

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ответственные редакторы

*А. Л. Журавлев,
Е. А. Сергиенко*



ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»
МОСКВА – 2016

УДК 159.9

ББК 88

П 76

Все права защищены.

*Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

М. С. Егорова;

доктор психологических наук, профессор *М. А. Холодная*

Редакционная коллегия:

Г. А. Виленская (уч. секр.), А. Л. Журавлев (отв. ред.),

В. В. Знаков, Е. И. Лебедева, Е. А. Никитина, Е. А. Сергиенко (отв. ред.)

П 76 Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 479 с. (Методология, теория и история психологии)

ISBN 978-5-9270-0326-6

УДК 159.9

ББК 88

Данная книга посвящена методологической, теоретической и эмпирической разработке принципа развития, который получает свое существенное расширение и дополнение почти 40 лет спустя после выхода книги «Принцип развития в психологии» (М., 1978 г.) через его сочетание с принципами системности, неопределенности, непрерывности, дифференциации – интеграции, субъектности, антиципации. Принцип развития остается не только старейшим в методологии науки, но и стержневым, пронизывающим всю психологию, все социогуманитарные науки, глубоко внедренным и в естественнонаучное знание. Мультипарадигмальность, междисциплинарность и трансдисциплинарность современной науки диктуют переход к обобщающим моделям развития и к поиску ее категориального строя, отражающего взаимодействие не только внутри разных областей психологии, но и с другими науками – биологией, социологией, философией, историей, лингвистикой и др.

Авторами настоящего коллективного труда являются ведущие отечественные психологи, реализующие принцип развития в своих исследованиях. В их работах представлены современные решения многих проблемных вопросов психологии развития с позиций современной методологии науки, верифицированные в исследованиях в рамках разных психологических школ.

Книга адресована широкому научному кругу специалистов социогуманитарной области. Надеемся, что она будет способствовать поддержанию научного интереса, дискуссии и продолжению исследований.

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2016

ISBN 978-5-9270-0326-6

СОДЕРЖАНИЕ

Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Генезис принципа развития в современной психологии (Вместо предисловия) 5

Раздел 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Гусельцева М. С. Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности 31

Знаков В. В. Современное развитие психологии субъекта: субъектно-аналитический подход 52

Сергиенко Е. А. Современные идеи развития в психологии. 84

Марцинковская Т. Д. Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии. 116

Щукина М. А. Роль генетического принципа в психологическом изучении саморазвития личности 135

Волкова Е. В. Методологические проблемы разработки дифференционно-интеграционной теории развития 151

Поддьяков А. Н. Развитие способностей создания трудностей . . 169

Раздел 2

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Корнилова Т. В. Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов. 193

Смирнов С. Д. Прогностическая активность как способ существования и развития образа мира. 215

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СОЗДАНИЯ ТРУДНОСТЕЙ*

А. Н. Поддьяков

Большое количество психологических исследований сосредоточено только на том, как люди решают задачи и справляются с проблемами и трудностями, но не на том, как и зачем они их создают. А ведь то, как конкретный человек справляется с проблемами и – шире – каковы вообще возможные пути совладания с ними, в значительной мере зависит от существа, природы этих трудностей, в том числе, очень зависит от того, как и с какими целями данные трудности и проблемы созданы.

В данной работе мы будем рассматривать такие виды активности живых существ, которые направлены на осложнение ситуации, создание затруднений для других субъектов[†].

Перечислим некоторые из целей создания трудностей другим.

1. Деструктивные цели, связанные с преднамеренным нанесением ущерба тому, для кого они создаются.
2. Конструктивные цели, направленные на развитие того, для кого эти трудности разрабатываются (будь то руководство физическими тренировками спортсмена, написание задачник повышенной трудности по разным предметам, разработка систем проблемного обучения школьников и студентов и т. п.).
3. Исследовательские, диагностические цели – узнать, как тот или иной субъект (конкретный человек, определенная возраст-

* Работа поддержана Российским научным фондом, проект № 14-18-03773.

† В отечественной психологии проблематику создания трудностей не для других, а для самого себя плодотворно изучает В. А. Петровский. Он разработал теорию неадаптивной активности человека, в рамках которой исследует такие явления, как риск ради риска, стремление субъекта к запретной черте, возгонка уровня трудности решаемых задач и др. (Петровский, 2010). Но мы в данной работе будем рассматривать такие трудности, которые одни субъекты создают для других.

- ная группа, представитель другого биологического вида) справляется с различными трудностями, решает разного рода задачи.
4. Игровые цели, где под общим названием «игровые» могут скрываться самые разные ситуации создания трудностей – от обучающих игр для дошкольников до смертельно опасных игр для взрослых экстремалов.

Уже из этого перечисления можно увидеть, что создание трудностей, изобретение задач и проблем для других субъектов – это очень важная часть творческой и интеллектуальной деятельности людей в самых разных областях практики, науки, досуга.

Границы между указанными целями создания трудностей не жесткие. В реальной жизни создание трудностей с деструктивными целями по отношению к одному субъекту может быть тесно связано с организацией конструктивных, развивающих трудностей для другого, а диагностика трудностей, с которыми справляется или же не справляется субъект, может быть использована для последующей разработки и конструктивных, и деструктивных трудностей.

С психологической точки зрения, отношение субъекта, создающего трудности, к тому, для кого он их готовит, может быть существенно различным:

- как к подопечному, нуждающемуся в помощи;
- как к объекту исследования;
- как к равному партнеру в диалоге (например, в шахматной игре, научном споре и т. п.);
- как к объекту манипуляции, трудности у которого могут принести практическую выгоду (например, при мошенничестве);
- как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить;
- как к преступнику, которого надо наказать (например, каторжными работами, постановкой особо трудного задания);
- как к беспомощной жертве (например, при попытках спровоцировать авиакатастрофы ложными инструкциями пилотам на радиочастоте связи с аэропортом при подлете и посадке);
- как к клиенту, в число услуг которому входит создание для него трудностей (например, развлекательно-игровых), и т. д.

