температура	Национальный Географический атлас мира, 1990	38	.47*	
Соотношение полов (мужчин к женщинам)	Отделение статистики, ООН, 2001	38	.56*	
Среднее число человек на комнату	Отделение статистики, ООН	23	.65*	.47
Темп роста населения, 2000—2005	Отделение статистики, ООН	37	.59*	
Средняя продолжительность жизни от рождения	Отчет о человеческом развитии, 2001, ООН	40	-.44*	
Количество неграмотных взрослых	Отделение статистики, ООН, 2000	24	.44	
Индекс роста конкурентоспособности	Мировой экономический форум, 2002	37		.36
Индекс человеческого развития, 1999	Отчет о человеческом развитии, 2001, ООН	40	-.55*	
Права человека	Humana (1992)	36	-.54*	
Относительный статус женщин	Комитет кризиса населения (1988)	36	-.60*	
Политичечкие права и гражданские свободы, 1992—2001	Freedom House	40	-.52*	
Уровень безработицы	Отделение статистики, ООН	37	-.70*	
Количество рабочих часов в неделю	Международная организация труда	28	.60*	
Процент ВВП на образование	Отчет о человеческом развитии, 2001, ООН	40	-.32	
Процент ВВП на здоровье	Отчет о человеческом развитии, 2001, ООН	33	-.68*	
Потребление алкоголя, 1996	Отчет о человеческом развитии, 2001, ООН	37	-.50*	.38
Снижение человеческой уязвимости (индекс устойчивости окружающей среды)	Мировой экономический форум	33	-.42	
Социальные и институциональные возможности (индекс устойчивости окружающей среды)	Мировой экономический форум	33	-.42	
Явка на последних выборах	Отчет о человеческом развитии, 2000, ООН	32	-.38	-.36
Телезрители — число на 1000 жителей	WDI Online, группа Мир. Банка	37	-.37	
Процент людей, пользующихся Интернетом	Taylor Nelson Sofres (2001)	29		.43
Удовлетворенность работой	Международный обзор, исследование (1995)	22		-.53
Удовлетворенность компанией	Международный обзор, исследование (1995)	22		-.60*
Удовлетворенность жизнью	Мировой обзор ценностей, 1990—1993	25		-.65*
Индекс качества жизни	Diener (1995)	30	-.61*	
Темп жизни	Levine и Norenzayan (1999)	19		.79*
Добросовестность/честность	McCrae (2002)	25		-.47
Предпочтения при выборе партнера — Акцент на взаимном притяжении	Shackelford и Schmidt (2002)	25	-.52*	
Внутригрупповое несогласие	Smith, Dugan, Peterson, Leung (1998)	19		.48
% считающих, что «работа — деловая сделка»	Inglehart, Basañez и Moreno (1998)	23		.51
% людей, считающих, что новые научные разработки помогут человечеству	Inglehart и др. (1998)	23	.56*	
% взрослого населения, посещающего церковь раз в неделю	Мировой обзор ценностей, 1990—1993, цитируемый Swanbrow (1997)	27	.46	-.49
Важность религии в жизни — % «очень важна»	Inglehart и др. (1998)	24	.62*	
Шкала конкурентоспособности (Spence-Helmreich)	Lynn (1991)	23	.64*	

Примечание: Все шкалы составлены таким образом, что более высокий балл означает более высокий уровень соответствующего понятия. Все корреляции значимы на 0,05 уровне, а помеченные звездочкой — на 0,01 уровне.

Как мы видим, корреляция ВВП на душу населения с Динамической экстернальностью (ДЭ) составляет -.65, с Социальным цинизмом (СЦ) — -.40.

Динамическая экстернальность. Контролируемые по уровню ВВП на душу населения, страны с высоким уровнем ДЭ имеют в целом более высокие показатели дневной температуры (расположены в жарком поясе), имеют большую численность мужчин в популяции, большее количество иждивенцев на долю трудоспособного населения, большую плотность населения, высокий прирост популяции, низкую ожидаемую продолжительность жизни, высокий уровень неграмотности взрослых, низкий индекс человеческого развития, низкий уровень прав человека, низкий статус женщин, низкий уровень политических прав и свобод, низкий уровень безработицы, низкий процент трат ВВП на образование и здоровье, низкий уровень потребления алкоголя, низкие показатели здоровья и устойчивости развития, низкий уровень явки на политические выборы и низкую распространенность телевещания. Эти данные позволяют предполагать, что высокий уровень ДЭ в целом соотносится с менее развитым образовательным, социальным и политическим уровнем нации даже в условиях контролируемого уровня ВВП на душу населения.

Что касается корреляций с психологическими показателями, то в условиях контроля ВВП на душу населения ДЭ коррелирует со склонностью граждан страны ладить с другими людьми, стремиться к высокому статусу, быть внимательным и отзывчивым к своему социальному окружению, быть активно религиозным и не любить «чужаков». С другой стороны, ДЭ связана с низким качеством жизни, более соревновательной мотивацией и большей верой в научный прогресс. В нациях с высоким уровнем ДЭ преобладают люди, психологическая ориентация которых по отношению к другим отличается нормативностью, включенностью и приспособляемостью. Такой набор характеристик отражает менее благоприятную социально-экономическую и политико-образовательную среду, с которой жители стран с высокой ДЭ ежедневно сталкиваются. Это довольно трудные для человека культурные условия.

Социальный цинизм. В условиях контролируемого ВВП на душу населения, СЦ связан с большей плотностью заселения, высоким уровнем соревновательности, более высоким уровнем потребления алкоголя, низким уровнем явки на политические выборы и более частым пользованием Интернетом.

Что касается психологических индикаторов, СЦ связан с более низкой удовлетворенностью содержанием и местом работы, низкой удовлетворенностью жизнью и более высоким темпом жизни. СЦ также связан с большим внутригрупповым несогласием, убеждением в том, что работать надо соответственно оплате (и не больше), низким уровнем религиозности (посещения церкви) и низким уровнем стремления к достижениям.

Этот профиль показывает, что даже при контроле уровня благосостояния, нации с высоким СЦ имеют более высоко-конкурентную экономику, но их жители имеют более низкий уровень внутренней мотивации к работе и удовлетворенности ею. Они также характеризуются более автономным и расчетливым стилем межличностного взаимодействия.

Таким образом, теория социальных аксиом представляет собой интересный и перспективный подход к изучению культурной вариативности. Данный подход обладает хорошей прогностической и объяснительной ценностью.

Концепт социальных аксиом используется отечественными исследователями в их работах [1; 10; 11], однако эмпирическое исследование социальных аксиом оказывается затруднительным, поскольку оригинальная версия опросника социальных аксиом довольно объемна, сбор эмпирических данных становится очень трудоемким, качество заполнения опросника снижается.

Ранее мы адаптировали на русском языке полную версию опросника социальных аксиом [13, с. 116—132], включающую 126 суждений. Однако такая версия довольно объемна, и ее сложно использовать в исследовательских и прикладных целях, поэтому возникает необходимость разработки сокращенной версии опросника социальных аксиом. Таким образом, цель данной работы состояла в разработке и апробации сокращенной версии опросника «Социальные аксиомы». В процессе работы мы поставили перед собой задачу создания такой версии опросника, которая бы удовлетворяла и пятифакторной структуре (Социальный цинизм, Контроль судьбы, Награда за усилия, Социальная сложность, Религиозность). С опорой на результаты конфирматорного факторного анализа мы старались отобрать такие вопросы, которые бы имели максимальные нагрузки в пятифакторной структуре. Причем это должна быть относительно короткая (около 30 пунктов) и максимально точная версия опросника, хорошо подходящая под российские реалии.

Методика

Выборка. Поскольку Россия является поликультурным государством, мы провели опрос среди представителей различных этнических групп (табл. 2), проживающих в России. Исследование проводилось в г. Москве, в г. Ставрополе и в г. Сибай (Республика Башкортостан). Помимо русских, в выборку вошли респонденты из наиболее представительных этнических групп России (татары, башкиры), а также представители народов Кавказа. В процессе формирования выборки мы стремились сделать ее этнически гетерогенной, поскольку социокультурные факторы в полиэтническом обществе оказывают влияние на результаты тестирования [14] и если изучаются коллективные верования, то представленность в выборке различных этнических групп очень важна. Общее

количество респондентов N=867, в табл. 2 можно видеть основные характеристики выборки.

Таблица 2

Выборка исследования

Этническая группа	N	Кол-во мужчин	Возраст M (σ)
Русские	227	80	27,7 (12,1)
Башкиры	241	128	20 (1,3)
Армяне	111	10	39,8 (10,9)
Дагестанцы	129	35	32,1 (12,9)
Чеченцы	107	34	38,4 (10,9)
Татары	52	21	20,1 (2,1)
Всего	867	308	28,6 (12,2)

Инструментарий

Используемый в исследовании опросник включал полную русскоязычную версию методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга [13, с. 116—132]. В опросник входило 126 утверждений, направленных на выявление 5 классических, культурно-универсальных социальных аксиом («Социальный цинизм», «Контроль судьбы», «Религиозность», «Социальная сложность», «Награда за усилия»). Респонденту предлагалось выразить степень своего согласия с каждым утверждением в соответствии с пятибалльной шкалой: от 1 — абсолютно не согласен до 5 — полностью согласен.

Обработка данных опросника «Социальные аксиомы» осуществлялась с помощью конфирматорного факторного анализа. В процессе обработки мы старались оставить в каждом из пяти факторов не более чем по пять утверждений, которые имеют максимальную нагрузку в данном факторе. Поскольку при выполнении структурного моделирования и конфирматорного факторного анализа должно соблюдаться требование, чтобы на каждую переменную приходилось не менее 20 респондентов, мы проводили анализ в два этапа. На первом этапе каждая из шкал в отдельности была подвергнута конфирматорному факторному анализу, и мы оставили в каждой шкале по 6—8 утверждений, имеющих максимальные факторные нагрузки. На втором этапе анализа мы объединили пять факторов, модель и вновь, опираясь на характеристики качества модели, сократили количество утверждений в каждой шкале до пяти, оставив максимально репрезентативные.

Результаты исследования

1. Конфирматорный факторный анализ пяти шкал в отдельности.

Цель первого этапа анализа состояла в том, чтобы оставить по каждой из пяти шкал только те вопросы, которые имеют максимальные нагрузки, т. е. уменьшить количество вопросов в шкалах, оставив только такие вопросы, которые максимально точно измеряют оцениваемые конструкты. С этой целью мы провели конфирматорный факторный анализ каждой из пяти шкал по отдельности. В процессе анализа удалялись вопросы, которые были слабо связаны со шкалой в целом. Также в процессе анализа мы стремились к тому, чтобы показатели качества каждой из пяти моделей, репрезентирующих пять социальных аксиом, достигли приемлемых уровней с точки зрения статистики. Когда удавалось достичь баланса между показателями качества модели и нагрузками, с которыми каждый из вопросов входил в латентные факторы, мы прекращали удаление вопросов. Таким образом, мы сократили шкалы до 5—8 утверждений с первоначальных 15—25 утверждений.

Ниже представлены пять таблиц с итоговыми результатами конфирматорного факторного анализа по каждой из пяти шкал, соответствующих пяти социальным аксиомам (в левых столбцах указаны номера пунктов в полной русскоязычной версии).

Модель, представленная в табл. 3, имеет хорошие показатели пригодности: $\chi^2 = 47{,}8$; $df = 13$ $\chi^2/df = 3{,}6$; CFI = 0,95; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,30. Все стандартизированные коэффициенты «бета», характеризующие связь пунктов со шкалой, представленные в табл. 3, являются статистически значимыми на уровне $p < 0{,}001$.

Модель, представленная в таблице 4, имеет хорошие показатели пригодности: $\chi^2 = 33{,}4$; $df = 9$ $\chi^2/df = 3{,}7$; CFI = 0,94; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,28. Все стандартизированные коэффициенты «бета» являются статистически значимыми на уровне $p < 0{,}001$.

Модель, представленная в табл. 5, имеет хорошие показатели пригодности: $\chi^2 = 8{,}08$; $df = 4$ $\chi^2/df = 2{,}02$; CFI = 0,99; RMSEA = 0,03; PCLOSE = 0,74. Все коэффициенты «бета» статистически значимы ($p < 0{,}001$).

Модель, представленная в табл. 6, также имеет хорошие показатели пригодности: $\chi^2 = 103{,}3$; $df = 35$ $\chi^2/df = 2{,}9$; CFI = 0,93; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,63.

Таблица 3

Результаты конфирматорного факторного анализа шкалы «Социальный цинизм»

№	Формулировка	Станд. β	R^2
37	Богатые люди становятся богаче, бедные люди становятся беднее	0,545	0,336
39	Занятие общественными делами приносит только проблемы	0,410	0,162
53	Различные социальные институты в обществе расположены к богатым	0,489	0,173
67	Власть и статус делают людей надменными	0,534	0,285
77	Люди, становясь богатыми и успешными, забывают тех, кто помогал им в жизни	0,416	0,239
81	Возможность обогащения порождает у людей нечестность	0,402	0,168
114	Люди с деньгами правят миром	0,579	0,297

Все коэффициенты «бета» статистически значимы ($p < 0{,}001$).

Модель, представленная в табл. 7, также имеет хорошие показатели пригодности: $\chi^2 = 41{,}1$; $df = 13$ $\chi^2/df = 3{,}1$; CFI = 0,97; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,47. Все коэффициенты «бета» статистически значимы ($p < 0{,}001$).

Таким образом, мы отобрали для каждой из шкал такие утверждения, которые имеют максимальные нагрузки по отношению к пяти классическим факторам социальных аксиом и обладают максимальной согласованностью (на что указывают хорошие характеристики моделей).

2. Конфирматорный факторный анализ всей модели пяти социальных аксиом.

Цель второго этапа анализа состояла в оценке того, как работают оставшиеся после первого этапа анализа вопросы при проведении симультанного конфирматорного факторного анализа всех шкал, и в дальнейшем сокращении количества вопросов в каждой шкале.

На рис. 3 приводится модель, иллюстрирующая результаты симультанного конфирматорного факторного анализа пяти социальных аксиом. В процессе выполнения конфирматорного факторного анали-

Таблица 4

Результаты конфирматорного факторного анализа шкалы «Социальная сложность»

№	Формулировка	Станд. β	R^2
22	Поведение человека может противоречить его истинным чувствам	0,538	0,142
23	Поведение человека меняется в зависимости от социальных условий	0,462	0,154
35	Люди внезапно могут потерять все, что имеют	0,456	0,204
65	Каждый человек уникален	0,452	0,208
71	Многие вещи кажутся намного более сложными, чем они есть на самом деле (обратный)	0,392	0,213
101	В разных ситуациях люди могут вести себя абсолютно по-разному	0,376	0,289

Таблица 5

Результаты конфирматорного факторного анализа шкалы «Контроль судьбы»

№	Формулировка	Станд. β	R^2
14	Успех человека в жизни зависит от судьбы	0,637	0,431
52	Люди, которых человек будет любить в своей жизни, предопределены судьбой	0,356	0,449
42	У людей нет способа улучшить свою судьбу	0,475	0,225
79	Все во вселенной предопределено	0,67	0,127
95	Успехи и неудачи человека обусловлены судьбой	0,657	0,406

Таблица 6

Результаты конфирматорного факторного анализа шкалы «Награда за усилия»

№	Формулировка	Станд. β	R^2
2	Человек достигнет успеха, если он действительно старается	0,517	0,255
5	Неприятности могут быть преодолены с помощью усилий	0,355	0,228
8	Человек получает от жизни ровно столько, сколько тратит на нее	0,358	0,390
34	Можно добиться успеха, идя к нему шаг за шагом	0,433	0,171
68	Провал — начало успеха	0,321	0,300
78	Трудности можно преодолеть усердной работой и упорством	0,548	0,103
87	Неприятности и тяжелые времена делают людей сильнее	0,413	0,187
88	Усердно работающие люди в итоге достигнут большего	0,477	0,128
104	Выносливость и решительность — ключ к достижению целей	0,505	0,126
105	Трудолюбивые люди хорошо вознаграждаются	0,624	0,268

Таблица 7

Результаты конфирматорного факторного анализа шкалы «Религиозность»

№	Формулировка	Станд. β	R^2
4	Религия помогает людям преодолевать жизненные кризисы	0,671	0,469
17	Религиозная вера помогает людям сделать правильный выбор в сложной жизненной ситуации	0,681	0,445
43	Религиозная вера способствует душевному здоровью	0,731	0,287
75	Религия делает людей более здоровыми	0,701	0,492
76	Существует Верховный разум, управляющий Вселенной	0,535	0,534
84	Религия делает людей счастливее	0,667	0,463
106	Религия помогает людям делать правильный выбор в жизни	0,685	0,450

