

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 1/2022

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

Возрастная перспектива
в оптике амплификации

Age Perspective in the Optic
of Amplification

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2022. Том 18. № 1

Возрастная перспектива в оптике амплификации

Тематический редактор: В.Т. Кудрявцев

Cultural-Historical Psychology

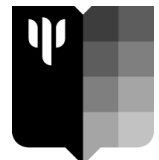
2022. Vol. 18, no. 1

Age Perspective in the Optic of Amplification

Guest Editor: V.T. Kudryavtsev

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Амплификация — источник и инструмент развития <i>В.Т. Кудрявцев</i>	4
«Подсказка взглядом» как ключ к механизмам совместного внимания: основные результаты исследований <i>Т.М. Шевель, М.В. Фаликман</i>	6
Шкала коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста: оценка детско-родительского взаимодействия <i>Т.В. Шинина, О.В. Митина</i>	17
Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6—10 лет <i>В.В. Рубцов, Е.И. Исаев, А.В. Конокотин</i>	28
Взаимосвязь диалектического мышления и понимания эмоций у старших дошкольников <i>Н.Е. Веракса, Э.В. Айрапетян, М.Н. Гаврилова, К.С. Тарасова</i>	41
Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников <i>О.А. Шиян, А.А. Баранова</i>	50
«Трудное дыхание»: к вопросу о преодолении натурального в культурном <i>Е.В. Чудинова, В.Е. Зайцева</i>	60
Сопоставительный анализ программ обучения математике в начальной школе с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов <i>А.Н. Сиднева</i>	69
Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей <i>В.В. Нуркова</i>	79
Отношения поколений: представления современного ребенка младшего школьного возраста <i>Ж.М. Глозман, В.А. Наумова</i>	90
Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности <i>В.С. Мухина, С.В. Мелков</i>	105
Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассника в группе сверстников <i>В.И. Екимова, А.Н. Вецель, М.И. Розенова</i>	113

НЕКРОЛОГ

Ж.М. Глозман (1940—2022)	124
--------------------------------	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Субъект учебной деятельности и ее конструирование в условиях цифровизации образования. Анонс 2-ой международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения». Информационное письмо	125
---	-----

Contents

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Amplification – the Source and Instrument of Development <i>V.T. Kudryavtsev</i>	4
Gaze Cueing as a Key to Joint Attention Mechanisms: Essential Research Findings <i>T.M. Shevel, M.V. Falikman</i>	6
The Scale of Early Childhood Communication Signals: Evaluation of Child-Parent Interaction <i>T.V. Shinina, O.V. Mitina</i>	17
Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years <i>V.V. Rubtsov, E.I. Isaev, A.V. Konokotin</i>	28
The Relationship Between Dialectical Thinking and Emotion Understanding in Senior Preschool Children <i>N.E. Veraksa, Z.V. Airapetyan, M.N. Gavrilova, K.S. Tarasova</i>	41
Children’s Narratives as a Space for Manifestation and Way of Diagnostics of Creative Abilities of Senior Preschoolers <i>O.A. Shiyan, A.A. Baranova</i>	50
“Difficult Breathing”: to the Problem of Overcoming the Natural in the Cultural <i>E.V. Chudinova, V.Ye. Zaytseva</i>	60
Comparative Analysis of Mathematics Teaching Programs in Primary School from the Standpoint of the Cultural-Historical Activity Approach <i>A.N. Sidneva</i>	69
Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships <i>V.V. Nurkova</i>	79
Generations Attitudes from the Point of View of a Modern Primary School Age Child <i>Zh.M. Glozman, V.A. Naumova</i>	90
Personality Inner Position as the Basis for Civic Identity Development <i>V.S. Mukhina, S.V. Melkov</i>	105
The Impact of Parent-Child Relationship on the Peer Sociometric Status of High School Students <i>V.I. Ekimova, A.N. Vetzal, M.I. Rozenova</i>	113

OBITUARY

Zh.M. Glozman (1940–2022)	124
---------------------------------	-----

SCIENTIFIC LIFE

The subject of the learning activity and its construction in the condition of digitalization of the education. The brief of the 2 nd International Scientific-Practical Conference “Davydov’s Redaing”. Information letter	125
---	-----

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Амплификация — источник и инструмент развития
(слово выпускающего редактора)