Отчасти пробелы в изучении преднамеренного создания трудностей восполняют:

- 1) в области конструктивных трудностей – психолого-педагогические работы по развитию личности и мышления в ходе преодоления человеком различного рода барьеров и препятствий;

- 2) в области деструктивных трудностей – работы по конфликтологии, стратагемному мышлению, макиавеллистским стратегиям, психологии совершения зла и нанесения ущерба (evil-doing, harm-doing, doing damage);
- 3) в области диагностирующих трудностей – теоретические и практические работы по конструированию тестовых заданий той или иной сложности (например, нарастающей строго определенным образом), в том числе – для выявления умственной одаренности (Ушаков, 1997, 2000), и т. п.

Однако задача переосмысления и объединения этих подходов в целостную систему не ставилась, как и вытекающие задачи формулирования положений данной системы, исследования в ней места перечисленных и других подходов, возможностей конструирования новых подходов и т. д.

Цель данной работы – начать заполнение этого пробела.

Вначале уточним применяемые понятия.

Понятие «трудность» не является научным, поэтому мы будем пользоваться его определениями в словарях русского языка. Трудность определяется как препятствие, помеха, преодоление которых требует труда, напряжения, усилий.

Существенный вопрос – о различии понятий «трудность» и «сложность». Вслед за другими авторами мы относим понятие «сложность» в большей мере к объективным характеристикам проблемной ситуации, задачи (например, связанным с ее многофакторностью), а понятие «трудность» – к субъективным характеристикам. Так, одна и та же задача определенной сложности может быть в разной степени трудна для двух разных людей в силу имеющихся между ними различий опыта решения, способностей и т. д. Нас интересует создание именно затруднений, влияющих тем или иным образом на успешность деятельности другого субъекта. Но поскольку трудность хотя и не совпадает со сложностью, но часто связана с ней, намеренное создание осложнений как объективных характеристик ситуации мы тоже будем рассматривать, – в той мере, в какой эти осложнения (усложнения) предназначены для того, чтобы сделать деятельность субъекта более трудной.

Гипотезы о последовательности типов создания трудностей и их отражении в психике и сознании

В качестве рабочих гипотез мы предлагаем следующие положения.

1. Разные типы создания трудностей изобретались в последовательности, соответствующей минимально необходимым уров-

ням их организации: вначале деструктивные трудности, затем диагностирующие и конструктивные.

2. Рефлексия и последующая нравственная оценка разных типов трудностей развивается в последовательности возникновения этих типов трудностей: прежде всего начинают осознаваться и получают нравственную оценку деструктивные трудности, затем – диагностирующие и конструктивные*.

Раскроем эти положения.

За созданием деструктивных трудностей стоят относительно простая организация того, кто их создает, и относительно простые представления – представления о разрушаемости чего-либо (объекта в целом, его определенной части, происходящих в нем определенных процессов) при внешнем воздействии. Поэтому организация деструктивных трудностей может быть крайне примитивной (она может быть и изощренной, но нижний порог требований к возможности осуществлять такую деятельность весьма невысок).

Представления, лежащие в основе создания конструктивных трудностей, значительно более сложны, а именно: за созданием конструктивных трудностей стоят представления о *парадоксальных положительных изменениях* в чем-либо, происходящих в результате тех воздействий, которые при более примитивном взгляде могут быть оценены как разрушительные.

Итак, в основе представлений и о деструктивных, и о конструктивных трудностях лежат представления об *изменяемости* субъекта, который столкнулся с трудностями. Но в случае деструктивных трудностей речь идет о *проще* вызываемых *негативных изменениях* (деградации, разрушении). В случае же создания конструктивных трудностей речь идет об *инициации позитивных изменений, связанных с прогрессивным усложнением, улучшением* и т. д. Это наиболее сложная созидательная деятельность, требующая намного больше энергии (физической, интеллектуальной, духовной).

Создание же диагностирующих трудностей основано на представлениях об устойчивости поведения субъекта, достаточной для того, чтобы информация о преодолении им некой трудности могла быть обобщена на другие ситуации, на других индивидов этой же группы и т. д. и использована для выводов, как он (или другой индивид этой группы) будет справляться с аналогичными или несколь-

* Уточним, что некоторые изощренные деструктивные трудности могут возникать значительно позже некоторых более простых конструктивных; соответственно, эти деструктивные трудности и нравственной оценке подвергнутся позже, но мы ведем речь о последовательности первоначального возникновения.

ко отличающимися трудностями через какое-то время, в похожих или даже сильно разнящихся ситуациях.

Таким образом, создание деструктивных трудностей основано на представлениях о деградации субъекта под влиянием осуществленных воздействий, создание диагностических трудностей – на представлениях об устойчивости его поведения, создание конструктивных трудностей – на представлениях о его будущих прогрессивных изменениях.

При этом диагностическая «проба трудностями» может быть использована для последующего достижения и *негативных*, и *позитивных* целей по отношению к тому, кого тестируют. Здесь можно полагать следующее.

Исследовательское поведение (диагностика) с целью последующего нанесения ущерба эволюционно возникает раньше, чем диагностика, ориентированная на последующую помощь. Это связано с тем, что создание деструктивных трудностей предшествует созданию конструктивных. Соответственно, пробы, обслуживающие деструктивные трудности, тоже должны возникать раньше.

Относительно последовательности создания трудностей определенного типа и обслуживающих их проб можно предполагать следующее.

Как показано в исследованиях Н. Н. Поддьякова, в онтогенезе манипулятивные пробующие (ориентировочные) действия возникают из исполнительных. Ребенок пытается осуществить действие с практической целью (например, достать какой-то предмет с помощью орудия), терпит неудачу и, столкнувшись с этой трудностью, перестраивает свою ориентировку в ситуации. Его действия уже не направлены на непосредственное достижение цели, а начинают носить пробующий характер. Их амплитуда и продолжительность становятся меньше, чем у практических исполнительных, и у ребенка возникает внутренняя психологическая готовность принять и удачный, и неудачный результат пробы по преодолению трудности. В случае положительного результата ребенок переходит к исполнительным действиям, в случае отрицательного – продолжает исследование возникшей проблемы (Поддьяков, 1977).