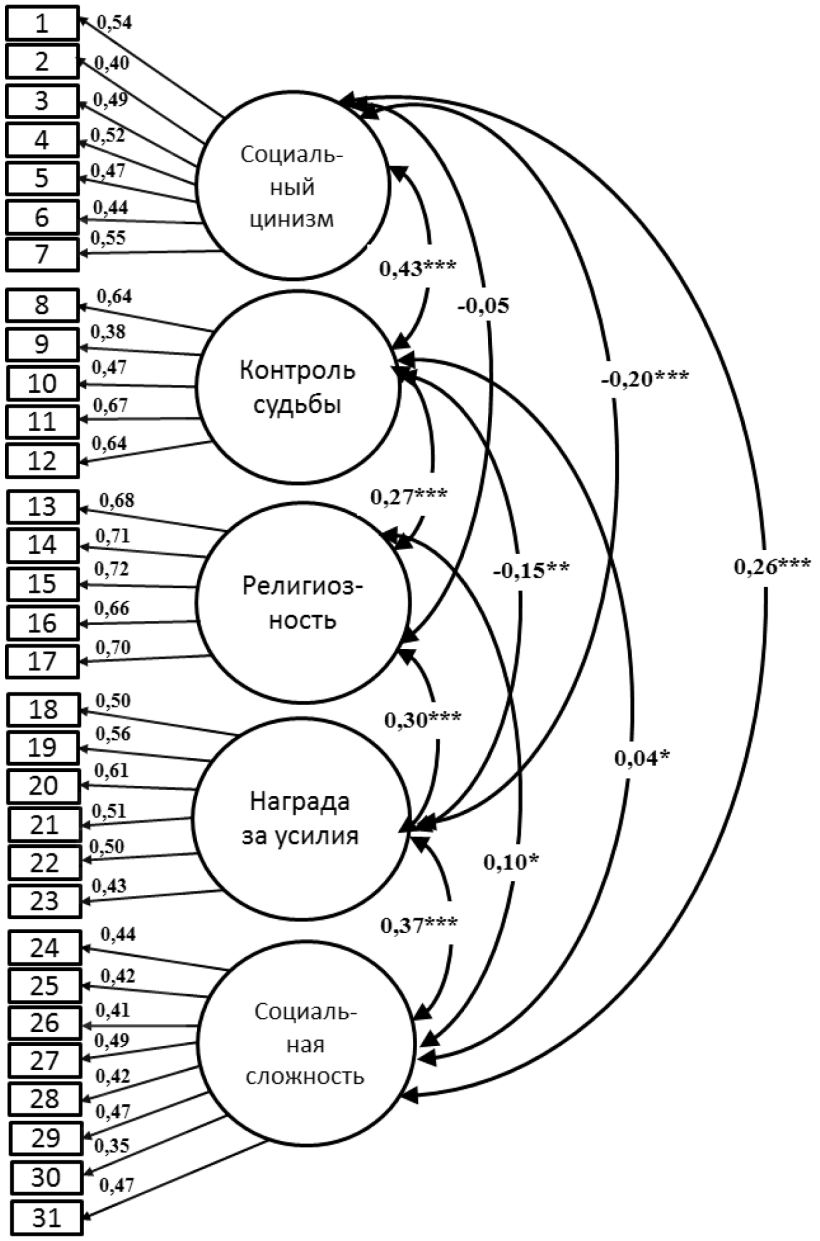
за мы стремились также к сокращению количества утверждений в факторах, чтобы в конечном итоге в каждом факторе осталось по пять утверждений. Этого не удалось достичь только для факторов «Социальный цинизм», «Награда за усилия», «Социальная сложность».

Модель, представленная на рис. 3, имеет хорошие показатели пригодности: χ^2 = 1251,0; *df* = 423; χ^2/df = 2,9; CFI = 0,83; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,91. Веса всех переменных, которые входят в соответствующие факторы, значимы на уровне $p < 0{,}001$. Формулировки утверждений, стоящих под номерами на рис. 3, приводятся в табл. 8. В этой же таблице можно видеть веса каждой переменной и долю объясненной дисперсии.

Таким образом, нам удалось получить довольно емкую структурную модель, которая обладает приемлемыми показателями качества и в то же время включает значительно меньшее количество утверждений по сравнению с предыдущей версией опросника «Социальные аксиомы».

Обсуждение результатов

В процессе выполнения конфирматорного факторного анализа мы стремились к сокращению количества утверждений в факторах, чтобы в конечном итоге в каждом факторе осталось по пять утверждений. Этого не удалось достичь для шкал «Социаль-



*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Рис. 3. Графическое представление конфирматорного факторного анализа сокращенной версии опросника «Социальные аксиомы»

Таблица 8

Результаты конфирматорного факторного анализа сокращенной версии опросника «Социальные аксиомы»

№ пункта*	Формулировки пунктов	Станд. β**	R^2
	Социальный цинизм		
1 (37)	Богатые люди становятся богаче, бедные люди становятся беднее	0,544	0,217
2 (39)	Занятие общественными делами приносит только проблемы	0,403	0,125
3 (53)	Различные социальные институты в обществе расположены к богатым	0,495	0,219
4 (67)	Власть и статус делают людей надменными	0,521	0,181
5 (77)	Люди, становясь богатыми и успешными, забывают тех, кто помогал им в жизни	0,466	0,306
6 (81)	Возможность обогащения порождает у людей нечестность	0,385	0,194
7 (114)	Люди с деньгами правят миром	0,474	0,246
	Контроль судьбы		
8 (14)	Успех человека в жизни зависит от судьбы	0,667	0,262
9 (42)	У людей нет способа улучшить свою судьбу	0,644	0,174
10 (52)	Люди, которых человек будет любить в своей жизни, предопределены судьбой	0,681	0,244
11 (79)	Все во вселенной предопределено	0,705	0,172
12 (95)	Успехи и неудачи человека обусловлены судьбой	0,718	0,175
	Религиозность		
13 (17)	Религиозная вера помогает людям сделать правильный выбор в сложной жизненной ситуации	0,663	0,194
14 (43)	Религиозная вера способствует душевному здоровью	0,701	0,371
15 (75)	Религия делает людей более здоровыми	0,499	0,317
16 (84)	Религия делает людей счастливее	0,563	0,249
17 (106)	Религия помогает людям делать правильный выбор в жизни	0,609	0,492
	Награда за усилия		
18 (2)	Человек достигнет успеха, если он действительно старается	0,441	0,44
19 (78)	Трудности можно преодолеть усердной работой и упорством	0,419	0,515
20 (88)	Усердно работающие люди в итоге достигнут большего	0,414	0,497
21 (104)	Выносливость и решительность — ключ к достижению целей	0,494	0,463
22 (105)	Трудолюбивые люди хорошо вознаграждаются	0,417	0,415
23 (34)	Можно добиться успеха, идя к нему шаг за шагом	0,640	0,445
	Социальная сложность		
24 (22)	Поведение человека может противоречить его истинным чувствам	0,512	0,225
25 (23)	Поведение человека меняется в зависимости от социальных условий	0,496	0,148
26 (35)	Люди внезапно могут потерять все, что имеют	0,441	0,409
27 (65)	Каждый человек уникален	0,553	0,217
28 (71)	Многие вещи кажутся намного более сложными, чем они есть на самом деле	0,426	0,271
29 (101)	В разных ситуациях люди могут вести себя абсолютно по-разному	0,468	0,245
30 (80)	Сильно отличающиеся мнения могут быть оба правильными	0,353	0,163
31 (98)	Для достижения цели важно видение разных путей к ней	0,466	0,296

* В скобках приведен номер утверждения в полной версии опросника
** Все коэффициенты «бета» статистически значимы ($p < 0,001$).

ный цинизм», «Награда за усилия» и «Социальная сложность». Хотя структурная модель, включающая пять факторов, состоящих из пяти утверждений, имела довольно высокие показатели пригодности, коэффициенты α Кронбаха для шкал «Социальный цинизм», «Награда за усилия» и «Социальная сложность» оказывались около 0,6, если в эти шкалы входило по пять утверждений. Для шкал «Контроль судьбы» и «Религиозность» коэффициенты α Кронбаха составили 0,7 и 0,8 соответственно при пяти пунктах. Поэтому мы стали добавлять в шкалы «Социальный цинизм», «Награда за усилия» и «Социальная сложность» пункты из полной версии опросника. В результате нам удалось сохранить приемлемое качество факторной модели (рис. 3, табл. 8) и достичь α Кронбаха на уровне 0,7 для шкал «Социальный цинизм», «Награда за усилия» и «Социальная сложность», при этом данные шкалы стали включать 7, 6 и 8 пунктов соответственно.

Дополнительно нами была проведена оценка нормальности распределения среднего балла по каждой из социальных аксиом опросника полной и сокращенной версии. Однако, как мы и ожидали, нормальности распределения среднего балла обнаружено не было. Это вполне объяснимо — верования не могут быть распределены нормально в социальной среде

полиэтнического общества, в котором даже нормирование тестового балла личностных тестов весьма затруднительно [12].

Для того, чтобы определить, насколько результаты сокращенной версии методики соответствуют результатам полной версии методики, мы посчитали средние значения по сокращенным версиям каждой из пяти шкал и прокоррелировали их со средними значениями, рассчитанными по исходным версиям шкал полного варианта методики. Коэффициенты корреляции (r Спирмена) получились следующими (все $p < 0{,}001$): «Социальный цинизм» — $r = 0{,}84$; «Контроль судьбы» — $r = 0{,}50$; «Религиозность» — $r = 0{,}74$; «Награда за усилия» — $r = 0{,}66$; «Социальная сложность» — $r = 0{,}69$.

Корреляционный анализ показал, что показатели социальных аксиом, полученные при помощи полной версии опросника, довольно тесно коррелируют с показателями, полученными при помощи сокращенной версии. Таким образом, мы можем заключить, что сокращенная версия опросника дает практически те же результаты, что и полная.

Заключение

На основе адаптированной ранее полной русскоязычной версии опросника М. Бонда и К. Леунга «Социальные аксиомы» (которая включает 126 утверждений) авторами была разработана сокращенная версия данного опросника, включающая 31 пункт. Разработанная авторами методика является на настоящий момент единственной опубликованной сокращенной версией опросника «Социальные аксиомы».

Результаты вычислений коэффициента α Кронбаха для шкал короткой версии опросника, а также результаты конфирматорного факторного анализа структуры всего опросника подтвердили надежность-согласованность шкал новой версии данного опросника.

Все пять шкал полной и сокращенной версий коррелируют достаточно высоко и статистически значимо. Это позволяет сделать заключение, что точность измерения того, насколько индивид разделяет тот или иной набор социальных аксиом, практически не отличается в полной и сокращенной версиях опросника для русскоязычной выборки.

Короткая версия данного опросника более удобна для полевых исследований, чем полная, поскольку, позволит получить большее количество респондентов, откликнувшихся и заполнивших до конца анкету. При ее заполнении утомление респондентов будет наступать позже, что означает более высокое качество полученных данных.

Методика может использоваться в процессе научных исследований, в том числе и в области экономической психологии, поскольку, как было показано во вводной части данной статьи, многие из социальных аксиом связаны с социально-экономическими и социально-политическими характеристиками обществ, а значит, и с особенностями экономического и политического поведения людей.

Данный опросник также можно использовать в прикладной работе, например, в сфере организационной диагностики или профотбора. Использование данной методики позволит понять, какие верования разделяют сотрудники организации или кандидаты на определенные должностные позиции, и с определенной долей вероятности предсказать паттерны их поведения в различных ситуациях, доверие или реакцию на те или иные организационные решения.

Обновленная версия опросника и ключи к ней находятся в Приложении. Важно обратить внимание на то, что в опроснике, который мы приводим в приложении, вопросы, направленные на измерение различных социальных аксиом, идут в смешанном порядке, т. е. их последовательность не соответствует последовательности, представленной в табл. 8.

Приложение

Сокращенная версия методики «Опросник социальных аксиом» (OCA-31)

Инструкция. Следующие фразы представляют собой утверждения, относящиеся к тому, во что мы верим. Внимательно прочитайте каждую фразу и обведите цифру, которая лучше всего отражает Ваше мнение.

Утверждения	Абсолютно не согласен	Не согласен	Не знаю	Согласен	Абсолютно согласен
1. Человек достигнет успеха, если он действительно старается	1	2	3	4	5
2. Успех человека в жизни зависит от судьбы	1	2	3	4	5
3. Религиозная вера помогает людям сделать правильный выбор в сложной жизненной ситуации	1	2	3	4	5
4. Поведение человека может противоречить его истинным чувствам	1	2	3	4	5
5. Поведение человека меняется в зависимости от социальных условий	1	2	3	4	5
6. Можно добиться успеха, идя к нему шаг за шагом	1	2	3	4	5
7. Люди внезапно могут потерять все, что имеют	1	2	3	4	5

Утверждения	Абсолютно не согласен	Не согласен	Не знаю	Согласен	Абсолютно согласен
8. Богатые люди становятся богаче, бедные люди становятся беднее	1	2	3	4	5
9. Занятие общественными делами приносит только проблемы	1	2	3	4	5
10. У людей нет способа улучшить свою судьбу	1	2	3	4	5
11. Религиозная вера способствует душевному здоровью	1	2	3	4	5
12. Люди, которых человек будет любить в своей жизни, предопределены судьбой	1	2	3	4	5
13. Различные социальные институты в обществе расположены к богатым	1	2	3	4	5
14. Каждый человек уникален	1	2	3	4	5
15. Власть и статус делают людей надменными	1	2	3	4	5
16. Многие вещи кажутся намного более сложными, чем они есть на самом деле	1	2	3	4	5
17. Религия делает людей более здоровыми	1	2	3	4	5
18. Люди, становясь богатыми и успешными, забывают тех, кто помогал им в жизни	1	2	3	4	5
19. Трудности можно преодолеть усердной работой и упорством	1	2	3	4	5
20. Все во Вселенной предопределено	1	2	3	4	5
21. Сильно отличающиеся мнения могут быть оба правильными	1	2	3	4	5
22. Возможность обогащения порождает у людей нечестность	1	2	3	4	5
23. Религия делает людей счастливее	1	2	3	4	5
24. Усердно работающие люди в итоге достигнут большего	1	2	3	4	5
25. Успехи и неудачи человека обусловлены судьбой	1	2	3	4	5
26. Для достижения цели важно видение разных путей к ней	1	2	3	4	5
27. В разных ситуациях люди могут вести себя абсолютно по-разному	1	2	3	4	5
28. Выносливость и решительность — ключ к достижению целей	1	2	3	4	5
29. Трудолюбивые люди хорошо вознаграждаются	1	2	3	4	5
30. Религия помогает людям делать правильный выбор в жизни	1	2	3	4	5
31. Люди с деньгами правят миром	1	2	3	4	5

Ключи:
«Социальный цинизм» — 8, 9, 13, 15, 18, 22, 31;
«Контроль судьбы» — 2, 10, 12, 20, 25;
«Религиозность» — 3, 11, 17, 23, 30;
«Награда за усилия» — 2, 19, 24, 28, 29, 6;
«Социальная сложность» — 4, 5, 7, 14, 16 (обр.), 21, 26, 27.

По каждому блоку социальных аксиом подсчитывается среднее значение. Обратное утверждение необходимо перекодировать.

Литература

1. *Авдулова Т.П., Мотылева Л.А.* Социальные представления подростков, склонных к риску // Социальная психология и общество. 2015. № 2 (6). С. 105—116.

2. *Андреева Г.М.* Психология социального познания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 287 с.

3. *Галяпина В.Н., Лебедева Н.М.* Трансмиссия ценностей и психологическое благополучие подростков: трехпоколенное исследование русских и осетин в Республике Северная Осетия — Алания // Культурно-историческая психология. 2019. № 2(15). С. 43—53. doi:10.17759/chp.2019150205

4. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.

5. *Журавлева Н.А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 355 с.

References

1. Avdulova T.P., Motyleva L.A. Sotsial'nye predstavleniya podrostkov, sklonnykh k risku [Social representations of adolescents are prone to risk]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 105—116. (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Galyapina V.N., Lebedeva N.M. Transmissiya tsennostei i psikhologicheskoe blagopoluchie podrostkov: trekhpokolennoe issledovanie russkikh i osetin v Respublike Severnaya Osetiya — Alaniya [Transmission of values and psychological well-being of adolescents: a three-generation study of Russians and Ossetians in the Republic of North Ossetia-Alania]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 105—116. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2019150205.

3. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [Psychology of social cognition]. Moscow: Aspect press, 2000. 287 p.

4. Emel'yanova T.P. Konstruirovanie sotsial'nykh predstavlenii v usloviyakh transformatsii rossiiskogo

6. *Лапин Н.И., Беляева Л.А., Наумова Н.Ф., Здравомыслов А.Г.* Динамика ценностей населения реформируемой России. М.: УРСС, 1996, 224 с.

7. *Лебедева Н.М.* Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. 2000. № 3 (21). С. 73—87.

8. *Лебедева Н.М.* Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. 2001. № 3 (22). С. 26—36.

9. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007. 527 с.

10. *Нартова-Бочавер С.К.* Связь психологической суверенности и социальных верований: границы личности в контексте «большого» социума // Социальная психология и общество. 2017. № 3 (8). С. 100—114. doi: 10.17759/sps.2017080308

11. *Павлова О.С.* Ценностные ориентации чеченцев и ингушей: источники и детерминанты // Культурно-историческая психология. 2012. № 2 (8). С. 78—87.

12. *Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Никитина А.А.* Тест эмоционального интеллекта — русскоязычная методика // Социальная психология и общество. 2019. № 3 (10). С. 177—192. doi:10.17759/sps.2019100311

13. *Татарко А.Н., Лебедева Н.М.* Методы этнической и кросскультурной психологии. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 260 с. doi: 10.17323/978-5-7598-0867-1

14. *Шестопал Е.Б.* Особенности использования психологических методов для изучения политического восприятия // Социальная психология и общество. 2018. № 3 (8). С. 81—90. doi:10.17759/sps.2018090309

15. *Эм М.-А., Дани Л., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.* Как дети понимают здоровье и болезнь: размышления с точки зрения теории социальных представлений // Культурно-историческая психология. 2018. № 1(14). С. 15—22. doi:10.17759/chp.2018140102

16. *Bar-Tal D.* The Conception of Group Beliefs // Group Beliefs. Springer Series in Social Psychology. New York, NY: Springer, 1990. P. 35—46. doi: 10.1007/978-1-4612-3298-8_4

17. *Bem D.J.* Beliefs, attitudes, and human affairs. Belmont, CA: Brooks/Cole Pub. Co, 1970. 144 p.