Понятие «амплификация психического развития» ввел в своих последних работах А.В. Запорожец¹. Термин «амплификация» (amplification) заимствован из европейских языков — английского и французского — и буквально означает «увеличение». В разных значениях он используется в целом ряде естественных и гуманитарных наук — от генетики до лингвистики. Среди психологов, помимо А.В. Запорожца, им пользовался К.Г. Юнг, разработавший технику амплификации осмысливания содержания человеческой психики — прежде всего, образов сновидений. А.В. Запорожец писал об амплификации как *обогащении* психического развития ребенка-дошкольника, *расширении* его генетической перспективы — зоны ближайшего и более отдаленного развития средствами «специфически детских видов деятельности». В настоящее время принцип амплификации положен в основу ФГОС дошкольного образования (2014).

Противоположностью амплификации Запорожец считал *симплификацию* — упрощение содержания и форм детского развития, которая проявляется, например, в форсировании его темпов, искусственной акселерации. Отсюда — и актуальнейшая, по нынешним временам, — критика Запорожцем опыта раннего обучения. Эту критику можно распространить и на современный образовательный тренд гонки за учебными достижениями в школе, «школьной успешностью». И в первом, и во втором случае налицо «простой способ решения сложных проблем» — губительный для наук о человеке и самых различных практик поддержки человеческого развития.

Почему же А.В. Запорожец, ученик Л.С. Выготского и классик деятельностного подхода, настаивает еще и на «амплификации», если уже само вхождение ребенка в человеческий мир, социальный и культурный, по определению, предполагает не просто расширение и обогащение, но и порождение *особого* потенциала развития? В том же образовании ребенок — по необходимости, а не по причине «отдельных методических ограничений! — осваивает модели, «сколки», «препараты» человеческой деятельности, имеющие локально-исторический характер и доступные для педагогической переработки взрослому сообществу данной эпохи, данной культуры. Мы привыкли повторять: взрослый говорит с ребенком не от своего имени, а от имени культуры. Правильнее было бы сказать — от имени культуры своей эпохи. Это вполне естественно. Но ведь через конкретно-исторические модели деятельности ребенок превращает в свое достояние целостный человеческий образ жизни. Часто это происходит спонтанно. Неслучайно А.В. Запорожец увязывал идею амплификации с понятием «спонтанности» развития, которая носит столь же культурную форму, сколь и организованное овладение моделями деятельности.

Тут проявляется та избыточность развития, о которой пишет А.Г. Асмолов². Выдающийся детский психолог Н.Н. Поддьяков ссылается на одну весьма примечательную мудрость раннего материнского воспитания. Любая мать, разговаривая с маленьким ребенком, волей-неволей произносит достаточно сложные по смыслу фразы, которые он пока не в состоянии понять, но со временем начинает понимать частично, а затем и полностью³. Попробуем себе на секунду представить, что мать говорила бы ребенку только то, что ему «доступно»! Даже если бы это было практически осуществимо, то, вероятно, привело бы к глубочайшей задержке психи-

Для цитаты: Кудрявцев В.Т. Амплификация — источник и инструмент развития // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 4–5. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>

For citation: Kudryavtsev V.T. Amplification — the Source and Instrument of Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 4–5. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100> (In Russ.).

¹ См., например: Запорожец А.В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3.

² Асмолов А.Г. Оптика просвещения. Социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.

³ Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. С. 17.

ческого развития. По сути, о том же пишет и английская исследовательница Пенелопа Лич, рекомендующая повышать «уровень сложности» в процессе общения взрослого (мамы) с младенцем: показывать младенцу книжки-картинки, называть окружающие предметы и даже сообщать ему при кормлении рецепт приготовленного блюда⁴. Все это вместе задает целостную *социальную ситуацию развития ребенка*, внутри которой только и может *развиваться* его деятельность. Следует лишь добавить, что указываемые Н.Н. Поддьяковым и П. Лич способы амплификации потенциала развития уместны и продуктивны, пока дети еще не способны выделять содержательный аспект знаний и ориентироваться на него, т. е. на самых ранних возрастных этапах. В дошкольном возрасте они могут (хотя и не обязательно) привести к прямо противоположному — к симплификации детского развития путем «когнитивного передоза». По выражению философа Г.С. Батищева, в деятельности существуют пороговые и надпороговые, неявные содержания, в которых коренятся источники развития. Что отсекает как лишнее от «глыбы» деятельности, а что сохранить и актуализировать — всегда специальная, труднейшая, задача для исследователя и практика.