По аналогии можно предполагать, что и в филогенезе исполнительные действия, создающие деструктивные трудности для другой особи (например, действия, закрепленные в инстинкте), предшествуют действиям более высокого уровня – ориентировочным пробам с последующими деструктивными целями. То же самое можно сказать и о конструктивных трудностях: обслуживающая их диагностика возникает позже практических исполнительских действий.

Содержательно диагностирующая проба, направленная на последующую помощь, более сложна, чем проба с целью последующего нанесения ущерба. Первая должна быть достаточно прицельной – диагностировать именно то, что нужно изменить в положительную сторону, и при этом не «перегнуть палку» с трудностью, не навредить. Это требует высокоорганизованной ориентировки и точной последующей реализации. Напротив, диагностирующие пробы с целью последующего нанесения ущерба могут быть в своих наиболее простых формах весьма грубыми: их цель – найти хоть что-то, что может нанести ущерб.

Итак, развертывая анализируемую последовательность более подробно, можно полагать, что возникновение различных типов создания трудностей происходит в следующем порядке:

- деструктивные трудности;
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующее нанесение ущерба;
- конструктивные трудности;
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующую помощь.

Можно полагать, что последним в этом ряду стоит создание трудностей с нейтральными, чисто познавательными целями. Здесь субъект, создающий трудности в «чисто исследовательских» целях, еще не определился, каково может быть практическое приложение полученного знания, или же считает саму постановку вопроса о практичности выходящей за рамки своей исследовательской активности.

Рефлексия деятельности по созданию трудностей, выработка нравственного отношения к ним и формулирование соответствующих моральных норм происходят в той же последовательности. Вначале формируются рефлексия, нравственное отношение, моральные нормы, касающиеся создания деструктивных трудностей, затем – конструктивных и диагностирующих.

Биологическая эволюция создания трудностей

По отношению к начальному этапу эволюции живых существ нет особого смысла говорить об активном создании ими трудностей друг для друга. Клетки первичного океана, конечно, создавали друг другу объективные трудности, например, конкурируя в борьбе за одни и те же ресурсы (это так называемая пассивная конкуренция) и время от времени поглощая друг друга при непосредственном

контакте, но не за счет специально генерируемых для жертвы трудностей. Ведь для их создания нужна, соответственно, и более высокая организация организмов, еще не достигнутая в тот период. Поэтому на самом раннем этапе филогенеза, видимо, не приходится говорить ни о «целенаправленном»*, пусть и генетически детерминированном, поведении отдельных особей по генерированию трудностей для своих соседей, ни о тактике одного вида по отношению к другому, которую можно было бы охарактеризовать как создание трудностей именно для этого другого вида с использованием его уязвимостей.

Но постепенно в ходе эволюции живые организмы пришли к чрезвычайно важному изобретению: можно и целесообразно создавать специфические трудности для других особей своего или чужого вида. Так, некоторые растения вырабатывают вещества, которые подавляют прорастание и рост соседних растений, вещества, отпугивающие паразитов в момент их нападения, и т. д., и т. д. – количество самых разнообразных примеров очень велико.

Среди наиболее интересных примеров создания психологических трудностей для другой особи при конкуренции отметим здесь лишь один из-за ограниченного объема статьи. Самцы австралийских птиц – шалашников строят своеобразные шалашы или беседки из веточек и травы и украшают их различными доступными яркими предметами как площадки для будущего уходаживания. Самка, оценив красоту строения, решает, придет ли она туда для брачных игр. В конкурентной борьбе самцы разрушают шалашы соперников (Гельфанд, 2011; Doerr, 2010). Следует подчеркнуть, что шалаш – место для брачных игр, а не гнездо для выведения птенцов (оно потом строится самкой отдельно). Поэтому разрушение шалаша с его тщательно подобранными и размещенными украшениями, в отличие от разрушения гнезда, выполняет прежде всего деструктивную психологическую функцию – лишить соперника специально созданных им внешних объектов, повышающих его привлекательность, снизить эту привлекательность в глазах потенциальной партнерши.

«Психологические» трудности, т. е. трудности, вызывающие либо сбой программы психического функционирования другого животного, либо специфическое изменение этой программы, способны создавать и живые существа, стоящие ниже на эволюционной лестнице, чем те, для кого трудности созданы и на чью психику тем или иным

* Как показывают А. К. Крылов и Ю. И. Александров, в парадигме активности (а не реактивности) можно и нужно обсуждать целенаправленность поведения даже отдельной клетки, – например, нейрона (Крылов, 2012; Крылов, Александров, 2008).

способом воздействуют. Особый интерес представляют паразиты, меняющие поведенческую программу более высокоорганизованного хозяина в свою пользу и в ущерб хозяину (Циммер, 2011).

Обратимся к диагностирующим трудностям. Если деструктивные трудности для других способны создавать даже растения, то диагностирующие пробы, предваряющие нанесение ущерба, осуществляют значительно более высокоорганизованные организмы. Известны пробные атаки акул, осуществляемые после серии кругов вокруг намеченной жертвы. Осуществляют пробные атаки и другие хищные рыбы, пауки и т.д. Отрабатывая приемы нападения и изучая возможности потенциальных жертв, их проводят и молодые особи высокоорганизованных хищников – птиц и млекопитающих.

Рассмотрим теперь трудности, создаваемые одними особями для других с целью их спасения и – шире – той или иной помощи.

Многие (если не все) высшие животные обучают своих детенышей. В этом обучении могут специально создаваться «обучающие трудности». Хищники целенаправленно учат своих детенышей отыскивать добычу, ловить ее и дают возможность в той или иной мере «обжечься» на относительно опасных экземплярах. При этом родитель, как и полагается преподавателю в добротном процессе обучения, может специально подготавливать «учебный материал», регулируя меру трудности задания. Родитель может преднамеренно приводить добычу, служащую для тренировки, в такое состояние, чтобы она не была способна сопротивляться в слишком опасной мере. Тем самым детенышам предоставляются возможности исследовать способы самозащиты этой добычи и отрабатывать свои приемы нападения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что животные используют как минимум два типа *ситуаций помощи путем создания трудностей*:

- создание таких трудностей для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее, хотя по незнанию и неопытности и стремится туда;
- создание «обучающих и развивающих» трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

Аналогично у животных можно выделить два типа *ситуаций создания трудностей с целью нанесения ущерба*:

- создание трудностей жертве, чтобы она с большей вероятностью попала в опасную ситуацию, двинулась в ее направлении;

- создание таких трудностей, чтобы жертва, попав в опасную ситуацию, не могла действовать в ней эффективно (запутывание, отвлечение внимания и т. д.).