18. *Bond M.H., Leung K.,* et al. Culture-level dimensions of social axioms and their correlations across 41 cultures // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2004. № 5 (35). P. 548—570.

19. *Ip G. W.M., Bond M.H.* Culture, values, and the spontaneous self-concept // Asian Journal of Psychology. 1995. № 1. P. 30—36.

20. *Leung K.* Some determinants of reactions to procedural models of conflict resolution: A cross-national study // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 53. P. 898—908. doi: 10.1037/0022-3514.53.5.898

21. *Leung K., Bond M.H., Schwartz S.H.* How to explain cross-cultural differences: Values, valences, and expectancies? // Asian Journal of Psychology. 1995. № 1. P. 70—75.

22. *Leung K., Bond M.H., Reimel de Carrasquel S., Muñoz C., Hernández M., Murakami F., Yamaguchi S., Bierbrauer G., Singelis T.M.* Social axioms: The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2002. № 33. P. 286—302. doi: 10.1177/0022022102033003005.

23. *Leung K., Bond M.H.* Social axioms: A model for social beliefs in multicultural perspective // Advances in Experimental Social Psychology. 2004. № 36. P. 119—142. doi: 10.1016/S0065-2601(04)36003-X

24. *Magun V., Rudnev M.* Basic Values of Russians and Other Europeans // Problems of Economic Transition. 2012. № 10 (54). P. 31—64.

obshchestva [Construction of social representations in the conditions of transformation of the Russian society]. Moscow: «Institut psikhologii RAN», 2006. 400 p.

5. Zhuravleva N.A. Dinamika tsennostnykh orientatsii lichnosti v rossiiskom obshchestve [Dynamics of personal value orientations in Russian society]. Moscow: «Institut psikhologii RAN», 2006. 355 p.

6. Lapin N.I., Belyaeva L.A., Naumova N.F., Zdravomyslov A.G. Dinamika tsennostei naselenii reformiruemoi Rossii [Dynamics of values of the population of the reformed Russia]. Moscow: URSS, 1996. 224 p.

7. Lebedeva N.M. Bazovye tsennosti russkikh i na rubezhe XXI veka [Basic values of Russians at the turn of the twenty-first century]. *Psikhologicheskii zhurnal* [*Psychological journal*], 2000. Vol. 21, no. 2, pp. 73-87. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Lebedeva N.M. Tsennostno-motivatsionnaya struktura lichnosti v russkoi kul'ture [Value-motivational structure of the personality in the Russian culture]. *Psikhologicheskii zhurnal* [*Psychological journal*], 2001. Vol. 22, no. 3, pp. 26—36. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Tsennosti kul'tury i razvitie obshchestva [Cultural values and society development.]. Moscow: GU-VSHE, 2007. 527 p.

10. Nartova-Bochaver S.K. Connection between the psychological sovereignty and social beliefs: personal boundaries in the social world. *Sotsial'naia psikhologiia i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2017. Vol. 8, no. 3, pp. 100—114. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/sps.2017080308.

11. Pavlova, O.S. Tsennostnye orientatsii chechentsev i ingushei: istochniki i determinant [The value orientation of the Chechens and Ingush: the sources and determinants]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psycholgy*], 2012. Vol. 8, no. 2, pp. 78—87.

12. Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Vetrova I.I., Nikitina A.A. Test emotsional'nogo intellekta — russkoyazychnaya metodika [Emotional intelligence test — the Russian-language version]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2019. Vol. 10, no. 3, pp. 177—192. (In Engl., abstr. in Russ.). doi:10.17759/sps.2019100311.

13. Tatarko A. N., Lebedeva N. M. Metody etnicheskoi i krosskul'turnoi psikhologii [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow: NIU-VSHE, 2011. 260 p. doi: 10.17323/978-5-7598-0867-1.

14. Shestopal E.B. Osobennosti ispol'zovaniya psikhologicheskikh metodov dlya izucheniya politicheskogo vospriyatiya [Specifics of using psychological methods to study political perception]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2018. Vol. 8, no. 3, pp. 81—90. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2018090309

15. Em M.-A., Dani L., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Kak deti ponimayut zdorov'e i bolezn': razmyshleniya s tochki zreniya teorii sotsial'nykh predstavlenii [How children understand health and illness: reflections from the point of view of the theory of social representations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2018. Vol. 14, no.1, pp. 15—22. doi:10.17759/chp.2018140102

16. Bar-Tal D. The Conception of Group Beliefs. In: Group Beliefs. Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY, 1990. pp. 35—46. doi: 10.1007/978-1-4612-3298-8_4

17. Bem D.J. Beliefs, attitudes, and human affairs. Belmont, CA: Brooks/Cole Pub. Co, 1970. 144 p.

18. Bond M.H., Leung K., et al. Culture-level dimensions of social axioms and their correlations across 41 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 2004, no. 5 (35), pp. 548—570.

25. *Rokeach, M.* The nature of human values. Glencoe, IL: Free Press, 1973. 438 p.

26. *Schwartz S.H.* Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values // Individualism and collectivism: Theory, method, and applications / U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi, G. Yoon (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 85—119.

27. *Schwartz S.H.* Are there universal aspects in the content and structure o f values? // Journal of Social Issues. 1994. № 4 (50). P. 19—45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

28. *Schwartz S.H., Caprara G.V., Vecchione M.* Basic personal values, core political values and voting: A longitudinal analysis // Political Psychology. 2010. № 3 (31). P. 421—452. doi: 10.1111/j.1467-9221.2010.00764

19. Ip G. W. M., Bond M. H. Culture, values, and the spontaneous self-concept. *Asian Journal of Psychology,* 1995, no. 1, pp. 30—36.

20. Leung K. Some determinants of reactions to procedural models of conflict resolution: A cross-national study. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1987, no. 53, pp. 898—908. doi: 10.1037/0022-3514.53.5.898.

21. Leung K., Bond M.H. Social axioms: A model for social beliefs in multicultural perspective. *Advances in Experimental Social Psychology,* 2004, no. 36, pp. 119—142. doi: 10.1016/S0065-2601(04)36003-X.

22. Leung K., Bond M.H., Reimel de Carrasquel S., Muñoz C., Hernández M., Murakami F., Yamaguchi S., Bierbrauer G., Singelis T.M. Social axioms: The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 2002, no. 33, pp. 286—302. doi: 10.1177/0022022102033003005.

23. Leung K., Bond M.H., Schwartz S.H. How to explain cross-cultural differences: Values, valences, and expectancies? *Asian Journal of Psychology,* 1995, no. 1, pp. 70—75.

24. Magun V., Rudnev M. Basic Values of Russians and Other Europeans. *Problems of Economic Transition,* 2012, Vol. 54, no. 10, pp. 31—64.

25. Rokeach M. The nature of human values. Glencoe, IL: Free Press, 1973. 438 p.

26. Schwartz S.H. Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In Kim U., Triandis H.C., Kagitcibasi C., Choi S.-C., Yoon G. (Eds.). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications.* housand Oaks, CA: Sage. 1994, pp. 85—119.

27. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues,* 1994. Vol. 50, no. 4, pp. 19—45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x.

28. Schwartz S.H., Caprara G.V., Vecchione M. Basic personal values, core political values and voting: A longitudinal analysis. *Political Psychology,* 2010. Vol. 31, no. 3, pp. 421—452. doi:10.1111/j.1467-9221.2010.00764.x.

Информация об авторах

Татарко Александр Николаевич, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Центр социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7557-9107, e-mail: tatarko@yandex.ru

Лебедева Надежда Михайловна, доктор психологических наук, директор, Центр социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; сотрудник Институт психологии РАН, Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2046-4529, e-mail: lebedhope@yandex.ru

Information about the authors

Tatarko Alexander, Doctor of Psychology, Chief Researcher, Center for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics; Employee of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7557-9107, e-mail: tatarko@yandex.ru

Lebedeva Nadezhda, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Center for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics; Employee of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2046-4529, e-mail: lebedhope@yandex.ru

Получена 15.02.2020
Принята в печать 03.03.2020

Received 15.02.2020
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 111—121
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160111
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 111—121
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160111
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников

А.Н. Веракса,
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7187-6080, e-mail: veraksa@yandex.ru

О.В. Алмазова,
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8852-4076, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Д.А. Бухаленкова,
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4523-1051, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

М.Н. Гаврилова,
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
ORCID: , e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

В современном дошкольном образовании все больше времени отводится учебным занятиям, тогда как на игру у воспитанников детского сада остается крайне мало времени. Однако игровая деятельность крайне важна для развития произвольности детей дошкольного возраста. В данной статье приводятся результаты исследования, в котором впервые были проанализированы взаимосвязи принятия ребенком различных ролей (позитивный, мудрый или негативный герой) и успешности выполнения заданий на регуляторные функции (на когнитивную гибкость и сдерживающий контроль). В исследовании приняли участие 81 ребенок в возрасте 5—6 лет, воспитанники детских садов г. Москвы. Диагностика уровня развития регуляторных функций проводилась три раза: пре-тест (без роли), тест (выполнение задания в роли), пост-тест (без роли) при помощи одного и того же комплекса методик. Исходя из результатов пре-теста, дошкольники были разделены на 4 группы (3 экспериментальных и одну контрольную). Выравнивание детей в группах проводилось как по актуальному уровню развития регуляторных функций (низкий и высокий уровень), так и по количеству мальчиков и девочек, входящих в каждую из групп. Проведенное исследование показало, что принятие роли может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на успешность выполнения заданий на регуляторные функции в зависимости от типа задания и уровня развития саморегуляции у дошкольников. Роли позитивного и мудрого героев оказывали положительный эффект во всех трех заданиях, а роль негативного персонажа — только в заданиях на поведенческий и когнитивный сдерживающий контроль (в задании на когнитивную гибкость она оказала негативный эффект). К тому же детям с низким уровнем регуляторных функций принятие роли мешало при выполнении задания на поведенческий контроль, тогда как в задании на когнитивный контроль принятие роли способствовало улучшению результатов. Таким образом, принятие роли может помогать дошкольнику регулировать свое поведение, что подтверждает роль игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игра, регуляторные функции.

Финансирование: Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №18-013-01057.

Для цитаты: *Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н.* Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 111—121. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160111

CC BY-NC

The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers

A.N. Veraksa,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7187-6080, e-mail: veraksa@yandex.ru

O.V. Almazova,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8852-4076, e-mail: almaz.arg@gmail.com

D.A. Bukhalenkova,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4523-1051, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

M.N. Gavrilova,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
ORCID: , e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

In modern pre-school education, more and more time is devoted to educational activities, while kindergarten children have very little time to play. However, play activity is extremely important for the development of self-regulation in preschoolers. The article presents results of a study on the relationship between the child's acceptance of different roles (positive, wise or negative hero) and the success of executive function tasks implementation (cognitive flexibility and self-restraint). The study involved 81 children aged 5—6 years of Moscow kindergartens. Assessment of the level of executive functions development was carried out three times: pre-test (without a role), test (task execution in a role), post-test (without a role) using the same complex of methods. Based on the results of the pre-test, preschoolers were divided into 4 groups (3 experimental and one control). Smoothing of children groups was carried out basing on the actual level of executive functions development (low and high level) and on the number of boys and girls included in each of the groups. The study showed that the adoption of the role can have both positive and negative impacts on the success of executive function tasks implementation, depending on the type of task and the level of self-regulation in preschoolers. The roles of the positive and wise characters had a positive effect in all three tasks, and the role of the negative character had of positive effect only in the tasks on behavioral and cognitive restraining control (in the task on cognitive flexibility it had a negative effect). In addition, role-taking in children with low levels of executive functions interfered with the behavioral control task, whereas in the cognitive control task, role-taking contributed to improved outcomes. Thus, accepting a role can help a preschooler to regulate their behavior, which confirms the role of play as the leading activity in preschool age.

Keywords: preschool age, play, executive functions.

Funding: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 18-013-01057 «Play activity and its relationship with executive functions in preschool age»).

For citation: Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N. The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 111—121. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160111

Значение игровой деятельности для развития детей в дошкольном возрасте отмечается многими исследователями [1; 4; 8; 17]. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности поведения [8; 11; 16; 25], которое является важным компонентом готовности детей к школе и их дальнейших успехов в обучении [22; 23].

Одним из основных компонентов игровой деятельности является принятие ребенком различных ролей [4]. Принимая на себя роль, дошкольник, с одной стороны, следует тем правилам и предписаниям, которые предполагает игровая роль, а с другой — в любой момент времени может быть осуществлен выход из роли, т. е. смена игровой ситуации на ситуацию реальную. Поэтому в игровой деятельности задействованы все компоненты регуляторных функций: когнитивная гибкость (переключение с одной роли в другую, из игровой деятельности в деятельность реальную), сдерживающий контроль (использование игрового замещения, т. е. сдерживание отношения к игровой ситуации как к ситуации реальной и действие по правилам игры), рабочая память (предполагающая удержание игровых правил как в слухоречевой, так и в зрительной форме). В этой связи игровая деятельность традиционно рассматривается как важ-

ная для развития произвольности ребенка [4] или его регуляторных функций, играющих одну из ведущих ролей в последующей академической успешности [5; 15; 19; 20]. Целью данного исследования стало изучение влияния принятия ребенком различных ролей на выполнение заданий на регуляторные функции.

Исследования взаимосвязи регуляторных функций и принятия ролей в игре в дошкольном возрасте

Регуляторные функции представляют собой когнитивные процессы, которые позволяют целенаправленно контролировать собственное поведение. Среди наиболее важных компонентов регуляторных функций выделяют рабочую память (зрительную и слуховую), когнитивную гибкость, которая связана со способностью переходить от одного правила к другому, и сдерживающий контроль (или тормозный контроль), т. е. торможение доминирующего ответа в пользу требуемого в задании [7; 14]. Эти компоненты связаны друг с другом, но также они могут рассматриваться как самостоятельные, отдельно друг от друга [10].

Большинство существующих экспериментальных исследований показывают наличие положительной взаимосвязи регуляторных функций и уровня развития игры у дошкольников. Так, в исследовании П. Слот и коллег [16] были обнаружены значимые взаимосвязи между уровнем развития игровой деятельности и уровнем когнитивной саморегуляции, демонстрируемым в нем. Развитие игровой деятельности оценивалось по таким показателям, как принятие роли, игровое замещение предметов и действий, взаимодействие со сверстниками. Авторы анализировали когнитивный (планирование), поведенческий (умение следовать правилам и установленным договоренностям) и эмоциональный (осведомленность о собственных эмоциях) компоненты саморегуляции, которые проявлялись в игре. В работе Р. Келли и С. Хаммонд [12] также была получена значимая связь сдерживающего контроля со структурированной символической игрой на относительно небольшой выборке в 20 детей в возрасте 4—6 лет. Чем выше был уровень развития игры (использование объектов-заместителей, воображение отсутствующих объектов, приписывание объектам воображаемых свойств, принятие роли ребенком), тем выше был уровень развития указанного показателя регуляторных функций. Таким образом, во многих существующих исследованиях оцениваются сразу несколько различных аспектов игры (принятие роли, общение со сверстниками, игровое замещение), которые могут быть по-разному связаны с показателями развития регуляторных функций у дошкольников. В данных исследованиях невозможно понять механизм найденных взаимосвязей и выявить роль работы воображения ребенка, а именно создания им воображаемой ситуации, что, по мнению Л.С. Выготского, является ключевым показателем детской игры [1].

В ряде зарубежных исследований были предприняты попытки проанализировать связь воображения в игре и регуляторных функций. Результаты исследования Дж. Перуччи и коллег [15] показали, что мысли детей, связанные с работой их фантазии (например, наличие воображаемых друзей, вовлечение в воображаемую игру или другие проявления воображаемого мира), значимо связаны с развитием когнитивной гибкости и сдерживающего контроля. Однако игровые действия (например, действия с воображаемой игрушкой или действия в процессе воображаемой игры) были негативно связаны с этими показателями регуляторных функций. Данное исследование, по мнению авторов, показывает значимость именно когнитивных аспектов фантазии для развития саморегуляции, но не поведенческих ее проявлений. В работе С. Карлсон и коллег [5], напротив, была показана устойчивая положительная связь саморегуляции и выполнения воображаемых действий с предметами детьми в возрасте четырех лет. С точки зрения авторов, данное обстоятельство иллюстрирует необходимость определенного уровня развития саморегуляции для осуществления воображаемых действий и впоследствии развертывания игровой деятельности. Безусловно, определенный уровень развития саморегуляции для выполнения игровых действий необходим, но при этом игра является механизмом развития саморегуляции, что было показано в описанных ниже экспериментах.