Мотив введения понятия амплификации А.В. Запорожцем связан и с необходимостью *возрастного подхода* к исследованию и обеспечению *развития деятельности* в онтогенезе (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Запорожец заявляет о необходимости реализации потенциала всего ансамбля детских деятельностей на определенном возрастном этапе. Здесь следует отметить, что деятельности претерпевают исторические изменения (ср. современную дискуссию о том, ушла игра из мира детства или просто приобрела новые формы), а в XXI веке возникают новые виды деятельности, которые характеризуют социальный и психологический профиль (например, медиадеятельности). Сегодня это бросает вызов деятельностному подходу к развитию.

Думается, понятие «амплификация», позволяющее выявить, как снимаются исторические ограничения развития человека в онтогенетической перспективе, распространимо не только на дошкольный возраст. Этим мы руководствовались, готовя этот тематический номер. Его авторы разворачивают широкую панораму форм амплификации развития (не только образовательными средствами) — от младенчества до старости.

Во время работы над номером мы понесли тяжелую утрату. 4 марта 2022 г. покинула этот мир выдающийся, всемирно известный нейропсихолог Жанна Марковна Глозман, автор жизнеутверждающей статьи об активной старости, которую читатель встретит на его страницах (написана в соавторстве с В.А. Наумовой). Мы очень наделись, что Жанна Марковна увидит статью опубликованной. Но случилось, что случилось. Мы хотели бы посвятить этот номер памяти замечательного ученого и человека, подвижницы психологической помощи людям — детям и взрослым.

В.Т. Кудрявцев

⁴ Лич П. Младенец и ребенок. М.: Педагогика, 1985.

«Подсказка взглядом» как ключ к механизмам совместного внимания: основные результаты исследований

Т.М. Шевель

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3763-4547>, e-mail: tanechkash18@yandex.ru

М.В. Фаликман

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
Институт общественных наук РАНХиГС, Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1192-1433>, e-mail: maria.falikman@gmail.com

В статье представлен теоретический обзор исследований совместного внимания с использованием методики подсказки взглядом. Совместное внимание рассматривается как совокупность способностей обнаружить объект внимания другого человека и содействовать обнаружению им объекта своего внимания. Затрагиваются вопросы эволюции совместного внимания в контексте развития человеческой коммуникации, рассматриваются этапы его развития в онтогенезе. Подробно рассматриваются предполагаемые механизмы совместного внимания и обсуждаются результаты экспериментов, направленных на выявление этих механизмов. Обсуждается соотношение вклада геометрии глаз и контекста, в который включен взгляд подсказывающего (его индивидуальных особенностей, ситуации подсказки и т. д.), в эффект подсказки взглядом при решении задач обнаружения целевого объекта в поле зрения. Выделяются основные расхождения в результатах экспериментов и их возможные причины, обозначаются перспективные области дальнейших исследований. Анализируются возможности рассмотрения совместного внимания через призму культурно-исторического подхода.

Ключевые слова: совместное внимание, пространственная подсказка, подсказка взглядом, социализация, атрибуция ментальных состояний.

Финансирование. Исследование поддержано Программой фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (2021).

Для цитаты: Шевель Т.М., Фаликман М.В. «Подсказка взглядом» как ключ к механизмам совместного внимания: основные результаты исследований // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 6–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180101>

Gaze cueing as a key to joint attention mechanisms: Essential research findings

Tatiana M. Shevel

The National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3763-4547>, e-mail: tanechkash18@yandex.ru

Maria V. Falikman

The National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Research Fellow, Institute for Social Sciences, RANEPА, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1192-1433>, e-mail: maria.falikman@gmail.com

The paper provides a theoretical overview of research on joint attention using the gaze cueing paradigm. Joint attention is considered as a set of abilities to detect the object of another person's attention and to facilitate identification of the object of one's own attention for the others. The evolution of joint attention in the context of human communication development and the stages of its ontogeny are outlined. The hypothetical mechanisms of joint attention are examined in detail and the results of experiments aimed at identifying these mechanisms are discussed. The relative contribution of the geometry of human eyes, on the one hand, and the context of the gaze cueing (gaze owner identity, cueing situation, etc.), on the other, to the cueing effect on detecting a target in the visual field is demonstrated. The main inconsistencies in the results of experiments and their possible sources are highlighted, and promising areas for further research are indicated. The possibilities of research in joint attention through the prism of the cultural-historical approach are analyzed.