В свою очередь, жертва также использует свои стратегии и приемы создания трудностей для нападающего, в том числе путем создания опасных для него ситуаций (небольшая птица, сидящая на самом конце ветки, может дразнить сидящую на дереве кошку, чтобы та переместилась на более тонкие и ломкие ветки), а также путем снижения эффективности действий нападающего (кальмар выпускает чернильное облако, некоторые другие подводные животные – ослепляющую «люминесцентную бомбу», скунс – отвратительно пахнущую струю и т. п.).

Отдельный вопрос: могут ли животные создавать и использовать такие «пробы трудностями», которые преследуют конструктивную цель – помочь тому, чей статус диагностируется испытанием? Иными словами, можно ли в поведении животных найти предпосылки того, что в человеческом взаимодействии трансформируется: а) в так называемые нагрузочные пробы в медицинской диагностике – физически тяжелые для пациента испытания, организуемые врачом с целью подбора последующего лечения болезни (например, велоэргометрическая проба – интенсивные испытания на велоэргометре при болезни сердца; сахарная проба – разовый прием большого количества сахара натощак при диагностике некоторых заболеваний, и т. д.); эти пробы в некоторых случаях могут и ухудшить состояние); б) в исходную диагностику обучаемого перед обучением, осуществляемую с помощью специально подобранных задач, и т. д.

Возможно, биологи и зоопсихологи могли бы подсказать, какие ситуации взаимодействия животных закономерно трактовать как предпосылки такой деятельности, «опробующей трудностями» с целью последующей помощи тому, кого подвергали испытанию. Мы не смогли их обнаружить. А. В. Марков, автор книги «Рождение сложности. Эволюционная биология сегодня: неожиданные открытия и новые вопросы» (М.: Астрель, 2012) на мой запрос ответил следующее (публикуется с его разрешения): «Видимо, один из очень немногих примеров создания диагностирующих трудностей у животных с целью последующей „помощи“ относится к „помощи в воспроизводстве“. Это ситуации, когда особи одного пола (обычно самки) создают разнообразные „диагностирующие трудности“ и испытания особям другого пола, чтобы выбрать брачного партнера». Со своей стороны заметим, что диагностирующая трудность в приведенном случае создается все-таки не с целью помощи

другой особи, а с целью ее отбора (выбраковки или принятия). Вопрос в том, можно ли считать это поведение одним из переходных мостиков к деятельности человека по тестированию нового ученика задачами разной трудности, чтобы лучше его учить, нагрузочных медицинских проб, чтобы лучше лечить, и т. п., достаточно спорен. Соответственно, представляется обоснованным следующее предположение: именно здесь проходит один из водоразделов между животными и человеком, и данную сложную диагностическую деятельность – организацию трудных испытаний для последующей помощи – способен планировать и осуществлять только человек, причем начиная лишь с определенных этапов развития культуры.

Онтогенетическое развитие способностей создавать трудности и распознавать трудности, созданные другими

С. Бенсон рассматривает развитие у детей способности преднамеренно действовать во благо или в ущерб другим. Он показывает, что эта способность проявляется в возрасте 1,5–2 лет, когда дети начинают, с одной стороны, сочувствовать и преднамеренно помогать тем, кто им нравится, а с другой – вредить тем, кто не нравится (например, специально ломать игрушки, дразнить и т. п.). Для того чтобы эта деятельность была эффективной, ребенок должен обладать относительно развитой эмпатией и теорией психического другого человека (theory of mind). С. Бенсон подчеркивает, что эмпатия и сострадание – не одно и то же. Эмпатия как способность к пониманию чувств и мыслей другого человека является источником и сострадания, и жестокости. (Более чувствительные обиды наносит тот ребенок, который понимает, что наиболее обидно для жертвы.) (Benson, 2001.)

В области изучения понимания намерений другого и способностей помочь или же помешать ему М. Хьюз провел ставший широко известным эксперимент с детьми несколько более старшего возраста (Доналдсон, 1985, с. 23–26). Он использовал макет из двух стен, образующих в плане крест, и три куколки: мальчика и двух полисменов, стоящих у северного и у восточного концов креста. Испытуемому предлагалось спрятать мальчика так, чтобы полисмены не могли его увидеть. Это задание требовало координации сразу двух чужих точек зрения (точек зрения двух полисменов, стоящих в отдалении друг от друга). Детям предъявлялось несколько заданий с различным расположением полисменов. Испытуемые 3–5 лет в 90% случаев давали правильные ответы, т. е. прятали мальчика именно в той секции креста, которая была закрыта от взглядов

обоих полисменов (в данном случае – в юго-западной). Тем самым дошкольники продемонстрировали, что они способны не только учитывать точку зрения другого субъекта, но и на высоком уровне координировать сразу несколько чужих точек зрения, различающихся между собой (точки зрения двух полисменов). Анализируя этот эксперимент, М. Доналдсон выделяет социально-психологическое содержание задачи М. Хьюза: это задача не только на понимание пространственных отношений, но и на понимание отношений между несколькими субъектами. Как подчеркивает М. Доналдсон, задание М. Хьюза требовало от ребенка умения децентрироваться не только в буквальном – пространственном – смысле, но и в смысле учета двух противоположно направленных намерений персонажей: намерения спрятаться у одних персонажей и намерения найти спрятавшихся у других. Задача спрятаться является абсолютно понятной и осмысленной даже для маленького ребенка: он моментально схватывает цели, намерения и способы взаимодействия персонажей, изображающих погоню, и персонажа, прячущегося от нее, и помогает второму, создавая препятствия для первых.

К. А. Додж формулирует систему положений о развитии атрибуции враждебных и добрых намерений в онтогенезе (Dodge, 2006). Эти положения важны для понимания того, как ребенок распознает и квалифицирует различные трудности, с которыми он столкнулся.