В экспериментальном исследовании Р. Тибодо и коллег [18] приняли участие 110 детей в возрасте 3—5 лет, которые были протестированы на уровень развития регуляторных функций и затем разделены на три группы: 1) группа, в которой осуществлялась воображаемая игра (разворачивание фантастических сюжетов, которые задавал взрослый, а развивали их дети); 2) группа, в которой осуществлялась игра без воображения (игры с мячом, раскраски, песни и другие активности, которые целенаправленно не задействовали регуляторные функции); 3) контрольная группа, в которой распорядок дня и активности не менялись. Эксперимент длился на протяжении 5 недель, в рамках которых с детьми занимались в мини-группах по 5—6 человек ежедневно в течение 15 минут. Результаты проведенного после окончания эксперимента пост-теста показали, что дети, которые были вовлечены в воображаемую игру, значимо повысили уровень рабочей памяти и когнитивной гибкости в сравнении с детьми из других групп. По мнению исследователей, полученные результаты объясняются тем, что действие переключения между реальностью и воображаемой ситуацией в игре способствует развитию саморегуляции у дошкольников.

Остановимся подробнее на исследовании Р.Е. Уайт и С.М. Карлсон [21], в котором воображаемая ситуация была использована для активизации потенциала развития регуляторных функций у детей. В данном исследовании анализировалось влияние выполнения заданий, направленных на изучение регуляторных функций, в зависимости от роли, которую берет на себя ребенок. Задания предъявлялись в трех вариантах: традиционном; в ситуации, когда ребенок представлял себя другим ребенком, выполняющим задание («Как Джон считает, куда относится эта карточка?»), в ситуации, когда ребенок выполнял задание от лица вымышленного персонажа

(«Теперь ты Бэтмен! Куда Бэтмен положит эту карточку?»). Результаты исследования показали, что выполнение заданий от третьего лица значимо повышает правильность выполняемых заданий. При этом выполнение детьми в возрасте 5 лет заданий в ситуации с вымышленным персонажем было успешнее в сравнении с ситуацией, когда речь идет о другом ребенке. Авторы интерпретируют полученные результаты как показывающие важность психологического дистанцирования детей и его связь с демонстрируемым уровнем развития саморегуляции. Однако полученные данные говорят также в пользу того, что воображаемая, символическая ситуация, эмоциональность которой задается присутствием воображаемого персонажа, позволяет выйти ребенку на новый уровень развития регуляторных функций, который недоступен ему в реальной ситуации. Л.С. Выготский предполагал, что дети привносят в воображаемую игру не только свой реальный жизненный опыт, но и правила, которым они должны следовать, чтобы построить воображаемую ситуацию, и которые могут, в свою очередь, быть перенесены на реальный жизненный опыт [3; 6]. В соответствии с этой теорией мы могли бы ожидать, что только дети, связывающие воображаемые роли с развитыми регуляторными функциями (например, мудрость, терпение, умение контролировать себя), будут стремиться к улучшению своей регуляции.

В связи с этим целью данного исследования стало изучение и уточнение того влияния, которое могут оказать различные роли на регуляцию детей дошкольного возраста. Мы предположили, что представление себя определенным персонажем может повлиять на успешность выполнение ребенком методик на регуляторные функции. Для проверки гипотезы были выбраны 3 типа ролей: 1) позитивный герой, 2) негативный герой, 3) мудрый герой. Мы исходили из предположения, что именно роль мудрого волшебника наиболее соответствует высокому уровню регуляции. Следовательно, дети, которые должны были представить себя мудрым волшебником, покажут наиболее высокие результаты выполнения заданий на саморегуляцию, по сравнению с другими ролями. В соответствии с целями исследования были сформированы 4 группы детей — три экспериментальные и одна контрольная. Мы также предположили, что дети, представляющие себя позитивными или негативными героями, должны лучше справиться с диагностикой регуляторных функций, чем дети в контрольной группе. При этом нам также представлялось важным оценить, есть ли отсроченное влияние различных ролей на выполнение заданий, направленных на диагностику регуляторных функций. Мы предположили, что именно у детей, попробовавших себя в роли мудрого волшебника при выполнении заданий, отсроченный эффект будет максимально выражен.

При этом эффект будет разным для детей с изначально разным уровнем развития регуляторных функций. Исходя из проведенных ранее исследований, мы предположили, что у детей с низким уровнем развития регуляции использование роли будет оказывать меньшее влияние на успешность выполнения заданий на регуляторные функции по сравнению с детьми с более высоким уровнем саморегуляции.

Методики

Для диагностики всех компонентов регуляторных функций были использованы следующие методики.

1. Субтест диагностического комплекса NEPSY-II [13] «Торможение» («Inhibition»), направленный на оценку развития скорости переработки информации и торможения. Методика состоит из двух блоков: серии из белых и черных фигур (круги и квадраты) и серии стрелок с разными направлениями (вверх и вниз). С каждой серией картинок проводилось по два задания: задание на называние фигур (когда ребенок просто должен был назвать фигуры, которые он видит, как можно быстрее) и на торможение (когда ребенок должен был все делать наоборот: например, если видит квадрат, говорить «круг» и т. п.). В каждом задании фиксировалось количество исправленных и неисправленных ребенком ошибок и количество времени, затраченное на выполнение задания.

2. Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» («Dimensional Change Card Sort») [24] для оценки когнитивной гибкости дошкольников. Данная методика состоит из трех заданий на сортировку карточек: сначала ребенок раскладывает карточки по цвету, затем по форме, а потом — в соответствии со сложным правилом (если у карточки есть рамочка, то ребенок должен сортировать ее по цвету, а если рамочки нет — по форме). За каждую правильно рассортированную карточку ребенку начисляется один балл, в конце подсчитывается количество баллов за каждую пробу (6, 6 и 12 баллов соответственно) и итоговый балл за все здания (мах 24 балла).

3. Методика «Статуя» (NEPSY-II) направлена на диагностику поведенческого сдерживающего контроля, а также поддержания позы. В данном задании ребенку нужно простоять неподвижно в определенной позе в течение 75 секунд, не отвлекаясь на внешние звуковые раздражители (постукивание, кашель, звук упавшей на пол ручки и проч.). За каждый 5-секундный интервал ребенку начисляются баллы от 0 до 2 за успешное выполнение задания (мах 30 баллов), а также подсчитываются совершенные ошибки: движения, открывание глаз, звуки.

Статистическая обработка результатов проводилась при помощи программы SPSS 19.0 for Windows.

Выборка и процедура исследования

В исследовании приняли участие 81 дошкольник (58% мальчиков и 42% девочек) в возрасте 5—6 лет, воспитанников из четырех старших групп детских садов г. Москвы.

Диагностика уровня развития регуляторных функций проводилась три раза (в индивидуальном порядке в тихом помещении): пре-тест (1-я проба), тест (2-я проба), пост-тест (3-я проба) при помощи одного и того же диагностического комплекса. Разница между этапами составляла 2 недели.

Исходя из результатов первичной диагностики уровня развития саморегуляции (низкий и высокий уровень), дошкольники были разделены на четыре группы (три экспериментальных и одну контрольную). Выравнивание детей в группах проводилось как по актуальному уровню развития регуляторных

функций, так и по количеству мальчиков и девочек, входящих в каждую из групп.

Второй раз задания на определение уровня развития саморегуляции предъявлялись через 2 недели после первого в четырех разных группах:

Группа 1 (22 дошкольника): ребенку предлагали представить, что он — положительный герой (Бетмен — для мальчиков и Принцесса — для девочек);

Группа 2 (20 детей): ребенку предлагали представить, что он — мудрый герой (мудрый волшебник / мудрая волшебница);

Группа 3 (20 детей): ребенку предлагали представить, что он — отрицательный герой (Кощей Бессмертный — для мальчиков, Баба Яга — для девочек);

Группа 4 (19 дошкольников): контрольная группа (без ролей).

Во всех группах, кроме 4-й (контрольной), для помощи «вхождения» в образ, дошкольникам предоставляли аксессуары, соответствующие героям и картинки с изображением персонажей.

Третий раз задания на определение уровня развития регуляторных функций предъявлялись спустя еще 2 недели всем одинаково (без ролей и атрибутов).

Результаты исследования

Рассмотрим получившиеся результаты у четырех групп детей по всем методикам на регуляторные функции (табл.1). При помощи критерия Краскела—Уоллиса для нескольких независимых выборок (данные были организованы таким образом, что для каждого респондента данные вносились в три разные строчки: разные пробы — разные строчки) определили, что есть значимые различия в результатах выполнения трех проб в различных показателях.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения выполнения заданий на регуляторные функции по трем пробам в четырех группах

Проба	Группа 1 (позитивный герой)	Группа 2 (мудрый волшебник)	Группа 3 (негативный герой)	Группа 4 (контрольная)	Критерий Краскелла—Уоллиса, уровень значимости
Когнитивная гибкость (Сортировка карт)					
1	18,59 ± 2,557	18,50 ± 2,947	20,20 ± 2,285	18,42 ± 1,865	K-W=14,88, p = 0,001
2	19,67 ± 2,834	19,63 ± 2,753	20,50 ± 2,503	19,76 ± 2,137	
3	20,85 ± 2,193	20,58 ± 2,714	20,07 ± 2,433	20,81 ± 2,176	
Статуя, ошибки за открывание глаз					
1	23,00 ± 4,198	23,65 ± 5,393	22,55 ± 6,485	23,16 ± 6,158	K-W=10,41, p = 0,005
2	23,57 ± 4,76	23,37 ± 3,919	22,89 ± 7,537	23,94 ± 4,93	
3	23,85 ± 6,401	22,26 ± 7,845	22,86 ± 6,826	24,75 ± 4,203	
Называние, неисправленные ошибки					
1	2,95 ± 3,015	4,25 ± 6,06	3,90 ± 6,06	3,26 ± 3,397	K-W= 8,05, p < 0,001
2	1,29 ± 1,347	3,42 ± 7,29	1,00 ± 2,351	1,24 ± 1,562	
3	0,92 ± 1,441	1,53 ± 2,294	1,93 ± 2,556	0,81 ± 1,167	
Называние, исправленные ошибки					
1	2,36 ± 2,013	2,35 ± 1,461	3,05 ± 1,731	2,68 ± 2,056	K-W=17,75, p < 0,001
2	1,81 ± 1,662	1,68 ± 1,336	1,67 ± 1,715	2,41 ± 1,661	
3	1,77 ± 1,964	1,32 ± 1,336	1,43 ± 1,651	1,31 ± 1,195	
Называние, время					
1	91,82 ±18,712	102,05 ±32,941	97,45 ± 23,15	101,16 ±22,259	K-W = 38,9, p < 0,001
2	79,76 ±16,112	81,16 ± 19,842	74,89 ±15,181	85,94 ±14,703	
3	77,31 ± 17,07	74,32 ± 14,201	72,85 ±16,252	78,50 ± 13,074	
Торможение, неисправленные ошибки					
1	9,09 ± 7,727	9,5 ± 9,248	6,8 ± 7,237	9,79 ± 9,75	K-W=18,08, p < 0,001
2	7,14 ± 10,165	9,74 ± 19,542	4,22 ± 4,052	7,18 ± 12,822	
3	9,31 ± 10,804	4,42 ± 12,505	3,71 ± 3,539	5,75 ± 11,228	
Торможение, исправленные ошибки					
1	5,00 ± 4,298	4,65 ± 3,014	5,30 ± 2,697	5,21 ± 2,992	K-W = 7,5, p = 0,024
2	4,14 ± 2,535	3,47 ± 2,435	4,39 ± 3,09	4,12 ± 2,713	
3	3,54 ± 2,634	3,58 ± 2,673	3,14 ± 3,231	4,38 ± 2,729	
Торможение, время					
1	141,00 ±37,99	136,75 ±35,486	131,9 ± 29,012	133,53 ±23,066	K-W = 57,6, p< 0,001
2	107,52 ±33,24	107,84 ±20,084	102,39 ±19,602	112,65 ±26,676	
3	103,85 ±27,34	99,05 ± 22,352	92,31 ± 18,75	103,63 ±24,193	

Рассмотрим различия в выполнении каждой из методик на саморегуляцию у детей из разных групп и с разным уровнем саморегуляции.

Когнитивная гибкость

Было установлено, что во всех группах, кроме третьей, есть значимые различия (критерий Манна—Уитни, $p<0,05$) в выполнении пре- и пост-теста по методике на когнитивную гибкость в задании со сложным правилом (сортировка карточек с рамкой и без). В третьей группе, где ребенок должен был исполнять роль негативного героя, не происходит значимый прирост результатов в процессе выполнения одних и тех же заданий по итогам трех диагностик. На рис. 1 дано графическое представление средних значений выполнения задания во всех трех пробах в различных группах дошкольников.

Отметим, что данное задание на сортировку карт по сложному правилу автором методики считается успешно выполненным, если ребенок получил не менее 9 баллов. В третьей пробе у дошкольников 1-ой (позитивная роль) и 4-ой группы (контрольной) в среднем балл стал больше 9, что говорит о том, что большинство дошкольников этих групп успешно справились со сложным заданием. В 1-й группе, процент детей в 3-й пробе, справившихся с заданием — 54, а в 4-ой — 63.

При выполнении этого задания наблюдается ярко выраженный «потолочный» эффект. Дети, у которых был диагностирован (в пре-тесте) высокий уровень развития регуляторных функций, в остальных двух пробах не могли показать более высокий результат, так как изначально показывали максимально возможный. В связи с этим для данного задания нет смысла рассматривать разницу в приросте результатов у детей с изначально низким и высоким уровнем саморегуляции.

Поведенческий сдерживающий контроль

По методике Статуя значимые различия были выявлены только по количеству баллов, которые набирал ребенок по показателю «закрытые глаза» в процессе выполнения задания (глаза по инструкции открывать было нельзя).

На рис. 2 представлены диаграммы размаха штрафных баллов по показателю «закрытые глаза» для дошкольников всех четырех групп («выбросы», т. е. результаты, отличающиеся от «обычных» больше, чем на стандартное отклонение, исключены из рассмотрения).

В результате применения критерия Манна—Уитни для сравнения штрафных баллов за невыполнение инструкции «закрытые глаза» в первой и третьей пробе было установлено, что во всех «игровых» группах есть значимые различия или тенденция к ним ($p<0,07$), тогда как в четвертой (контрольной) группе значимых различий нет.

С помощью критерия Манна—Уитни в каждой группе были рассмотрены различия в баллах за открывание глаз в первой и третьей пробе отдельно для детей с высоким и низким уровнем развития регуляторных функций. В результате проведенного анализа было установлено, что значимые различия в ошибках в первой и третьей группах (позитивный и негативный герой) наблюдается у дошкольников с высоким уровнем саморегуляции ($p<0,05$). Тогда как у дошкольников из контрольной группы значимые различия наблюдаются у детей с низким уровнем саморегуляции ($p<0,05$).

Когнитивный сдерживающий контроль

При помощи критерия Краскела—Уоллиса для нескольких независимых выборок для каждой из экспериментальных групп проверим наличие различий в результатах разных проб (табл. 2).

Наибольшее количество значимых различий было получено в контрольной группе. В контрольной группе продуктивность выполнения заданий на называние и торможение значимо повышается от пробы к пробе (т. е. снижение числа ошибок и времени), в то время как в экспериментальных группах все происходит не так линейно (рис. 3). Во второй группе (роль «мудрого» волшебника) число исправленных ошибок выполнения задания на торможение во второй и третьей пробах практически идентичны (рис. 3). В первой группе («положительный» герой) число неисправленных ошибок в задании на торможение в

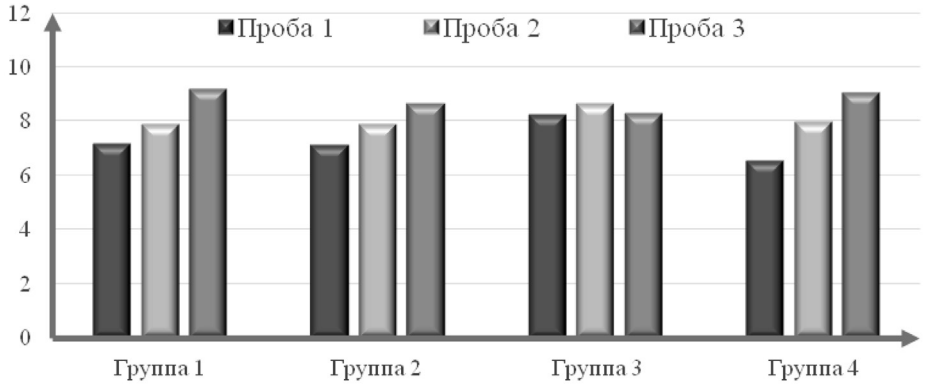


Рис. 1. Средние оценки выполнения задания «Сортировка карточек с рамкой» по трем пробам в разных группах дошкольников (группа 1 — позитивный герой, группа 2 — мудрый волшебник, группа 3 — негативный герой, группа 4 — контрольная)