Keywords: joint attention, spatial cueing, gaze cueing, socialization, mental state attribution.

Funding. This research was supported by the HSE Program of Fundamental Studies (2021).

For citation: Shevel T.M., Falikman M.V. Gaze Cueing as a Key to Joint Attention Mechanisms: Essential Research Findings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 6–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180101> (In Russ.).

Введение

В ходе общения и взаимодействия люди координируют свое внимание, направляя его на одни и те же объекты. Взгляд собеседника используется в качестве источника информации, поясняющего ход его мыслей. Способность сопоставить внимание, включающая, с одной стороны, способность локализовать объект внимания другого человека, а с другой — способность привлечь его внимание к тому или иному объекту в поле зрения или за его пределами, называется совместным вниманием. Оно появляется в раннем детстве и играет ключевую роль в развитии человека, в его взаимодействии с окружающими.

Психологи активно изучают механизмы совместного внимания. Как часто человек наблюдает за направлением взгляда собеседника и находит объект его внимания в окружающем пространстве? Каковы могут быть последствия в плане как когнитивного, так и социально-эмоционального развития, если этот механизм не будет сформирован у ребенка? Ответы на эти вопросы необходимы для выстраивания стратегий помощи людям с нарушениями совместного внимания с целью повышения эффективности коммуникации, обучения и решения практических задач.

Совместное внимание и его развитие

Совместное внимание — это внимание, разделенное между двумя людьми. Оно может быть зрительным, слуховым или жестикоуляционным, но в данном обзоре мы рассмотрим зрительное совместное внимание.

Согласно определению Дж. Баттеруорта, зрительное совместное внимание — «умение смотреть туда, куда смотрит кто-то еще» [17, с. 223], перевести взгляд на объект внимания другого человека. Это важно, так как человек может не замечать значимых элементов окружающей среды, а воспользовавшись взглядом другого человека, он обращает внимание на

игнорируемые им ранее объекты. Такой процесс взаимодействия необходим для развития социальных навыков (сотрудничества, общения) [58], а также для понимания состояний и намерений окружающих [42]. Более того, совместное внимание — важный фактор в речевом развитии. Взрослый смотрит на объект и называет его, а ребенок, в свою очередь, соотносит объект и его наименование [12; 16; 53]. При этом уровень развития совместного внимания (успешность следования взгляду взрослого) у ребенка 6 месяцев коррелирует с его словарным запасом в 18 месяцев [39], а совместное внимание в 20 месяцев коррелирует с его умственными способностями в 3,5 года [21].

В 1970-х гг. Дж. Брунер и М. Скейф показали, что совместное внимание совершенствуется в течение первого года жизни (увеличивается процент детей, переместивших взор в сторону объекта, на который смотрит взрослый), а к году 100% типично развивающихся детей способны перевести взгляд на объект внимания взрослого [48]. Исследования, изучающие совместное внимание в онтогенезе, проводились также Дж. Баттеруортом с коллегами [например: 18]. В экспериментах принимали участие дети в возрасте от 6 до 18 месяцев и их матери. Мать и ребенок сидели друг напротив друга, при этом мать должна была сначала установить зрительный контакт с ребенком (смотреть ему в глаза), а затем перевести взгляд на один из целевых объектов, расположенных в разных местах лабораторного помещения. Оценивалось, отыскал ли ребенок взглядом объект внимания его матери.

На основании проведенных экспериментов Баттеруорт выделил три стадии развития механизма совместного внимания. Первая стадия — «экологическая». Уже в 6 месяцев ребенок умеет улавливать взгляд и понимать направление взора значимого взрослого, но еще не может определить точное местоположение объекта, на который смотрит мать. Если по линии взора матери встречается какой-либо объект, расположенный перед целевым объектом, то ребенок шести месяцев останавливает свой взгляд на

нем. Механизм совместного внимания на данной стадии получил название «экологический», так как сама среда способствует тому или иному ответу ребенка на взгляд взрослого.

Механизм, развивающийся во время второй, «геометрической», стадии является как бы «надстройкой» над предшествующим механизмом. В 9–12 месяцев ребенок может определить не только направление взгляда взрослого, но и точное местоположение объекта, на который смотрит мать, при условии, что объект находится в поле зрения ребенка (объекты, расположенные перед целевым, не будут мешать верной интерпретации взгляда). На «геометрической» стадии ребенок как бы достраивает линию взгляда матери до объекта и «вычисляет» необходимый угол своего взора, что способствует верному обнаружению объекта, на который направлен ее взгляд.