По Доджу, изначальным и универсальным для ребенка является приписывание враждебного намерения тому, чье действие привело к негативным последствиям. Тенденция приписывать другому добрые намерения, несмотря на негативные последствия его действий, возникает у детей на третьем году жизни по мере развития теории психического Другого. Базовая задача социальных взаимодействий – научить ребенка идентифицировать поведенческие сигналы, показывающие, что Другой, несмотря на последствия, действовал с добрыми намерениями. Такая атрибуция смягчает тенденцию отвечать на ущерб гневом и агрессией. Но данное умение развивается не у всех детей в должной мере. Часть из них продолжает впадать в ошибку атрибуции враждебного намерения и обвинять других в случаях неблагоприятных результатов. На это могут влиять индивидуальные врожденные особенности нервной системы – например, особенности темперамента, импульсивность. Но то или иное социальное окружение, среда может поощрять тенденцию атрибуции добрых или же враждебных намерений, способствуя выработке соответствующих схем поведения.

По К. А. Доджу, личный опыт, способствующий воспитанию атрибуции *добрых намерений*, включает:

- отношения безопасности, доверия и душевного тепла с родителями и ближайшим окружением;
- наблюдение за проявлениями атрибуции добрых намерений со стороны значимых взрослых и детей;
- успешность решения важных задач;
- воспитание в культуре, в которой ценятся сотрудничество и поддержание общности.

Личный опыт, способствующий воспитанию *атрибуции враждебных намерений*, может включать:

- физическое насилие;
- наблюдение за проявлениями атрибуции враждебных намерений со стороны значимых взрослых и детей;
- неуспех в решении важных задач;
- воспитание в культуре, в которой ценятся самооборона, личная честь и возмездие.

На атрибуцию добрых или враждебных намерений в конкретной ситуации могут влиять также настроение, усталость субъекта, то или иное сочетание внешних угроз и неожиданных обстоятельств и т. д. (там же).

Мы провели экспериментальные исследования с целью изучения возможностей детей понимать чужое доброе или враждебное намерение и осуществлять на этой основе либо помощь, либо противодействие другому субъекту.

В одном из экспериментов мы предлагали детям 5–6 лет выбрать содержание обучения для отрицательных и положительных персонажей из популярного мультфильма «Король Лев» – для гиен, охотящихся на птенчиков, и для спасающего этих птенцов львенка. А именно: дошкольнику предлагалось решить, учить их правильному или неправильному птичьему языку, учить или не учить лазать по деревьям и др. В абсолютном большинстве случаев испытуемые «помогали» положительному персонажу научиться чему-то хорошему и «мешали» ему научиться чему-то плохому, неправильному или ненужному. И наоборот, дети «мешали» отрицательным персонажам научиться чему-то, способствующему достижению их «плохих» целей, и «помогали» научиться чему-то неправильному или даже вредному для них (например, курить).

Также мы провели экспериментальное исследование возможностей детей 5–6 лет осуществлять *орудийную деятельность* (конструирование орудий) для противодействия нежелательной поисковой, исследовательской деятельности «недрузгов» и для помощи поис-

ковой деятельности «друзей». Орудийная деятельность считается присущей только человеку и в меньшей мере – некоторым высшим животным. Нас интересовало намеренное, произвольное конструирование орудий с особыми функциями, а именно – затрудняющих чужую деятельность.

Эксперимент состоял в следующем. Экспериментатор показывал ребенку, что из двух деталей можно сложить рамку либо большого, либо маленького размера – в зависимости от способа сборки. Эта рамка использовалась как смотровое окно для обнаружения «клада монет» (пластмассовых кружочков), спрятанного на закрытом игровом поле. Таким образом, собранная рамка служила специально созданным орудием поисковой деятельности – маленьким или большим «кладоискателем». Вначале ребенок играл с рамкой сам, многократно собирая и разбирая ее, разыскивая с ее помощью монеты и самостоятельно, без наводок экспериментатора, приходя к пониманию, какой вариант рамки позволяет найти больше «монет».

Затем экспериментатор показывал ребенку картинку трех отвратительных коварных гиен из популярного мультфильма «Король Лев» и говорил, что те тоже решили найти клад, чтобы купить яд и отравить отца львенка Симбы. Испытуемому предлагалось сложить рамку для гиен. Потом экспериментатор показывал картинку главного положительного героя – львенка Симбы и его подруги Налы и говорил, что они решили найти клад, чтобы купить лекарства для попавшего в беду отца. Испытуемому предлагалось сложить рамку и для них.

Результаты таковы. Уже в начале игры дети очень быстро понимали, что чем больше рамка «кладоискателя», тем больше монет можно найти, и собирали для себя большую рамку, находя, естественно, много монет. Для гиен же абсолютное большинство испытуемых (88% детей 5 лет и 93% – 6 лет) собрали маленькую рамку (т. е. конструировали неэффективное орудие поиска), а для львят – большую (эффективное орудие). Результаты отличались от случайного выбора на уровне значимости 0,01. Речевые комментарии дошкольников ясно свидетельствовали о понимании ими ситуации, сильной эмоциональной включенности в нее и о сформировавшихся целях:

- а) цели создания трудностей отрицательным персонажам (например: «Я так сложу, что они (гиены. – А. П.) вообще ничего не найдут!»);
- б) цели облегчения трудностей положительным персонажам («Им (львьятам. – А. П.) побольше рамку, чтоб денег много было»).

Таким образом, данный эксперимент показал, что уже дети пяти лет способны произвольно осуществлять деятельность по конструированию несложных орудий, соответствующих целям помощи или же противодействия. С нашей точки зрения, этот результат очень важен в контексте теории Д. Б. Эльконина, который выделял две основные взаимосвязанные линии развития человека в онтогенезе: развитие мотивационно-потребностной сферы, связанное с вхождением в мир человеческих отношений, и развитие операционально-технической сферы, связанное с овладением предметно-практическими деятельностью. Проведенные эксперименты четко показывают *теснейшую взаимосвязь и взаимодействие между предметно-практической деятельностью и человеческими моральными нормами уже у дошкольников*. Сочувствие и желание помочь одним субъектам или же, наоборот, обоснованное отрицательное отношение к другим субъектам (тем, кто хочет нанести ущерб слабому) определяли цели и результаты предметно-практической деятельности детей, вплоть до смены дошкольниками своих целей на противоположные и до получения, соответственно, противоположных результатов орудийной деятельности – изготовления двух орудий с противоположными характеристиками.