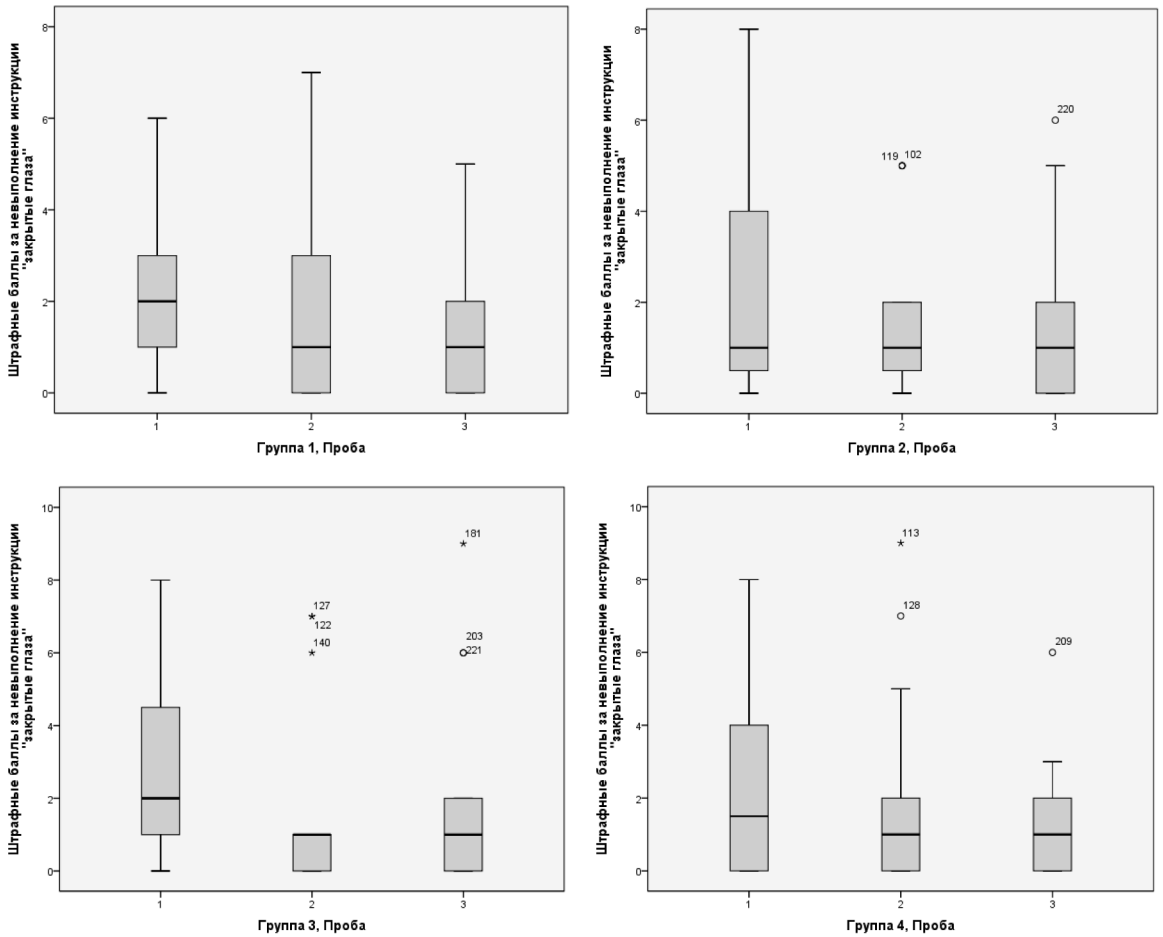


Рис. 2. Диаграммы размаха штрафных баллов за невыполнение инструкции «закрытые глаза» для дошкольников всех четырех групп (группа 1 — позитивный герой, группа 2 — мудрый волшебник, группа 3 — негативный герой, группа 4 — контрольная)

Таблица 2

Сравнение результатов методики «Торможение» в разных пробах в разных группах дошкольников (значимость различий)

Параметр торможения / группа	Группа 1 (позитивный герой)	Группа 2 (мудрый волшебник)	Группа 3 (негативный герой)	Группа 4 (контрольная)
Называние, неисправленные ошибки	p<0,05			p<0,05
Называние, исправленные ошибки		p<0,08	**p<0,05**	p<0,08
Называние, время	p<0,08	**p<0,05**	p<0,05	p<0,05
Торможение, неисправленные ошибки		p<0,05		p<0,08
Торможение, исправленные ошибки				
Торможение, время	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

третьей пробе практически совпадает (в среднем) с результатами первой пробы.

Отметим также, что количество времени, затрачиваемого на выполнение обоих заданий, значимо снижается в каждой из групп.

Сравнивать эффект «роли» в количестве ошибок между группами дошкольников с высоким и низким уровнем развития саморегуляции не имеет смысла в силу очень небольшого числа ошибок у тех дошкольников, у которых был изначально высокий уровень развития саморегуляции, в то время, как для времени, затрачиваемого на задания, мы можем это проанализировать. При помощи критерия Манна—Уитни для двух независимых выборок, установлено, что относительное изменение времени выполнения заданий на называние и на торможение различно для дошкольников с высоким и низким уровнем развития регуляторных функций (p<0,05). Для дошкольников с низким уровнем развития саморегуляции данная разница во времени значимо больше. При этом, если проверять значимость различий отдельно в каждой из экспериментальных групп, то получим, что относительное сокращение времени выполнения задания на торможение у дошкольников с низким уровнем

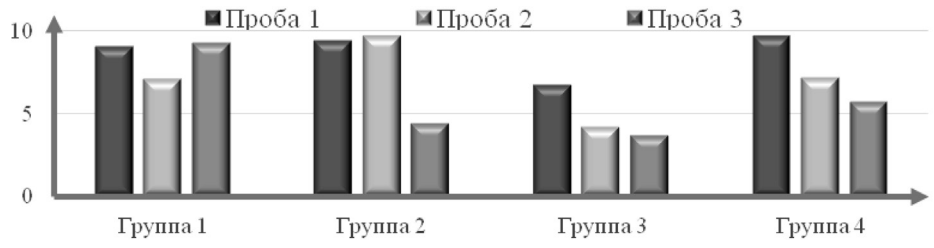


Рис. 3. Средние значения количества неисправленных ошибок в задании на торможение в разных пробах во всех группах дошкольников (группа 1 — позитивный герой, группа 2 — мудрый волшебник, группа 3 — негативный герой, группа 4 — контрольная)

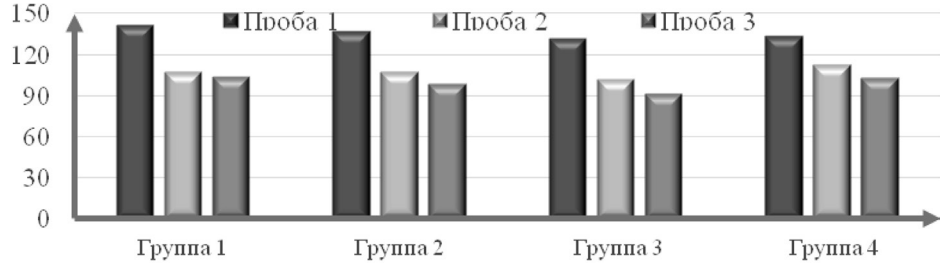


Рис. 4. Средние значения времени, затрачиваемого на выполнение задания на торможение в разных пробах во всех группах дошкольников (группа 1 — позитивный герой, группа 2 — мудрый волшебник, группа 3 — негативный герой, группа 4 — контрольная)

саморегуляции больше на уровне тенденции, чем у дошкольников с высоким уровнем развития самореугляции, во второй (мудрая роль) и третьей (негативная роль) группах ($p<0,07$) (рис. 4).

Обсуждение результатов

Целью данного исследования стало изучение влияния принятия ребенком различных ролей (позитивный, мудрый или негативный герой) на успешность выполнения заданий на регуляторные функции (на когнитивную гибкость и сдерживающий контроль). Мы исходили из предположения, что именно роль мудрого волшебника наиболее соответствует высокому уровню регуляции, в связи с чем дети, представлявшие себя мудрым волшебником покажут наиболее высокие результаты выполнения заданий на саморегуляцию, по сравнению с другими ролями. Однако влияние данной роли, как и других, оказалось различным при выполнении методик на различные компоненты регуляторных функций.

Так, при выполнении задания на когнитивную гибкость позитивная и мудрая роли, в отличие от негативной, оказали значимый эффект на повышение успешности выполнения методики «Сортировка карт по изменяемому признаку». Однако в контрольной группе также произошло значимое улучшение. Таким образом, сложно говорить о том, что оказало большее влияние на результат: тренировка или же принятие ребенком роли. При этом результаты исследования показали явный негативный эффект принятия негативной роли: несмотря на небольшое улучшение в выполнении задания в момент представления себя негативным героем (проба 2), в дальнейшем дети возвращались к исходному уровню выполнения задания и научения не происходило. Данный результат несколько противоречит идее Тибодо и его коллег о том, что действие переключения между реальностью и воображаемой ситуацией способствует развитию когнитивной гибкости у дошкольников [18]. Однако можно предположить, что однократное использование роли не несет такого развивающего эффекта, как серия занятий. Также полученные результаты не могут быть объяснены идеей значимости дистанцирования для успешности выполнения методики на сортировку карточек, предложенной С. Карлсон и Р. Уайтом [21].

Достаточно противоречивые результаты получились также по методике на сдерживающий контроль («Торможение»). Количество времени во всех четырех группах значимо сократилось, тогда как изменения в количестве ошибок в группах, где дети принимали различные роли, различалось. В группе, где дети представляли себя мудрыми волшебниками, число ошибок во второй пробе (в момент исполнения роли) не отличалось от пре-теста, однако их количество значимо уменьшилось в третьей пробе (посттесте), тогда как ситуация в группе с позитивной ролью была обратная: дети значимо лучше справились со второй пробой, но число ошибок в третьей равнялось первоначальному. Одновременно с этим у детей из третьей и четвертой групп число неисправленных ошибок постепенно снижалось от пробы к пробе. При этом у детей с низким уровнем саморегуляции более значимо, чем у детей с высоким уровнем саморегуляции, сократилось число времени на выполнение задания на торможение, когда они представляли себя в роли мудрого волшебника или негативного героя. Таким образом, для более успешного выполнения за-

даний на когнитивный сдерживающий контроль для детей оказалась наиболее удачной роль мудрого или негативного персонажа.

Напротив, в методике на поведенческий контроль только принятие ребенком роли, независимо от ее типа, оказывало положительное влияние на успешность выполнения задания, а именно на снижение ошибок, связанных с открыванием глаз. Данная методика, в отличие от двух других (на когнитивную гибкость и сдерживающий контроль) часто требует от детей также контроля своих эмоций (любопытство в момент появления посторонних звуков, смех от того, что забавно стоять в определенной позе и проч.). В связи с этим принятие роли, которое вызывает множество эмоций у дошкольников, оказывается эффективным средством совладания со своим поведением и эмоциями.

Важно отметить, что для детей с низким уровнем саморегуляции значимо более позитивный эффект оказывала простая тренировка навыка (в контрольной группе), тогда как детям с высоким уровнем саморегуляции помогало именно принятие роли. Данный результат хорошо согласуется с данными предыдущих исследований, в которых было показано, что детям необходим определенный уровень развития РФ, для того чтобы суметь принять игровую роль [5]. Другое объяснение полученного результата было предложено в работе Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой [3], которые провели похожий эксперимент, в котором ребенок должен был как можно дольше стоять на одном месте. Они показали, что разница в способности поддерживать позу в игровой и неигровой ситуациях определяется уровнем развития у ребенка игровой деятельности, который определяет также уровень развития произвольности: дети с развитой формой игры обладают «опосредованной» произвольностью (внутренний образ опосредует их деятельность), тогда как дети с низким уровнем игры — «непосредственной» (они просто подчиняются внешним требованиям) [3].

Таким образом, проведенное исследование показало, что принятие роли может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на успешность выполнения заданий на регуляторные функции в зависимости от типа задания и уровня развития саморегуляции у дошкольников. Предположение о более значимом влиянии роли мудрого персонажа, по сравнению с другими, на успешность выполнения методик на регуляторные функции подтвердилась частично. Роль позитивного героя также оказывала положительный эффект во всех трех заданиях, а вот роль негативного персонажа — только в заданиях на поведенческий и когнитивный сдерживающий контроль. Предположение же о том, что детям с низким уровнем саморегуляции принятие роли будет мешать, подтвердилась только для задания на поведенческий контроль, тогда как в задании на когнитивный контроль принятие роли способствовало улучшению результатов.

Важно отметить, что в данном исследовании мы не контролировали уровни развития воображения и игры у детей, а также факторы, связанные с семейным воспитанием. Также необходима проверка выявленных эффектов на большей выборке и проведение формирующего эксперимента, в котором бы принятие различных ролей было бы не однократным, а дети играли бы в ролевые игры на протяжении нескольких недель.

Заключение

В результате проведенного исследования удалось проанализировать, как использование ролевой игры может повлиять на успешность выполнения дошкольниками заданий на когнитивный и поведенческий сдерживающий контроль, а также когнитивную гибкость. Выявленные закономерности могут быть использованы в практике дошкольного образования для развития саморегуляции у детей и повышения качества организации работы в группах детского сада.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: ЭКСМО, 2004. 200—223 с.

2. *Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В., Макалатия А.Г.* Восприятие детьми дошкольного и младшего школьного возраста образов героев отечественных и зарубежных мультфильмов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 3. С. 105—123.

3. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76—86.

4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.

5. *Carlson S., White R., Davis-Ungera A.* Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children // Cognitive Development. 2014. Vol. 29. P. 1—24. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [*Psychology of child development*]. Moscow: EKSMO, 2004, pp. 200—223. (In Russ.).

2. Matveeva L.V., Anikeeva T.Ya., Mochalova Yu.V., Makalatiya A.G. Vospriyatie det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta obrazov geroev otechestvennykh i zarubezhnykh mul'tfil'mov [Perception of images of heroes of domestic and foreign cartoons by children of preschool and primary school age]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [*Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology.*], 2019, Vol. 3, pp. 105—123. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Sotstoyanie igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [The state of the play activities of modern preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 2005, Vol. 2, pp. 76—86. (In Russ.).

6. *Colliver Y., Veraksa N.* The Aim of the Game: A pedagogical tool to support young children's learning through play // Learning, Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 21. P. 296—310. doi:10.1016/j.lcsi.2019.03.001

7. *Diamond A.* Executive Functions // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 135—168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750

8. *Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H.* An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children // Psychology in the Schools. 2004. Vol. 41. P. 323—336. doi:10.1002/pits.l0162

9. *Fisher E.P.* The impact of play on development: A meta-analysis // Play & Culture. 1992. 5(2). P. 159—181.

10. *Friedman N.P., Miyake A.* Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure // Cortex. 2017. Vol. 86. P. 186—204.

11. *Ivrendi A.* Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24. Iss. 6. P. 895—906. doi: 10.1080/1350293X.2016.1239325

12. *Kelly R., Hammond S., Dissanayake C, Ihsen E.* The relationship between symbolic play and executive function in young children. Australasian // Journal of Early Childhood. 2011. Vol. 36. P. 21—28.

13. *Korkman M., Kirk U., Kemp S.L.* NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.

14. *Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41. P. 49—100. doi:10.1006/cogp.l999.0734

15. *Pierucci J., Brien C., McInnis M., Gilpin A., Barber A.* Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child // International Journal of Behavioral Development. 2014. Vol. 38 (1). P. 62—69.

16. *Slot P.L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P.P.M.* Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // Infant and Child Development. 2017. Vol. 26. Iss. 6. e2038. doi:10.1002/icd.2038

17. *Smith P.K.* Children and play. England: Wiley-Blackwell, 2010. 268 p.

18. *Thibodeau R., Gilpin A., Brown M., Meyer B.* The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study // Journal of Experimental Child Psychology. 2016. Vol. 145. P. 120—138.

19. *Velichkovsky B.B., Bondarenko I.N., Morosanova V.I.* The relationship between executive functions and language competences in middle school children // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12(1). P. 104—117.

20. *Vieillevoye S., Nader-Grosbois N.* Self-Regulation during Pretend Play in Children with Intellectual Disability and in Normally Developing Children // Research in Developmental Disabilities. 2008. Vol. 29. № 3. P. 256—272.

21. *White R., Carlson S.* What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children // Developmental Science. 2016. Vol. 19. P. 419—426.

22. *Willoughby M.T., Kupersmidt J.B, Voegler-Lee M.E.* Is preschool executive function causally related to academic achievement? // Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence. 2012. Vol. 18 (1). P. 79—91.

23. *Yeniad N., Malda M., Mesman J., Van IJzendoorn M.H., Pieper S.* Shifting ability predicts math and reading performance

4. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1976. 304 p. (In Russ.).

5. Carlson S., White R., Davis-Ungera A. Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 2014. Vol. 29, pp. 1—24. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001

6. Colliver Y., Veraksa N. The Aim of the Game: A pedagogical tool to support young children's learning through play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2019. Vol. 21, pp. 296—310. doi:10.1016/j.lcsi.2019.03.001.

7. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 2013. Vol. 64, pp. 135—168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.

8. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 2004. Vol. 41, pp. 323—336. doi:10.1002/pits.l0162

9. Fisher E.P. The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 1992. Vol. 5, no. 2, pp. 159—181.

10. Friedman N.P., Miyake A. Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 2017. Vol. 86, pp. 186—204.

11. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016. Vol. 24, Issue 6, pp. 895—906. doi: 10.1080/1350293X.2016.1239325

12. Kelly R., Hammond S., Dissanayake C, Ihsen E. The relationship between symbolic play and executive function in young children. Australasian. *Journal of Early Childhood*, 2011. Vol. 36, pp. 21—28.

13. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.

14. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49—100. doi:10.1006/cogp.l999.0734

15. Pierucci J., Brien C., McInnis M., Gilpin A., Barber A. Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child. *International Journal of Behavioral Development,* 2014. Vol. 38, no. 1, pp. 62—69.

16. Slot P.L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P.P.M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. I*nfant and Child Development*, 2017. Vol. 26, Issue 6. e2038. doi: 10.1002/icd.2038

17. Smith P.K. Children and play. England: Wiley-Blackwell, 2010, 268 p.

18. Thibodeau R., Gilpin A., Brown M., Meyer B. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016. Vol. 145, pp. 120—138.

19. Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019. 12 (1). P. 104—117.