Способность обнаружить объект внимания взрослого вне своего поля зрения (например, за спиной) появляется только на третьей, «репрезентационной», стадии. В 18 месяцев ребенок может повернуться с целью обнаружения стимула (т. е. способен выстроить образ целостного пространства, или его психическую репрезентацию). При этом полуторагодовалый ребенок верно определяет целевой объект вне поля зрения только в том случае, если в поле зрения нет других объектов [18]. В обратной же ситуации он расценивает взгляд матери как направленный на один из объектов, находящихся в поле его зрения. Тем не менее, Баттеруорт отметил, что одновременный и сонаправленный поворот глаз и головы матери повышает эффективность интерпретации ее взгляда даже во втором случае.

Итак, для ребенка очень важно уметь «пользоваться» взглядом другого человека, понимать, куда он смотрит. Именно эта способность позволяет младенцу эффективнее ориентироваться в пространстве, определять, где может находиться что-либо потенциально интересное или опасное, а также активно изучать окружающую среду, в том числе социальную, следуя взгляду взрослого.

Накопленные к настоящему времени данные о совместном внимании и его нарушениях [например: 32] позволяют утверждать, что совместное внимание играет ключевую роль в психическом развитии и социализации ребенка. По сути, это можно рассматривать как конкретное подтверждение идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского о том, что в основе развития лежат психические функции, разделенные между ребенком и взрослым. «Совместное внимание» — пример именно такой разделенной функции, в дальнейшем определяющей объекты внимания самого ребенка и вооружающей его психологическими орудиями или инструментами для управления собственным вниманием и вниманием другого человека.

Строя программу исследований внимания как высшей психической функции, Л.С. Выготский запланировал серию экспериментов [1], в которой в качестве такого психологического орудия выступил указательный жест — один из распространенных инструментов совместного внимания. В этих экспери-

ментах дети младшего и старшего дошкольного возраста должны были угадать местоположение ореха, который экспериментатор помещал в одну из двух одинаковых чашек, закрытых крышками. На крышки были наклеены малозаметные прямоугольники серого цвета, при этом ореху всегда соответствовал более темный прямоугольник. Дети не обращали на них внимания, и их проигрыши и выигрыши были случайными. Тогда экспериментатор на глазах у ребенка клал орех в чашку, накрывал крышкой и указывал на прямоугольник. Дети младшего возраста после этой манипуляции не начинали решать задачу лучше, но более старшие дети (в возрасте около 5 лет) быстро схватывали закономерность и начинали постоянно выигрывать. Тем самым средство решения задачи — структурные отношения между прямоугольниками, один из которых в эксперименте выступал в качестве объекта совместного внимания ребенка и взрослого — становилось собственным психологическим орудием ребенка, обеспечивающим избирательность внимания и успешность решения задачи.

М. Томаселло, развивая взгляды Выготского, подчеркивает, что в основе совместного внимания лежит восприятие другого человека как «интенционального агента», имеющего собственные намерения [53]. Именно когда ребенок начинает воспринимать других как «интенциональных агентов», он понимает, что другие могут избирательно обращать внимание на определенные аспекты среды. Совместное внимание является важной составляющей социального познания, так как именно благодаря ему мы понимаем желания и намерения других людей и можем «пользоваться» их направлением внимания, разделять и изменять его. Сформированная способность к совместному вниманию знаменует переход от натуральных к высшим психическим функциям, ведь именно совместное внимание является основой для совместной деятельности ребенка и взрослого [8].

Исследование механизмов совместного внимания

Центральный вопрос, который возникает в связи со зрительным совместным вниманием и его развитием — это вопрос о конкретных механизмах, которые стоят за локализацией объекта внимания другого человека. С одной стороны, и у детей, и у взрослых сонаправление взгляда обычно кажется произвольным, что обуславливает, в частности, успешность фокусников [51]. С другой стороны, акт совместного внимания как функции, разделенной между людьми, выступает как высшая психическая функция, социальная по происхождению; при этом направление внимания каждого из участников взаимодействия опосредствовано направлением внимания другого. Очевидно, что отправной точкой в развитии совместного внимания является чувствительность к направлению внимания другого человека (reacting to joint attention, RJA). Над ней надстраивается способность побудить другого к сонаправлению внимания

(initiating joint attention, IJA), в которой присутствует мотивационный компонент [подробнее см.: 7] и выделяются два последовательных этапа развития, связанных со смещением интереса ребенка с самого объекта совместного внимания к взаимодействию со взрослым [14].