Особый интерес представляет понимание и создание детьми конструктивных, помогающих трудностей.

Предварительно нужно заметить, что в целом исследования того, как дети понимают и осуществляют действия во благо или в ущерб другим, проводятся достаточно активно. Но нам не удалось найти систематических исследований осознания детьми достаточно сложной идеи о том, что *деятельность во благо другому человеку может осуществляться путем противодействия, создания трудностей этому человеку*.

По-видимому, здесь, как и ранее, следует говорить о понимании (в данном случае – понимании детьми) и создании трудностей двух типов:

- 1) таких трудностей для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее;
- 2) «обучающих и развивающих» трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

В обоих типах ситуаций образцом для детей могут являться взрослые. Например, ребенок знакомится с тем, как взрослый вводит ограничения и запреты на различные действия ребенка, поскольку они могут быть для него опасны («Туда нельзя, ты еще маленький»,

«Не трогай, обожжешься» и т. п.), и в случае неповиновения может применить даже физическую силу. Старший дошкольник, назначенный в няньки более младшему, уже исправно воспроизводит эти функции противодействия подопечному с целью его же защиты.

Предпосылкой понимания детьми помогающих трудностей является деятельность взрослых, дающих ребенку неприятные на вкус лекарства, проводящих болезненные, иногда трудно переносимые медицинские процедуры и т. п. и объясняющих это необходимостью вылечиться. На вопль ребенка, ссадину которого смазывают йодом («Щиплет!»), бабушка хладнокровно отвечает: «Всё плохое выщиплет, всё хорошее оставит», и сама эта идея болезненного, но полезного выжигания, как и ее словесная формулировка, могут усвоиться на всю жизнь. Аналогично процедуры закаливания, физические упражнения, предлагаемые взрослыми, далеко не всегда с восторгом воспринимаются детьми, но сопровождаются объяснениями взрослых о будущей пользе этих мероприятий («Терпи, казак, атаманом будешь», «Тяжело в ученье, легко в бою» и т. п.). Все эти объяснения ребенок усваивает и затем воспроизводит, например, по отношению к куклам или партнерам по игре и позднее по отношению к младшим братьям, сестрам, собственным детям и внукам.

Примером диагностирующих трудностей, создаваемых детьми друг для друга или для взрослых, могут служить некоторые формы социального экспериментирования – дети создают «сюрпризы» и «проверки» разной степени неприятности новичку-однокласснику или новому учителю, чтобы узнать его реакцию, понять, с каким человеком им предстоит иметь дело, как с ним можно и нельзя себя вести. В зависимости от своей реакции «протестированный» (прошедший испытание) может стать уважаемым членом группы или же аутсайдером. Также по мере взросления дети и подростки овладевают институциональными формами диагностирующих трудностей, – например, при совместных спортивных тренировках, подготовке к групповым интеллектуальным соревнованиям, где важно знать возможности другого участника, и т. д. При этом можно полагать, что, как и в биологической эволюции создания трудностей, овладение методами создания диагностирующих трудностей во благо (с целью последующей помощи) происходит в онтогенезе позже овладения созданием трудностей другого типа.

В юношеском и взрослом возрасте некоторая часть людей начинает специализироваться в той или иной области создания конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, становясь профессионалами в этом деле.

Метатрудности – трудности по управлению трудностями

Качественно новый этап в социогенезе – изобретение и использование *метатрудностей*, т. е. *трудностей, создаваемых для различных видов деятельности по созданию трудностей*. Они направлены на: а) конструирование, б) деструкцию, в) диагностику деятельностей по созданию конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей. Наиболее очевидным видом деятельности по созданию этих метатрудностей являются работы по методологии в соответствующих областях и институционализация деятельности – появление соответствующих организаций (научно-исследовательских, учебных, административных), появление журналов и книг, проведение конференций и т. п.

Начнем с анализа *метатрудностей, направленных на управление конструктивными трудностями*. Эти метатрудности могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типов.

Созданию первого типа трудностей специально обучают учителей, чтобы те, например, научились успешно ставить перед учениками задачи по самостоятельному придумыванию задач друг для друга; это конструктивная метатрудность весьма высокого порядка (Поддьяков, 2014).

Метатрудности, направленные на диагностику умения создавать конструктивные трудности, – это, например, контрольные задания для учителей, позволяющие оценить, насколько успешно те придумывают задачи для учащихся.

Метатрудности деструктивного типа направлены на подавление деятельности по созданию конструктивных трудностей. Например, это организационные мероприятия по уменьшению влияния или ликвидации того или иного перспективного направления педагогической мысли и практики (пресс такого рода мероприятий в разное время испытали научная школа Л. С. Выготского, школы развивающего обучения Л. В. Занкова), сюда же относятся препятствия талантливым педагогам в их обучающей деятельности и т. п.

Метатрудности, направленные на управление деятельностью по созданию диагностических трудностей, также могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типов.

Различные виды деятельности по созданию диагностирующих трудностей поддерживаются специально созданными социальными институтами. Это научно-исследовательские организации, разрабатывающие методологию оценивания других субъектов: методологию построения тестов общих и специальных способностей человека, личностных тестов, тестов достижений, контрольно-измерительных

материалов для учащихся, методик оценки персонала, в том числе путем его стресс-тестирования, медицинских нагрузочных проб, стресс-тестов банков и т. д. Также это учебные организации, проводящие обучение в данной области (например, в Высшей школе экономики имеется магистерская программа «Измерения в психологии и образовании», где студентов обучают создавать диагностические задания и оценивать имеющиеся). Проводятся соответствующие конференции (например, по психологической диагностике и оцениванию – Conference of the International Test Commission, Conference on Psychological Assessment и т. д.), выпускаются книги и журналы и пр.