20. Vieillevoye S., Nader-Grosbois N. Self-Regulation during Pretend Play in Children with Intellectual Disability and in Normally Developing Children. *Research in Developmental Disabilities*, 2008. Vol. 29, no. 3, pp. 256—272.

21. White R., Carlson S. What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental Science*, 2016. Vol. 19, pp. 419—426.

in children: A meta-analytical study // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 23. P. 1—9. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.004

24. *Zelazo P.D.* The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // Nature Protocols. 2006. Vol. 1. P. 297—301.

25. *Zyga O.* The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood [Электронный ресурс]. 2016. 76 p. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080 (дата обращения 15.11.2017).

22. Willoughby M.T., Kupersmidt J.B., Voegler-Lee M.E. Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 2012. Vol. 18, no. 1, pp. 79—91.

23. Yeniad N., Malda M., Mesman J., Van IJzendoorn M.H., Pieper S. Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 2013. Vol. 23, pp. 1—9. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.004

24. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 2006. Vol. 1, pp. 297—301.

25. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood [Elektronnyi resurs], 2016, 76 p. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080 (Accessed 15.11.2017).

Информация об авторах

Веракса Александр Николаевич, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7187-6080, e-mail: veraksa@yandex.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8852-4076, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4523-1051, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Гаврилова Маргарита Николаевна, младший научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, ORCID: , e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Information about the authors

Veraksa Aleksander Nikolaevich, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7187-6080, e-mail: veraksa@yandex.ru

Almazova Olga Viktorovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8852-4076, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Bukhalenkova Daria Alexeevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4523-1051, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Gavrilova Margarita Nikolaevna, Junior Researcher, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: , e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Получена 06.12.2019
Принята в печать 03.03.2020

Received 06.12.2019
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 122—131
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160112
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 122—131
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160112
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение

В.Н. Павленко,
ХНУ имени В.Н. Каразина, Харьков, Украина,
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4947-3995, e-mail: vnp49@ukr.net

Статья посвящена рассмотрению ряда важнейших для культурно-исторической психологии понятий — «орудие», «психологическое орудие», «знак» — и их соотношения, как в прошлом, так и у современных исследователей. Проанализированы разные подходы к трактовке понятия «орудие» и предложен вариант его переосмысления. Отмечен переход Л.С. Выготского от понятия «психологическое орудие» к понятию «знак» и некоторые важные в контексте статьи особенности понимания им этого термина. Проведен сравнительный анализ орудий и знаков в их наиболее простых, исторически исходных формах. Предлагается видеть их главное отличие в том, что функцией орудий является замещение человека как участника коллективной деятельности в разных конкретных ее операциях, в то время как функцией знаков является замещение человека только в одной его ипостаси — как регулятора социального взаимодействия в совместной деятельности. Такое понимание согласуется с идеей о социальной природе знаков и представлением о возможности на этой основе формирования саморегуляции.

Ключевые слова: орудие, психологическое орудие, знак, опосредствование, культурно-историческая психология.

Для цитаты: *Павленко В.Н.* Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 122—131. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160112

The Concepts of “Tool”, “Psychological Tool”, “Sign” and Their Relationship

V.N. Pavlenko,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4947-3995, e-mail: vnp49@ukr.net

The article focuses on a number of key concepts for cultural-historical psychology — ‘tool’, ‘psychological tool’, ‘sign’ — and their relationship, both in the past and modern researches. It analyses different approaches to the interpretation of the concept of ‘tool’ and proposes an alternative version of its understanding. Notably, L.S. Vygotsky moved away from the concept of ‘psychological too’ to the concept of ‘sign’, and this transition is discussed in terms of Vygotsky’s understanding of the latter. The paper presents a comparative analysis of tools and signs in their plain, historically original forms. It is suggested that the main difference between tools and signs is that the function of tools is to replace the individual as a participant of collective activity in its various specific operations, while the function of signs is to replace the individual in just one aspect — in the regulation of social interaction in joint activities. Such understanding is consistent with the idea of the social nature of signs as well as with the idea of the possibility of forming self-regulation on this basis.

Keywords: tool, psychological tool, sign, mediation, cultural-historical psychology.

CC BY-NC

For citation: Pavlenko V.N. The Concepts of "Tool", "Psychological Tool", "Sign" and Their Relationship. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 122—131. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160112

На протяжении десятилетий ученые из разных стран обращались и продолжают обращаться к наследию Льва Семеновича Выготского. Его теоретические разработки, исследования, которые он провел, и вопросы, которые поставил, продолжают волновать исследователей. Большинство его идей выдержали испытание временем и звучат по-прежнему актуально и современно. Но отдельные представления с учетом более поздних исследований должны быть уточнены. К последним относятся вынесенные в заголовок статьи понятия и проблема их соотношения.

Переосмысление понятия «орудия труда»

Одним из базовых понятий в категориальном аппарате Л.С. Выготского было понятие «орудие» или «техническое орудие» в терминологии исследователя. Неслучайно он выносил его в название работ, например — «Орудие и знак в развитии ребенка» [7], или именно с него начинал анализ темы [4; 8]. Это понятие рассматривалось Л.С. Выготским в разных контекстах и один из них — поиск качественного отличия поведения и психики животных от поведения и психики человека.

Анализируя опыты В. Келера, Л.С. Выготский пытался разобраться в том, чем отличается употребление орудий у животных и человека. Так, исследователь отмечал, что у обезьян употребление орудий не играет столь важной роли в процессе их жизнедеятельности, как у человека: «... даже у обезьян, на этой высшей точке развития употребления орудий в животном мире, орудия... не играют еще решительной роли в борьбе за существование» [6, с. 60]. Дальнейший анализ привел исследователя к такому итоговому выводу: «*Употребление орудий, при отсутствии труда* — вот что сближает и разделяет одновременно поведение обезьяны и человека» [8, с. 59].

Таким образом, по логике исследователя, употребление орудий у человека и обезьяны идентично, разница только в наличии «труда». Но что такое «труд» в понимании Л.С. Выготского? Опираясь на соответствующие положения Ф. Энгельса, исследователь делает акцент на идее власти над природой у человека как оппозиции «пассивному приспособлению» к ней у животных: «...обезьяну отделяет от человека отсутствие труда и связанного с ним господства над природой. Процесс приспособления ее характеризуется еще в общем как использование внешней природы и пассивное приспособление к ней» [8, с. 63].

В контексте данной статьи важно понимание Л.С. Выготским того, что является сущностью труда и какой смысл вкладывается в понятие «орудия труда». В этом плане исследователь следует за классиками трудовой теории антропогенеза, цитируя и поддерживая известные положения К. Маркса: «Сущность процесса труда Маркс видит в том, что "предмет, данный самой природой, становится органом его деятельности (человека), который он присоединяет к органам своего тела, удлиняя, вопреки Библии, естественные размеры последнего". Поэтому развитие человека с момента перехода его к труду, как к основной форме приспособления, заключается уже в истории усовершенствования его искусственных органов и движется "вопреки Библии", т. е. не по линии совершенствования естественных органов, а по линии усовершенствования искусственных орудий» [8, с. 63].

Однако Л.С. Выготский отходит от широко распространенного в то время понимания орудийности как основного критерия, отличающего человека от представителей животного мира, и предлагает свое решение данной проблемы. Для него в качестве такого критерия выступает наличие психологических орудий — знаков, которые, преобразуя все психические процессы человека, дают ему возможность овладеть процессом собственного поведения: «... у обезьяны мы находим зародыш трудовой деятельности, необходимую предпосылку для ее начала в виде развития руки и интеллекта, которые вместе приводят к употреблению орудий, но мы не можем еще констатировать у нее предпосылки к овладению собой, употребления хотя бы примитивнейших знаков. Это последнее появляется только в исторический период развития человеческого поведения и составляет главное содержание всей истории его культурного развития» [8, с. 64].

«Четкую психологическую грань между человеком и животными» [9, с. 37], между орудиями первых и «вспомогательными средствами» последних попытался провести в своей кандидатской работе П.Я. Гальперин. Она так и называлась — «Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение» [9]. Исследователь отмечал и анализировал целый ряд дифференцирующих признаков — заготавливаются или не заготавливаются опосредующие деятельность средства впрок, имеют ли они постоянное рабочее назначение, закреплена ли функция в их форме, связаны ли они с системой общественного производства и т. п. Тем не менее, главное отличие орудий человека от квазиорудий животных П.Я. Гальперин видел в том, как они используются — в соответствии с логикой «орудийных» или «ручных» операций: «Когда рука берется за орудие... происходит следующее: или рука включается в систему орудийных операций, или орудие включается в систему операций руки. В первом случае рука подчиняется требованиям орудийных приемов и отказывается от своих... перед нами возникает орудие как новая действительность, встающая между человеком и природой, орудие во всем историческом и психологическом своем значении... Во втором случае орудие теряет свою специфическую логику, им действуют так, как действуют самой рукой — оно становится простым удлинением руки» [9, с. 42—43].

Таким образом, в отличие от Л.С. Выготского, видевшего основное отличие между человеком и животным в употреблении знаков, П.Я. Гальперин возвращается к анализу собственно «технических орудий» и способов их использования. В этом смысле совершенно справедливо замечание Б.И. Беспалова о том, что Л.С. Выготский работал в рамках биполярного теоретического конструкта «орудие—знак», а П.Я. Гальперин в рамках оппозиции «подлинное орудие—вспомогательное средство» [1]. В отличие от К. Маркса, П.Я. Гальперин перестает видеть в «простом удлинении руки» нечто специфически человеческое. Вместо этого специфику человеческой орудийной деятельности он предлагает видеть в «орудийной операции», которая «... представляет собой категорию объективную по отношению к субъекту. Она образец, которым субъект должен овладеть и которым он овладевает только постепенно» [9, с. 52]. В качестве примера подлинно человеческого орудия П.Я. Гальперин приводит ложку: «Простая "орудийная логика" ложки...требует, чтобы наполненная ложка, все время находясь в горизонтальном положении, была сначала поднята вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке — еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки и, как таковое, плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные орудийные приемы пользования ложкой» [9, с. 45]. Попытаемся разобраться с этим примером. Действительно, ложка не является «удлинителем» руки, но ведь она «совершенствует» другую ее характеристику — не длину, а емкость. Для зачерпывания жидкости или пищи удобнее пользоваться не горстью, а ложкой. Однако есть ли в таком «усовершенствовании» руки нечто принципиально отличное от ее «удлинения» с помощью палки?

Вопрос о том, как квалифицируется некий предмет — как орудие или как вспомогательное средство — решается, по П.Я. Гальперину, с помощью анализа того, как используется данная вещь — общественно закрепленным за ней способом или нет: «Орудие может иногда применяться как неспецифическое средство; так, например, я пользуюсь молотком в качестве тяжести, которой придавливаю листки бумаги, чтобы их не разнес ветер. С другой стороны, природная вещь может быть использована как орудие и становится настоящим орудием в том случае, например, когда мы, превращаем в молоток придорожный камень, чтобы заколотить выскочивший из телеги гвоздь» [9, с. 44].

Пример орудия опять-таки довольно спорный. Выше уже отмечалось, что П.Я. Гальперин отказывал в «орудийности» тем средствам, которые являются «простым удлинением руки», но почему он обращал внимание, как и его предшественники, только на одну характеристику руки? Разве это единственно возможный способ ее «усовершенствования»? Если предположить, что с помощью вспомогательного средства можно не только «удлинять» руку, но и, например, ее «утяжелять», то пример, который приводит исследователь как пример орудийной операции (использование придорожного камня в качестве молотка), начинает вызывать сомнение, тем более, что хорошо известно, что некоторые виды животных широко используют камни для разбивания яиц, раскалывания орехов и похожих операций, где как раз и важна тяжесть вспомогательного средства.

Давно уже стало понятным, что орудийная деятельность, как она понималась в классической теории антропогенеза, не может выступать критерием отличия человека от животных. Орудия, которые ассоциировались у создателей данной теории со специфически человеческими, на самом деле были «природными» орудиями, по Б.Ф. Поршневу [15], орудиями низшего уровня, существующими и у животных. Особенностью таких орудий являлось то, что их функцией было «совершенствование» естественных органов: они «удлиняли» руки (палки, копья), «усиливали» или «утяжеляли» кулаки (камень), «укрепляли» или «обостряли» зубы и ногти (рубила) и т. п. Животные, как показали современные исследования, могут не только пользоваться подобными орудиями в случае необходимости, но и заготавливать их впрок, что представлялось совершенно невозможным во времена Л.С. Выготского. Такая трактовка специфики орудий человека как «совершенствующих» функции руки — неважно, подразумевалось ли под этим только ее «удлинение» или же имелись в виду и другие, пусть даже общественно выработанные, способы ее «совершенствования», — оказалась несостоятельной, что заставило многих исследователей перестать искать специфику человеческой деятельности в орудиях труда.

К проблематике специфики человеческой деятельности обращался впоследствии и А.Н. Леонтьев [12]. Анализируя специфику орудийной трудовой деятельности, исследователь обращал внимание на два момента: во-первых, на то, что орудие является носителем первой настоящей абстракции, первого «сознательного и разумного обобщения». Во-вторых, на то, что «... орудие есть... общественный предмет, т. е. предмет, имеющий определенный способ употребления, который общественно выработан в процессе коллективного труда и который закреплен за ним» [12, с. 285]. Однако в отличие от своих предшественников А.Н. Леонтьев перенес акцент с анализа труда как процесса, опосредствованного орудием, на рассмотрение его общественного опосредования. Подчеркивая в людской деятельности первостепенную важность разделения функций (и, тем самым, выделение в ее структуре действий), исследователь любил приводить пример с охотой, где деятельность разделена между теми, кто вспугивает или загоняет добычу, и другими охотниками, которые поджидают ее в засаде, т. е. выполняют конечное действие. Однако этологи давно доказали, что такой способ охоты не может считаться специфичным для человека, поскольку аналогичное разделение функций нередко наблюдалось, например, в охоте волков или у шимпанзе, по описаниям Д. Лавик-Гудолл. Разделение функций не может служить критерием человеческой

деятельности. Оно широко распространено в животном мире, причем не только у волков или приматов, но и у иных видов, часто называемых «общественными»: у пчел, муравьев и т. п.

Таким образом, ни орудийное опосредование, как оно традиционно понималось, т. е. с помощью орудий, «совершенствующих» характеристики руки, ни коллективное опосредование, разделение функций в рамках единой деятельности, как оно понималось у А.Н. Леонтьева, не могут служить критериями истинно человеческой деятельности. Возможным выходом из этой ситуации может стать переосмысление понятия «орудия труда».

У наших ископаемых предков оба описанных выше способа опосредствования деятельности — общественный (в рамках которого медиатором является представитель того же вида, а деятельность предполагает разделение функций) и предметный (в рамках которого опосредствующим звеном выступали орудия труда, «совершенствующие» разные характеристики руки или иных частей тела) — встретились и переплелись. Их сочетание стало необходимой предпосылкой для появления принципиально нового способа опосредствования — ***орудий труда***, ***заменяющих одного из участников деятельности, выполняющих функции этого участника в ранее совместной деятельности*** [14; 23]. В этом способе творчески синтезированы оба предшествующих способа, так как, являясь предметным по форме, он одновременно выступает заменителем общественного опосредствования, замещая и, тем самым, вытесняя из деятельности отдельных участников за счет выполнения их функций.

Если вернуться к примеру А.Н. Леонтьева, то речь идет о появлении у наших ископаемых предков новых орудий охоты — орудий специфически человеческих, например, сетей или ловчих ям, перенимающих на себя функции участников конечной операции и заменяющих их в целостном процессе охоты. Возможно, именно поэтому авторы книги «Происхождение знакового поведения» вслед за Ю. Липсом называли охотничьи ловушки «первыми машинами» [19, с. 144]. Может быть, еще более наглядным будет пример всем известного «пугала», примитивного «заменителя» человека. Установленное на полях и огородах, оно вместо человека выполняет одну из необходимых операций, подчиненных конечной цели — получению хорошего урожая, функцию защиты урожая от птиц и животных, стремящихся им полакомиться. До сих пор в некоторых странах можно видеть, как эту функцию выполняют люди: например, подростки в Эфиопии, сидящие на редких деревьях в поле и с помощью длинных бичей отгоняющие всех желающих поживиться зерном или плодами. «Пугало» могло бы их заменить.

Иными словами, не орудия, увеличивающие возможности руки, и не другие участники деятельности, выполняющие одну из операций, а орудия, воспроизводящие функции этих Других, можно рассматривать в качестве новых, специфически человеческих медиаторов деятельности, потребовавших и качественно новых способов отражения действительности.

«Технические» и «психологические» орудия

В 1930 г. в Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской Л.С. Выготский выступил с докладом об инструментальном методе в психологии [4]. В этом докладе обращает на себя внимание то, что в нем автор, говоря о проблеме овладения поведением, не употребляет термин «знак», пользуясь вместо него понятием «психологическое орудие». Так, уже первый тезис доклада гласит: «В поведении человека встречается целый ряд искусственных приспособлений, направленных на овладение собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть... названы психологическими орудиями или инструментами» [4, с.103].

В тринадцатом тезисе этого же доклада Л.С. Выготский сравнивает технические и психологические орудия и формулирует как общие их черты, так и основные различия между ними: «Существеннейшее отличие психологического орудия от технического — направленность его действия на психику и поведение, в то время как техническое орудие, будучи тоже вдвинуто как средний член между деятельностью человека и внешним объектом, направлено на то, чтобы вызвать те или иные изменения в самом объекте; психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект» [4, с. 106].

В работах этого периода Л.С. Выготский зачастую использует понятия «психологическое орудие» и «знак» как синонимы, однако со временем понятие «психологическое орудие» встречается в его трудах все реже и в одном из наиболее поздних его произведений — «Мышление и речь» (1934) — практически полностью уступает место понятию «знак». Можно предположить, что такая терминологическая замена должна была акцентировать отказ от аналогии технических и психологических орудий как опосредующих звеньев в пользу их противопоставления.

Замена понятия «психологическое орудие» на понятие «знак» сопровождалась также отказом Л.С. Выготского от употребления термина «опосредствование» (очевидно, поскольку в нем указывалось на использование промежуточных «средств», что ассоциировалось, в первую очередь, с орудиями) в пользу термина «опосредование» (с акцентом в последнем случае на включение в действие именно знаков). На это неоднократно обращал внимание Н.Н. Нечаев [12], анализируя особенности терминологии Л.С. Выготского (употреблявшего преимущественно термин «опосредование») и А.Н. Леонтьева (предпочитавшего термин «опосредствование»). Указывая на то, что у А.Н. Леонтьева к этому времени не только орудия труда в привычном понимании этого слова, но и знаки трактовались как инструменты, Н.Н. Нечаев делал вывод о том, что «... линия А.Н. Леонтьева выразилась в развитии идей инструментальной психологии, от которых уже отказался Л.С. Выготский» [13, с. 27].

Можно ли сказать, что современные сторонники культурно-исторической психологии также вслед

за Л.С. Выготским отказались от использования понятий «опосредствование» и «психологическое орудие»? Отнюдь нет. Более того, оба эти понятия (особенно первое) остаются в центре внимания исследователей и широко употребляются в современной психологической литературе. Так, В.Б. Хозиев придает понятиям «средства» и «опосредствование» особо важную роль: «Оформление в психологии принципа развития привело к представлению о средстве как о потенциале движения и опосредствовании как об определяемой особым законом (логическим, предметным) смене средств» [18, с. 26]. Еще более показательной в этом плане является статья Б.Д. Эльконина «Посредническое действие и развитие» [21], где не только широко используются оба эти понятия («опосредствование» и «психологическое орудие»), но, более того, сам «акт опосредствования», называемый автором «посредническим действием», является в ней основным объектом анализа.

Вернемся, однако, к идее Л.С. Выготского о принципиальном отличии «технических» орудий и «психологических». Будет ли она верна с учетом иного понимания орудий труда, того понимания, о котором речь шла выше? Прежде чем начать обсуждение этого вопроса, обратимся к некоторым особенностям понимания Л.С. Выготским понятия «знак».

Особенности понимания Л.С. Выготским понятия «знак»

Акцент на роли знаков в овладении собственным поведеним

Хорошо известно положение Л.С. Выготского, касающееся общей закономерности культурного развития ребенка: «Общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе» [5, с. 225].

Попытаемся соотнести эту и вышеприведенные цитаты из работ Л.С. Выготского, в которых сопоставляются орудия и знаки. В ранее приведенной цитате звучит следующая идея: орудие направлено на покорение природы, в то время как знак — на поведение. Исходя из этой логики противопоставления орудия и знака, можно предполагать, что на всех трех этапах культурного развития ребенка речь идет о применении знаковых средств, поскольку независимо от этапа рассматривается проблема управления своим или чужим поведением.

Контекст примеров, которые использовал Л.С. Выготский для иллюстрации своих положений, также позволяет утверждать, что он, рассуждая об орудийной деятельности, имел в виду исключительно субъект-объектную деятельность, «покорение природы», в то время как, говоря о знаках, рассматривал исключительно субъект-субъектную форму деятельности. Это указание на опосредствование орудием субъект-предметных отношений, а знаком субъект-субъектных как главного их отличия стало общепринятым, однако достаточным ли? Понятно, что палка в руках человека, пытающегося достать ею банан (т. е. направленная на предмет), будет орудием, но если ту же палку человек будет использовать в драке с врагами, пытаясь изменить их поведение, обратить в бегство (т. е.в субъект-субъектных отношениях), можно ли будет в этом случае назвать ее знаком? Очевидно, нет. Возможно, знаком в последнем случае ее можно было бы счесть в ситуации незавершенного действия, когда поднятая, но еще не опущенная на головы других палка имела бы особое значение — выступала бы в качестве сигнала для участников конфликта о намерениях того, кто ее поднял, о его твердой решимости нападать или защищаться. Более того, возможно, также действия, предметно не опосредствованные, точнее опосредствованные только телесно (включающие, например, жесты и позы угрозы), могут рассматриваться как исторические предшественники впоследствии более развитых форм знакового поведения.

Отметим и то, что в центре внимания Л.С. Выготского, особенно в этот период, был конечный этап культурного развития ребенка — овладение собственным поведением, поэтому особенности знакового поведения на промежуточных этапах (воздействия взрослых на ребенка или ребенка на взрослых) анализировались им реже и в формулировках часто опускались. Поэтому и в первом тезисе упомянутого выше доклада речь идет исключительно об «овладении *собственными* психическими процессами», и тринадцатый тезис заканчивается исключительно указанием на «активность по отношению *к себе*», равно как и в заключении к другому своему труду — «Орудие и знак в развитии ребенка» — автор говорит: «Человек создавал не только орудия труда, с помощью которых он подчинял своей власти силы природы, но и стимулы, побуждающие и регулирующие его *собственное* поведение, подчиняющие *собственные* силы своей власти» [7, с. 1122], — не упоминая о средствах управления поведением других людей.

Современные исследователи пытаются в своих исследованиях более равномерно уделять внимание всем намеченным Л.С. Выготским этапам овладения поведением. Довольно показательной в этом плане является работа С.Г. Касвинова [11], в которой автор стремился реконструировать систему взглядов Л.С. Выготского относительно процесса детского развития и его периодизации. Отталкиваясь от идеи Л.С. Выготского о развитии ребенка как о процессе овладения поведением, иными словами — формирования регуляции и саморегуляции, С.Г. Касвинов предлагает рассматривать стадии развития ребенка как этапы этого процесса, характеризующиеся специфичными для каждого этапа психологическими орудиями. В контексте интересующего нас аспекта проблемы автор выделяет три фазы направленности регуляции, соответствующие трем этапам Л.С. Выготского, называя их «протофаза» (когда ребенок является объектом регуляции со стороны взрослого), «аллофаза» (когда

ребенок является субъектом регуляции взрослого) и аутофаза (когда ребенок является субъектом саморегуляции) и детально их анализирует.

Социальная природа знаков

Обратимся теперь к представлениям Л.С. Выготского о природе знаков. Уже в докладе об инструментальном методе в психологии он формулирует положение о социальной их природе: «Психологические орудия — искусственные образования; по своей природе они суть социальные, а не органические или индивидуальные приспособления» [4, с. 103]. Эта же идея в разных вариациях звучит у Л.С. Выготского и позже: «Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших психических функций, гласит, что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования» [7, с. 1092].

Социальная природа любой знаково-символической деятельности на сегодняшний день ни у кого не вызывает сомнений, хотя разные исследователи вкладывают разный смысл в это понятие. Вместе с тем именно осознание важности роли социального взаимодействия стало предпосылкой появления представления об открытом посредническом действии Б.Д. Эльконина [20; 21], которое, по мнению автора, является связующим звеном между понятием «совокупное действие» и знаковым опосредствованием; гипотезы В.П. Зинченко и А.И. Мещерякова о совокупной деятельности как генетически исходной единице психического развития [10]; идеи В.В. Рубцова об обучении как процессе содействия и совместной деятельности [16], а также многих других гипотез и исследований, касающихся данной сферы.

Но какой смысл вкладывал сам Л.С. Выготский в понятие знака как социального по природе медиатора? Обратимся к тем примерам (для начала наиболее примитивных знаковых средств), которые неоднократно использовал сам исследователь в разных своих работах, иллюстрируя свое понимание знака. Возьмем пример, относящийся не к онтогенезу, а к употреблению знаков в ранней истории человечества: «На Борнео и Целебесе... найдены особые палки для копания, на верхнем конце которых приделаны маленькие палочки. Когда при сеянии риса палкой разрыхляют почву, маленькая палочка издает звук. Этот звук — нечто вроде трудового возгласа или команды, назначение которых — ритмическое регулирование работы. Звук снаряда, приделанного к палке для копания, заменяет человеческий голос или выполняет сходную с ним функцию» [7, с. 1122].

Итак, речь идет о наиболее примитивном варианте знака в представлении Л.С. Выготского. Этот знак имеет материальную форму — маленькая палочка, которая специально сделана или подобрана такой, чтоб она издавала звук при копании. (В традициях современных исследований действие с этим орудием уже надлежало бы назвать материализованным действием, учитывая то, что данное действие уже предполагает использование хоть и примитивных, но знаково-символических компонентов [13, с. 27]). Функция маленькой палочки как компонента данного действия, которая собственно и делает ее знаком — замещение человека (в данном случае — его голосовых команд), вместо него ритмизируя и, тем самым, регулируя, оптимизируя процесс копания.

Обратимся теперь к онтогенезу и к более «продвинутому» — вербальному — варианту знакового опосредования. Воспользуемся опять-таки примером из работ Л.С. Выготского — примером утреннего вставания с постели, который вслед за У. Джеймсом анализирует исследователь: «Типичным развернутым волевым актом... являются следующие три момента: 1) надо встать (мотив), 2) не хочется (мотив), 3) счет самому себе: раз, два, три (вспомогательный мотив) и 4) на “три” подъем... Это совершенно похоже на то, как мы говорим ребенку: “Ну, раз, два, три — выпей лекарство”... В примере с вставанием я поднялся из-за сигнала “три” (условный рефлекс), но я сам заранее через сигнал и связь с ним поднял себя, т. е. я овладел своим поведением через дополнительный стимул или вспомогательный мотив» [5, с. 279—280].

В данном примере Л.С. Выготский не употребляет ни термин «психологическое орудие», ни термин «знак». Более того, возможно, в этом его анализе недостаточно четко прописывается и путь формирования такого способа действий. Однако, с учетом вышеприведенного закона «культурного развития ребенка», за этим описанием явно подразумевается следующая последовательность возникновения у ребенка подобного поведения: вначале другие люди, взрослые демонстрируют в разных ситуациях возможность использования счета-команды для совершения какого-либо не очень желанного для ребенка действия (например, принятия лекарства), затем сам ребенок, вступая во взаимодействия со взрослыми (а, возможно, и не только со взрослыми, но и с другими детьми или даже с куклами в игровой ситуации), апробирует данное средство для управления другими и, наконец, на последнем этапе он начинает применять данное средство-знак по отношению к себе. Важно подчеркнуть, что данное психологическое орудие не изобретается ни ребенком, ни его родителями, во взаимодействии с которыми он смог его освоить. Команда «счет до трех» объективно существует в определенной культуре (не исключено, что в другой культуре имея другую форму) и передается из поколения к поколению.

В данном примере используемое культурное средство имеет уже не предметную форму, как маленькая палочка в предыдущем примере, а вербальную, однако функция остается прежней — замещение другого человека, точнее его функции регулятора в некогда более развернутом взаимодействии. Счет-команда по отношению к самому себе есть символическо-знаковое действие именно потому, что в его основе лежит опыт предшествующих ему социальных отношений, которые теперь объединены в одном человеке. Так, собственно, некогда интерпсихическая форма действия обретает интрапсихическую форму.

Рассмотрим еще один классический пример Л.С. Выготского с употреблением жребия как способа принятия решения в затруднительных ситуациях. Для Л.С. Выготского, анализирующего ситуацию со жребием, главным в этом примере, как и во всех предыдущих, является введение человеком в трудной для решения ситуации (ситуации конфликта равных по силе мотивов) дополнительного звена, специального стимула — жребия, который и помогает человеку «овладеть своим поведением», т. е. произвести выбор. Для онтогенеза, который интересовал исследователя в наибольшей степени, конечный вывод о смысле использования жребия звучит так: «В случаях выбора со жребием... ребенок овладевает своим поведением, направляет свое поведение через вспомогательные стимулы» [5, с. 278]. Сделав данное заключение, Л.С. Выготский на этом останавливается. Но в чем же тогда заключается социальная подоплека такого поведения? Ответа на этот вопрос автор в данной работе не дает.

Современные исследователи, анализируя данный пример, могут расставить акценты несколько иначе. Например, согласно Н. Вересову, обращение к жребию имеет смысл только в том случае, если перед человеком стоит задача выбора: «Любая знаковая операция обретает смысл как действие, направленное на решение какой-то задачи, на поиск выхода из имеющегося противоречия» [3, с. 21]. Значение и специфику подхода Л.С. Выготского исследователь видит не столько в замене традиционной схемы «стимул—реакция» на опосредованную «стимул—знак—реакция», сколько в указании на роль культурного знака в процессе решения жизненных проблемных задач в процессе культурного развития ребенка.

С этим трудно не согласиться, однако эта трактовка не проясняет социальную основу ситуации со жребием. Можно предположить, что человек прибегает к жребию, когда хочет передать решение кому-то другому. В жизни любого человека есть опыт детства (а часто и не только детства), когда решения за него принимаются взрослыми или просто более сильными, решительными, самостоятельными людьми. В сложных ситуациях этот опыт актуализируется и возникает желание переложить ответственность на кого-то другого, более мудрого, сильного, ответственного. Жребий — это знак-заместитель такого Другого, идеализированного Взрослого, Бога, любой Высшей силы, в которую человек верит, к которой в трудной ситуации обращается за помощью и чьему «решению» (которое и предназначен «продемонстрировать» жребий) с радостью подчиняется.

Возможно, о чем-то подобном размышлял в 1981 г. Д.Б. Эльконин, когда писал в своих дневниках: «Почему знак, в противоположность орудию, направлен «внутрь» и, главное, организует поведение?... Почему люди бросают жребий, который организует решение?... Значение знака — в той функции другого человека, в которой он вводится в организацию поведения. Они могут быть различны (решающий, контролер, вообще помогающий, напоминающий о ком-то)... Все примеры, которые он [Л.С. Выготский] приводил в связи с проблемой организации поведения, истолкованы и поняты им не совсем так! Жребий — призыв другого человека решить проблему... Основное значение знака — социальное, т. е. организация своего поведения через другого» [22, с. 514—515].

Исходная внешняя форма знаков и их свойство образовывать новые психологические системы

Из социальной природы знака, т. е. первоначально реального социального взаимодействия, вытекает и еще одно следствие, важное для понимания генезиса знаков — это их первоначально внешняя форма. Л.С. Выготский формулирует это вполне определенно: «Вначале знак представляет собой, как правило, внешний вспомогательный стимул, внешнее средство аутостимуляции... В развитии внутренних опосредованных операций фаза применения внешних знаков играет решающую роль. Ребенок переходит к внутренним знаковым процессам потому, что он прошел фазу, когда эти процессы были вовне» [7, с. 1109]. Видимо, именно поэтому Л. С. Выготский в качестве примеров простейших знаков и знакового поведения обращается к таким невербальным их формам, как рассмотренная уже палочка с Борнео, завязывание узелков на память, бросание жребия и т. п.

В работах более позднего периода исследователь указывает еще на одну важнейшую функцию знаков — их роль в образовании межфункциональных связей и, тем самым, новых психологических систем: «Знаки ... первоначально являются средствами связи, средствами воздействия на других. Всякий знак, если взять его реальное происхождение, есть средство связи, и мы могли бы сказать шире — средство связи известных психических функций социального характера. Перенесенный на себя, он является тем же средством соединения функций в самом себе...» [6, с. 116].

В контексте данной статьи интересен пример, который приводит Л.С. Выготский для иллюстрации данного положения — процесс формирования опосредованного произвольного внимания: «Ребенок овладевает вниманием других или, наоборот, начинает по отношению к себе применять те средства и формы поведения, которые являлись первоначально коллективными. Мать обращает внимание ребенка на что-нибудь; ребенок, следуя указаниям, обращает свое внимание на то, что она показывает; здесь мы всегда имеем две разведенные функции. Затем ребенок сам начинает обращать свое внимание, сам по отношению к себе выступает в роли матери, у него возникает сложная система функций, которые первоначально разделены» [6, с. 116]. Иными словами, можно было бы сказать, что в процессе развития внимания существенную роль играют внешние социально выработанные, в простейшем случае невербальные средства — тот же указательный жест. Они, подобно рассмотренной выше команде «счет до трех», помогают ребенку символически «заменить» взрослого, выступить по отношению к самому себе «в роли матери» и, тем самым, формируя новую «психологическую систему» более высокого уровня, овладеть своим собственным поведением.

К сожалению, объем статьи не позволяет в этом кратком обзоре затронуть все особенности понимания Л.С. Выготским понятия «знак». В частности, не рассматривалась проблема связи знака и значения, свойство знака быть средством обобщения, роли знака в процессе смыслообразования и т. п. Но поскольку в данной статье нас интересовали в первую очередь наиболее древние и простейшие формы знаков, то акцентировалось внимание на их исходных функциях, прежде всего их роли в социальном взаимодействии. Ведь, согласно Л.С. Выготскому, «... первоначальная функция речи не в том, что слова имеют для ребенка значение, не в том, что при помощи слова создается соответствующая новая связь, а в том, что первоначально слово является указанием. Слово как указание — первичная функция в развитии речи, из которой можно вывести все остальные» [5, с. 225]. Близкие, хотя и не идентичные, идеи высказывались и другими исследователями, например, Б.Ф. Поршневым, который в своих работах отмечал следующее: «... у истоков второй сигнальной системы лежит не обмен информацией, т. е. не сообщение чего-либо от одного к другому, а особый род влияния одного индивида на действия другого — особое общение еще до прибавки к нему функции сообщения» [15, с. 426].