Соответственно, конструктивные трудности в данной области – это разработка учебных заданий разной сложности для будущих специалистов, которым предстоит создавать диагностический инструментарий (например, для психологов – будущих тестологов, для преподавателей, повышающих квалификацию и готовящихся к разработке контрольных заданий по своим предметам, и т. п.); диагностирующие трудности – контрольные задания для этих будущих специалистов.

Ярким примером создания деструктивных трудностей разным видам диагностирующей деятельности является борьба с психологическими тестами в СССР. Одним из важнейших инструментов этой борьбы стало Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», запретившее в стране практику психодиагностики, а также исследования и обучение в данной области, и остановившее развитие психодиагностики на десятилетия.

Обратимся к анализу *метатрудностей по управлению деструктивными трудностями*.

Конструктивные метатрудности здесь создаются для более эффективного обучения и развития субъектов, осуществляющих деструктивные деятельности. Точнее, эти метатрудности конструктивны для обучаемых, но деструктивны для тех, кого эти обучаемые будут потом обрабатывать, а также могут быть чреваты личностными деструкциями и для самих обучаемых, – не для всех, разумеется. Это, например, обучение сотрудников силовых социальных институтов (военных, полицейских, охранников и т. д.), специалистов по конкурентной борьбе в различных областях, а также неформальное (вне официальных институтов) обучение и самообучение деятелям различной степени нелегальности (силовых предпринимателей, грабителей, воров, мошенников и т. д.) Эти субъекты обучаются создавать деструктивные трудности противостоящему субъекту на самых разных уровнях – от психологического и интеллектуального подавления до физического уничтожения. Спектр об-

учающих текстов здесь весьма широк – от «Трактата о 36 стратегемах», «Искусства войны» Сунь Цзы, «Сокрытого в листе» Ямамото Цунэтомо и «Государя» Макиавелли до современных боевых наставлений, руководств по организации конкурентной борьбы в бизнесе, психологических руководств по поведению в конфликтах и т. д.

Макросоотношения трудностей различного типа как показатель состояния общества

Разные человеческие сообщества (культуры) в разной степени стремятся к развитию деятельности по созданию трудностей. Имеются сообщества, проповедующие невмешательство и недеяние (отказ от деяния, будь оно деструктивное или конструктивное), и есть сообщества с доминирующими ценностями создания трудностей (конструктивных, деструктивных или же сбалансированных). Соотношение конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, намеренно создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, представляется важной характеристикой этого общества.

Оценка общего объема деструктивных трудностей, создаваемых с деструктивными целями, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с Индексом нравственного состояния общества, разработанным в Институте психологии РАН и интегрирующим такие показатели, как количество убийств на 10000 населения, количество беспризорных детей, индекс коррупции и индекс неравномерности распределения доходов (Юревич, Ушаков, 2010). Также оценка общего объема деструктивных трудностей может иметь значимые отрицательные корреляции с Глобальным индексом миролюбия (Global Peace Index), рассчитываемым по методике, разработанной The Economist Intelligence Unit, и учитывающим число насильственных преступлений и самоубийств, количество заключенных на душу населения, количество военнослужащих и сотрудников служб безопасности на душу населения, количество и доступность оружия, наличие и масштаб конфликтов, внутренних и международных, количество жертв этих конфликтов, наличие и степень террористических угроз и т. д.

Оценка общего объема конструктивных трудностей, направленных на развитие другого субъекта, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с показателями человеческого капитала и потенциала, связанными с обучением и образованием под руководством других субъектов. (Разумеется, обучающие нередко стараются уменьшить трудности для обучаемых, но совсем

без создания конструктивных трудностей в обучении нельзя обойтись: освоение новизны всегда трудно в той или иной мере, и если обучающий подталкивает к освоению новизны, то подталкивает и к трудностям.)

В целом, для простоты оценки соотношения конструктивных и деструктивных трудностей в обществе, вероятно, можно было бы воспользоваться отношением «числа представителей помогающих профессий» к числу представителей «мешающих профессий», или, более конкретно, «числа преподавателей и врачей» к числу, с одной стороны, преступников, с другой – военнослужащих, сотрудников служб безопасности и т. п. (разумеется, они создают трудности одним субъектам, чтобы помочь другим, но определенные функции противодействия им предписаны институционально и подкреплены инструментально).

Проводя грубую оценку макросоотношений трудностей различных типов на протяжении длительных периодов, можно постулировать тенденцию возрастания относительной роли диагностирующих и конструктивных трудностей, а также внимания к их разработке.

В ходе биологической эволюции и последующего социогенеза все больше возрастает доля диагностирующих трудностей, создаваемых с различными целями (последующего нанесения ущерба, помощи, прогноза функционирования и развития того, кому создают трудности, и т. д.). Даже в области военного противостояния (максимально концентрирующей самые жесткие деструктивные трудности) все больший удельный вес занимают предварительные учения и моделирование различного типа. Это вполне согласуется с положением А. П. Назаретяна, что физическое насилие по мере развития цивилизации применяется все в меньшей степени (Назаретян, 2010).

Роль предварительной диагностики также растет и в области создания конструктивных трудностей (например, в обучении). Создаются специальные организации, занимающиеся проблемами тестирования и оценки, в последние 10–20 лет начинают проводиться масштабные тестовые испытания (TIMSS, PIRLS, PISA), позволяющие оценить, как справляются с различными предметными заданиями учащиеся разных стран, и т. д.

Также в ходе биологической эволюции и последующего социогенеза возрастает доля конструктивных, обучающих трудностей. В настоящее время создаются и расширяются программы обучения самому разному содержанию, самым разным деятельности людей самых разных возрастов; проводится идея обучения в течение всей жизни. Освоение этих программ, даже самых облегченных, требует создания и преодоления конструктивных трудностей.

Объективные возможности и риски создания трудностей

Поскольку значительная часть субъектов, обладающих самостоятельной активностью, зависит от целого комплекса условий разного уровня (физических, физиологических, биологических, социальных, экономических и т. д.), трудности для их функционирования могут создаваться также на разных уровнях: физиологическом, биологическом, психологическом, социально-экономическом, духовном и т. д. Но этим разнообразие возможностей по созданию трудностей не ограничивается.