Орудие и знак: сравнительный анализ

Вернемся теперь к поставленному выше вопросу о соотношении орудий в переосмысленном их понимании и знаков. Семнадцатый тезис доклада Л.С. Выготского об инструментальном методе гласит: «Инструментальный метод по самому существу метод историко-генетический. В исследование поведения он вносит историческую точку зрения: поведение может быть понято только как история поведения... Главными областями исследования, где может быть с успехом применен инструментальный метод, являются: а) область социально-исторической и этнической психологии, изучающей историческое развитие поведения, отдельные его ступени и формы; б) область исследования высших, исторически сложившихся психических функций...; в) детская и педагогическая психология» [4, с. 107].

Сам Л.С. Выготский, очевидно, стремился поддерживать баланс между указанными областями исследований, примером чего, в том числе, может служить написанная им совместно с А.Р. Лурией книга «Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок» [8]. Однако понятно, что первой области — исторической и этнической психологии он уделял сравнительно меньше внимания. К сожалению, ситуация не изменилась и впоследствии: его последователи занимались и продолжают заниматься преимущественно онтогенетическим развитием и основные достижения культурно-исторической психологии можно видеть именно в этой области.

Вместе с тем такая ситуация неизбежно накладывает определенные ограничения на изучение генезиса психической деятельности в целом и генезиса психологических орудий, в частности. Так, если вернуться к понятию «замещение», то современные исследователи часто используют его как синоним знаково-символической деятельности, в более узком значении — как перенесение функций объекта на знак [2; 16]. Обычно это ассоциируется в первую очередь с предметами, животными («пусть эта палочка будет «лопаткой», «лошадкой»» и т. п.). Однако можно предполагать, что в истории вариант подобного знакового замещения — это более позднее приобретение человечества. Первыми психологическими орудиями, знаками были простейшие материальные приспособления, берущие на себя функции человека, регулирующего совместную деятельность и, тем самым, вытесняющие его из этой деятельности, делающие не нужным его присутствие и участие. Пример Л.С. Выготского с маленькой палочкой с острова Борнео как пример знакового опосредствования хорошо согласуется с таким пониманием и хорошо иллюстрирует его.

Пока трудно сказать, когда именно — до того, как появились подобные знаки, т. е. психологические орудия, непосредственно воздействующие на поведение людей (как описанная выше маленькая палочка, регулирующая процесс копания), после того или одновременно, но в истории появились и обычные, «технические», по Л.С. Выготскому, орудия труда, замещающие человека в определенной операции совместной деятельности и, тем самым, перестраивающие целостную систему деятельности в целом. Выше уже приводились примеры подобных орудий в виде ловчих ям или пугала.

Если обратиться к онтогенезу, то здесь также обращает на себя внимание то, что ребенок с первых дней жизни окружен как раз подобными «орудиями», которые дают возможность «заменить» мать, освободить ее для иной деятельности. Речь идет о пеленках, заменяющих тепло материнских объятий; о колыбели, с помощью которой кто угодно может вместо матери укачивать малыша; о сосках-пустышках — имитаторах материнской груди; о бутылочках с коровьим молоком, насыщающих ребенка в отсутствие матери; о куклах, наиболее наглядно заменяющих не только мать, но вообще любых Других, и о многих других подобных «орудиях», которые как раз и составляют специфически человеческую среду развития ребенка.

Сравним описанные и им подобные действительно человеческие «технические» орудия и психологические орудия, знаки, конечно, в их наиболее примитивной невербальной форме. Их роднит то, что и те и другие опосредуют деятельность; и те и другие выполняют функцию замещения одного из участников деятельности; и те и другие в их исходном варианте имеют внешнюю невербальную форму; появление и тех и других опосредующих звеньев существенно перестраивает, качественно реорганизует предшествующую структуру деятельности, фактически создавая новую систему. Вместе с тем психологические орудия отличаются от орудий труда прежде всего тем, что выполняют функцию замещения другого человека не в любых операциях, а исключительно в операциях регу-

ляции социального взаимодействия. Последнее и дает возможность, с одной стороны, считать их первичными знаками, действительно имеющими социальную природу, а с другой — видеть в них потенциальный механизм для овладения собственным поведением.

С течением времени система орудий труда и система знаков все более расходятся, двигаясь каждая своим путем исторического развития, и сейчас сложно, даже в воображении, представить себе какую бы то ни было их общность. Но нет сомнения, что последующие исследования, не только в онтогенетическом, а и в этно-историческом контексте, будут полезными не только для лучшего понимания каждой из них, но и их соотношения.

Литература

1. *Беспалов Б.И.* Развитие представлений П.Я. Гальперина о средствах, орудиях и орудийных операциях человека и животного // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 55—66.

2. *Будякова Т.П.* Знаково-символическая деятельность и ее генез: учеб. пособие. Елец: Изд-во ЕГУ имени И.А. Бунина, 2005. 48 с.

3. *Вересов Н.* Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания. Заметки читателя [Электронный ресурс]. URL: http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf (дата обращения: 15.05.19).

4. *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 103—108.

5. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 5—328.

6. *Выготский Л.С.* О психологических системах // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 109—131.

7. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Л.С. Выготский Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. С. 1039—1132.

8. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

9. *Гальперин П.Я.* Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Психология как

10. объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998. С. 37—93.

11. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 86—95.

12. *Касвинов С.Г.* Система Выготского. Харьков: Райдер, 2013. 460 с.

13. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

14. *Нечаев Н.Н.* Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 23—42.

15. *Павленко В.Н.* Деятельностный подход к проблеме нормального психического развития // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 94—100.

16. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). СПб.: Алетея, 2007. 720 с.

17. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во МГППУ, 2008. 416 с.

References

1. Bespalov B.I. Razvitie predstavlenii P.Ya. Gal'perna o sredstvakh, orudiyakh i orudiinykh operatsiyakh cheloveka i zhivotnogo [The development of representations of P.Ya. Galperin about the means, tools and tool's operations of humans and animals]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-hystorical psychology*], 2012, no. 4, pp. 55—66. (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Budyakova T.P. Znakovo-simvolicheskaya deyatel'nost' i ee genez: uchebnoe posobie [Sign-symbolic activity and its genesis: schoolbook]. Elets: Publ. EGU im. I.A. Bunina, 2005. 48 p.

3. Veresov N. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya. Zametki chitatelya. [Cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky: difficult work of understanding. Reader notes]. [Elektronnyi resurs]. Available at: http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf

4. Vygotskii L.S. Instrumental'nyi metod v psikhologii [Instrumental method in psychology]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.1. Voprosy teorii i istorii psikhologii* [*Collected Works: in 6 vol. Vol.1. Questions of the theory and history of psychology*]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 103—108.

5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki* [*Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind*]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5—328.

6. Vygotskii L.S. O psikhologicheskih sistemah [About psychological systems]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.1. Voprosy teorii i istorii psikhologii* [*Collected Works: in 6 vol. Vol.1. Questions of the theory and history of psychology*]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 109—131.

7. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in child development]. In Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [*Psychology of human development*]. Moscow: Publ. Smysl, 2005, pp. 1039—1132.

8. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies on the history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika-Press, 1993. 224 p.

9. Gal'perin P.Ya. Psikhologicheskoe razlichie orudii cheloveka i vspomogatel'nykh sredstv u zhivotnykh i ego znachenie [Psychological difference between man's tools and means in animals and its significance]. In Podol'skii A.I. (ed.), *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka* [*Psychology like objective science*]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii», 1998, pp. 37—93.

10. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski iskhodnaya edinitsa psikhicheskogo razvitiya [Cumulative activity as a genetically basic unit of mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 2000, no. 2, pp. 86—95. (In Russ.).

18. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. 288 с.

19. *Хозиев В.Б.* Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 25—36.

20. *Шер Я.А., Вишняцкий Л.Б., Бледнова Н.С.* Происхождение знакового поведения. М.: Научный мир, 2004. 280 с.

21. *Эльконин Б.Д.* Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57—63.

22. *Эльконин Б.Д.* Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 93—112. doi:10.17759/chp.2016120306

23. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

24. *Pavlenko V.N.* Prospects for Using the Theory of Activity in Ethnopsycology // Journal of Russian and East European Psychology. 1994. № 2. P. 75—84.

11. Kasvinov S.G. Sistema Vygotskogo [Vygotsky system]. Khar'kov: Raider, 2013. 460 p.

12. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of the psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p.

13. Nechaev N.N. Rol' teorii poetapnogo formirovaniya v razvitii metodologii deyatel'nostnogo podkhoda [The role of the theory of step by step formation in the development of the methodology of the activity approach]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya*. [*MSU Bulletin. Part 14. Psychology*], 2012, no. 4, pp. 23—42. (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Pavlenko V.N. Deyatel'nostnyi podkhod k probleme normal'nogo psikhicheskogo razvitiya [Activity approach to the problem of normal mental development]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology questions*], 1993, no. 3, pp. 94—100. (In Russ.).

15. Porshnev B.F. O nachale chelovecheskoi istorii (problemy paleopsikhologii) [About the beginning of human history (problems of paleopsychology)]. Saint-Petersburg: Aleteya, 2007. 720 p.

16. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: an activity approach]. Moscow: Publ. MGPPU, 2008. 416 p.

17. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii [Sign and symbol in training]. Moscow: Publ. MGU, 1988. 288 p.

18. Khoziev V.B. Oposredstvovanie v teorii i praktike kul'turno- istoricheskoi kontseptsii [Mediation in the theory and practice of cultural-historical conception]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-hystorical psychology*], 2005, no. 1, pp. 25—36. (In Russ., abstr. in Engl.).

19. Sher Ya.A., Vishnyatskii L.B., Blednova N.S. Proiskhozhdenie znakovogo povedeniya [The origin of sign behavior]. Moscow: Nauchnyi mir, 2004. 280 p.

20. El'konin B.D. L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky — D.B. Elkonin: sign mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology questions*], 1996, no. 5, pp. 57—63. (In Russ.).

21. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Intermediary Action and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-hystorical psychology*], 2016, no. 3, pp. 93—112. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2016120306

22. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

23. Pavlenko V.N. Prospects for Using the Theory of Activity in Ethnopsycology. Journal of Russian and East European Psychology, 1994, no. 2, pp. 75—84.

Информация об авторах

Павленко Валентина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина (ХНУ имени В.Н. Каразина), Харьков, Украина, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4947-3995, e-mail: vnp49@ukr.net

Information about the authors

Pavlenko Valentina Nikolaevna, PhD in Psychology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4947-3995, e-mail: vnp49@ukr.net

Получена 02.04.2019
Принята в печать 03.03.2020

Received 02.04.2019
Accepted 03.03.2020

Культурно-историческая психология
2020. Т. 16. № 1. С. 132—133
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160113
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)

Cultural-Historical Psychology
2020. Vol. 16, no. 1, pp. 132—133
DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160113
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)

ЮБИЛЕЙ
ANNIVERSARIES

Посредник между «неклассическими» психологиями К 70-летию Б.Д. Эльконина

Для цитаты: К 70-летию Б.Д. Эльконина. Посредник между «неклассическими» психологиями // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 132—. DOI: https://doi.org/10.17759/chp. 2020160113

Celebrating the 70th Brithday of B.D. Elkonin. The Mediator Between 'Non-classical' Psychologies

For citation: Celebrating the 70th Brithday of B.D. Elkonin. The Mediator Between 'Non-classical' Psychologies. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 132—. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2020160112

12 марта 2020 г. исполнилось 70 лет доктору психологических наук, профессору Борису Даниловичу Эльконину. Б.Д. Эльконин — воплощение поискового духа культурно-исторической психологии, благодаря чему она, почти разменяв свой век, остается молодой наукой, «наукой будущего», как квалифицирует ее наш американский коллега и друг Майкл Коул.

В качестве ученика и последователя своего отца Д.Б. Эльконина и его продолжателя В.В. Давыдова Б.Д. Эльконин является строителем здания культурно-исторической психологии, уловившим через своих наставников целый ряд прямых и скрытых посылов Л.С. Выготского, которые нашли адресата именно в его лице. Стоит указать на два момента.

Во-первых, культурно-историческая психология в версии Б.Д. Эльконина — это знание о том, как в развитии человека происходит встреча идеальной и реальной форм (по Выготскому), встреча — сама по себе далеко не «идиллическая», а напряженно противоречивая, требующая от человека самопреодоления в *творческом действии*. Развитие — не столько попытка ребенка «взять пробу культуры», сколько найти в этой «пробе» себя самого. «Узнать», построить себя в культуре как *субъекта развития*.

Во-вторых, Б.Д. Эльконин расширяет идею культурного *опосредствования*, которое для него всегда предстает в форме *посредничества* живых людей. Живых и оживляющих мир и язык «психологических окаменелостей», как называл систему объективаций человеческой культуры Пьер Жане, в силу чего они сами могут быть наполнены *посредническим смыслом*. Это — еще один шаг к преодолению «заочного определения человека», о невозможности которого писал М.М. Бахтин. Б.Д. Эльконин мощно и самобытно артикулирует идею Выготского о том, что не сами по себе культурные предметы вызывают человека к человеческой жизни. Его вдохновляют жить по-человечески «культурные люди», конечно же не с пустыми руками, а дарящими это вдохновение с помощью культурных предметов — в идеальной и реальной форме.

И по Д.Б. Эльконину, и по Б.Д. Эльконину, никакая система идеальных образцов культуры никогда не заменит человеческого образа — образа деятельности, который являет взрослый ребенку с момента рождения. *Являет* для Б.Д. Эльконина — слово ключевое: взрослый для ребенка — прежде всего «явитель» образа деятельности. И именно в процессе «явления» образа деятельности он не сразу, а постепенно становится носителем ее образца. Вначале мы наблюдаем первозданную слитность образа и образца, но очень скоро образец отделяется и начинает жить некоей «своей» жизнью. Мама уже не просто нежно гладит ручки малыша, в которые из ее рук невзначай попадают человеческие вещи, а учит захватывать, держать, трясти, подкатывать — по-человечески, в соответствии с «установленной нор-

CC BY-NC

мой»... Так и должно быть. Но, наверное, и потом в симфоническом звучании мы «узнаем» далекие отголоски материнской песни, в рабочих движениях мастера — уверенность папиных рук, в выдающихся книгах — продолжение бесед с мудрыми учителями и талантливыми друзьями. Чтобы все это стало «нашим» — как мамина любовь, папина надежность, как ученичество и дружба. Культурные значения приходят в жизнь ребенка через смысловые «ворота» — ничуть не в противоречие Л.С. Выготскому. Как и образцы — в составе образа деятельности. Образа, который явить может только живой — значимый посредник. Не просто в качестве пусть самого «значимого другого» (significant other — по Гарри Салливану), а в качестве зеркала собственных возможностей ребенка, о чем писал Д.Б. Эльконин.

Борис Эльконин — и сам посредник между классической «неклассической психологией» Выготского (как ее назвал Даниил Борисович Эльконин) и ее современной формой. Посредник между двумя «неклассическими» психологиями.

В качестве заведующего лабораторией теоретических и экспериментальных проблем психологии развития Психологического института РАО Борис Даниилович в рамках уникального исследовательского направления координирует поиски специалистов, стремящихся ответить на вопрос: как во встречных пробах, инициативах, проблематизациях детей и взрослых рождается развивающее образовательное пространство.

В качестве профессора Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ Б.Д. Эльконин смело вовлекает магистрантов в сферу самых новейших, порой прорывных исследований, где эксперимент является продолжением теоретического размышления о природе того, что Борис Даниилович называет «актом развития».

В качестве президента Международной Ассоциации развивающего обучения (МАРО), созданной В.В. Давыдовым более четверти века назад, и ректора Открытого университета «Развивающее обучение» Б.Д. Эльконин ищет пути превращения современной школы в большую «лабораторию развития», где могут быть выращены новые формы социальности, новые формы взаиморазвивающих отношения детей и взрослых. Ведь именно внутри этих форм социальности и для детей, и для взрослых границы образа мира раздвигаются настолько, чтобы он открылся им как мир XXI века. И не просто открылся — творился ими как их время. А время сегодня творится именно в образовании, часы которого традиционно не поспевают за ходом истории.

В качестве главного редактора журнала «Культурно-историческая психология» Б.Д. Эльконин продолжает дело своего предшественника, основателя журнала В.П. Зинченко. Владимир Петрович говорил, что наука делается не монографиями, а статьями. Под руководством Б.Д. Эльконина журнал не просто «освещает» актуальное состояние культурно-исторической психологии, а полноценно участвует в ее развитии, включая освоение новых проблемных полей, в том числе на значимом, с точки зрения теории Выготского, пересечении полидисциплинарных знаний о человеке в культуре, «вписывая» их в сферу интересов культурно-исторической психологии.

От имени руководства МГППУ, редколлегии журнала «Культурно-историческая психология», коллег, соратников, единомышленников и друзей мы поздравляем Бориса Данииловича с прекрасным юбилеем! Пусть творчество, вдохновение, желание посвящать себя ученикам остаются добрыми и надежными спутниками его жизни долгие весны и лета!

В.В. Рубцов, А.А. Марголис,
В.Т. Кудрявцев, А.А. Шведовская