В силу связанности уровней друг с другом возможно создание трудностей путем организации опосредованных влияний с одного уровня на другой: создание трудностей на одном уровне может быть средством управления другим уровнем (например, влияние с физиологического на психологический или наоборот).

Аналогично в силу связанности субъектов, обладающих самостоятельной активностью, друг с другом (связанности живых существ в биоценозе, людей в группе, одной организации с другими организациями и т. д.) влияние на любой из них может осуществляться опосредованно – путем создания трудностей другому, связанному с ним.

В целом такое богатство возможностей позволяет человеку широко развернуться в своей интеллектуальной и творческой деятельности и создавать в самых разных сферах самые разнообразные трудности – от простейших, ситуативных, до стратегических, задуманных чрезвычайно хитро и требующих искусной длительной реализации.

При этом именно в силу сложности и многосвязности влияний эффект от создания трудностей (как и вообще эффект от использования любого сложного орудия в сложных условиях) не может быть полностью просчитан. Высокая частота неожиданных, не предсказывавшихся результатов – имманентное свойство ситуаций создания трудностей. Расхождения полученных результатов с ожидавшимися могут быть различного рода:

- полученный результат противоположен целям (например, вместо желаемого ослабления другого субъекта произошло его усиление);
- умеренные, казалось бы, трудности вызвали неожиданный и нежелательный разрушительный эффект по принципу домино;
- трудности, созданные в одном месте (одному субъекту, в одной сфере деятельности), отозвались неожиданными эффектами в других местах (у других субъектов, в других областях деятель-

ности), – как эффектами неожиданного расцвета, так и неожиданного угасания; и т. д.

Полное перечисление всех возможных типов расхождений и несоответствий между целями и результатами создания трудностей вряд ли возможно из-за неисчерпаемого богатства реальности. При этом, поскольку выгоды, преимущества, польза, возникающие от создания трудностей другому, часто представляются перевешивающими потенциальные опасности, разнообразие трудностей, создаваемых с самыми разными целями, растет, и повышается их уровень.

Литература

- Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
- Гельфанд М. Самец с перспективой // Троицкий вариант. № 5 (74). 15 марта 2011. С. 10. URL: <http://trv-science.ru/2011/03/15/samecs-perspektivoj> (дата обращения: 15.04.2016).
- Крылов А. К. Поведение и активность нейронов: целенаправленность или реакция? // Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 5 / Под ред. А. А. Кибрика, Т. В. Черниговской, А. В. Дубасовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 32–43.
- Крылов А. К., Александров Ю. И. Парадигма активности: от методологии эксперимента к системному описанию сознания и культуры // Компьютеры, мозг, познание: Успехи когнитивных наук / Отв. ред. Б. М. Величковский, В. Д. Соловьев. М.: Наука, 2008. С. 133–160.
- Назаретян А. П. Физическое и виртуальное насилие: Перспектива взаимовлияния реальностей // Психология нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 418–438.
- Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.
- Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
- Поддьяков А. Н. Компликология: Создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: ИД ВШЭ, 2014.
- Ушаков Д. В. Одаренность, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 78–89.
- Ушаков Д. В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 212–226.
- Циммер К. Паразиты: Тайный мир. М.: Альпина нон-фикшн, 2011.
- Юревич А. В., Ушаков Д. В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / Отв. ред.

Раздел 1

А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 177–208.

Benson C. The cultural psychology of self: Place, morality and art in human worlds. London: Routledge, 2001.

Dodge K. A. Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems // *Development and Psychopathology*. 2006. V. 18 (3). P. 791–814.

Doerr N. R. Decoration supplementation and male-male competition in the great bowerbird (*Ptilonorhynchus nuchalis*): A test of the social control hypothesis // *Behavioral Ecology and Sociobiology*. 2010. V. 64. P. 1887–1896.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Виленская Галина Альфредовна – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Волкова Елена Вениаминовна – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Головей Лариса Арсеньевна – доктор психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург.

Гусельцева Марина Сергеевна – доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва.

Дерманова Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург.

Дробышева Татьяна Валерьевна – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН».

Журавлев Анатолий Лактионович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, директор ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Знаков Виктор Владимирович – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Изотова Елена Ивановна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва.

Конева Елена Витальевна – доктор психологических наук, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль.

Корнилова Татьяна Васильевна – доктор психологических наук, факультет психологии МГУ, Москва.

Куфтяк Елена Владимировна – доктор психологических наук, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, Кострома.

Лебедева Евгения Игоревна – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Манукян Виктория Робертовна – кандидат психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург.

- Марцинковская Татьяна Давидовна** – доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва.
- Нартова-Бочавер Софья Кимовна** – доктор психологических наук, профессор НИУ ВШЭ, Москва.
- Никитина Елена Альфредовна** – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Институт психологии РАН», Москва.
- Поддьяков Александр Николаевич** – доктор психологических наук, НИУ ВШЭ, Федеральный институт развития образования, Москва.
- Сергиенко Елена Алексеевна** – доктор психологических наук, ФГБНУ «Институт психологии РАН», Москва.
- Скрипкина Татьяна Петровна** – доктор психологических наук, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Москва.
- Смирнов Сергей Дмитриевич** – доктор психологических наук, факультет психологии МГУ, Москва.
- Солондаев Владимир Константинович** – кандидат психологических наук, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль.
- Терюшкова Юлия Юрьевна** – старший преподаватель Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск.
- Харламенкова Наталья Евгеньевна** – доктор психологических наук, ФГБНУ «Институт психологии РАН», Москва.
- Щукина Мария Алексеевна** – доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург.

Научное издание

Серия «Методология, теория и история психологии»

ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Редактор – *Т. А. Сарыева*

Оригинал-макет, обложка и верстка – *С. С. Фёдоров*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

Тел.: +7 (495) 682-61-02

www.ipras.ru; e-mail: vbelop@ipras.ru

Сдано в набор 15.06.16. Подписано в печать 22.06.16. Формат 60×90/16

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура ГТС СНАРТЕР

Уч.-изд. л. 26,25; усл.-печ. л. 30. Тираж 300 экз. Заказ

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6