Но насколько базовый механизм совместного внимания является «геометрическим», как полагал Дж. Баттеруорт, по сути заложив основу моделирования совместного внимания у роботов [41], и насколько он испытывает влияние со стороны текущих задач субъекта и того контекста, в котором разворачивается взаимодействие?

С одной стороны, в совместном внимании важную роль играет контрастность и геометрия глаз: благодаря контрасту маленькой темной радужной оболочки и белой склеры мы очень быстро можем определить направление взгляда другого [44; 38]. Причем эта контрастность и соотношение размеров радужной оболочки и склеры, вероятно, имеет эволюционные основы. Человек — единственный биологический вид с белой склерой и контрастной радужкой. Однако, согласно недавним исследованиям, у человекообразных обезьян, в частности у горилл (70%), уже появляется депигментация склеры (ближе к белому), у небольшого процента (7%) горилл склера достигает такой же степени депигментации, как у человека [37]. При этом такая депигментация наблюдается у всех здоровых людей. Таким образом, появление белой склеры, контрастирующей с радужной оболочкой, можно считать эволюционно выигрышным признаком, способствующим коммуникации и впоследствии становящимся основой для механизма совместного внимания, что нашло отражение в «гипотезе кооперативного глаза» М. Томаселло с коллегами [56].

С другой стороны, механизм совместного внимания — основа способности разделять общую информацию, общие цели при выполнении совместных задач, а также понимать намерения и желания другого [54], следовательно, их трактовка также может стать определяющей при локализации объекта внимания другого человека.

В качестве компромиссной позиции было предложено различать «восходящее» и «нисходящее» совместное внимание [3]. В «восходящем» механизме совместного внимания на локализацию объекта внимания другого человека влияет направление взгляда, положение тела и расположение визуально ярких объектов, в то время как в «нисходящем» механизме ключевую роль играет информация о событиях, которые произошли с человеком, вне зависимости от визуальной яркости объектов в поле зрения. Это различие перекликается с представлениями М. Томаселло о «низкоуровневой» и «высокоуровневой» моделях мониторинга направления взора, где под «низкоуровневой» моделью имеется в виду тенденция смотреть в направлении, в котором смотрят другие, а под «высокоуровневой» — понимание, что другие туда смотрят не просто так, а нечто видят — иными словами, наличие определенного психического переживания [55]. М.В. Зотов и коллеги показали,

что для интерпретации объекта внимания другого человека в условиях высокой нагруженности сцены необходимо понимание контекста ситуации: испытуемые верно определяли объект внимания другого, если знали контекст коммуникативной ситуации, вне зависимости от доступности информации о направлении взгляда [4]. Таким образом, у совместного внимания предположительно может быть как рефлекторный, так и нисходящий, уже не автоматический механизм.

Методика подсказки взглядом

В качестве лабораторной модели совместного внимания с конца 1990-х гг. используется так называемая «методика подсказки взглядом» (gaze cueing). Это адаптированная методика пространственной подсказки [43], при которой в качестве подсказывающего стимула используется направление взгляда человека (например, изображенного на фотографии) или схематическое изображение человеческих глаз, указывающих в направлении объекта внимания [15; 30; 34].

Классическая методика подсказки М. Познера позволяет оценить успешность решения задачи обнаружения зрительного стимула на периферии поля зрения после верной или неверной подсказки [43]. Целевой стимул — это объект (например, геометрическая фигура), который предъявляется справа или слева от центра поля зрения (на расстоянии 6–7 градусов от точки фиксации). При этом до появления стимула на экране появляется подсказка, которая указывает в одно из этих двух мест. Подсказка может быть верной, т. е. указывающей туда, где появится стимул; неверной, указывающей в противоположном направлении; и нейтральной, не дающей никакой информации о возможном местоположении стимула. По характеру и месту предъявления подсказка может быть центральной (например, стрелка в центре экрана) либо периферической (например, подсветка будущего местоположения стимула на экране). Задача наблюдателя — как можно быстрее ответить, с какой стороны появился целевой стимул, фиксируя при этом взгляд в центре экрана. Возможна также более экологичная задача — как можно быстрее перевести взгляд на целевой стимул [например: 57; 52]; в этом случае используется регистрация движений глаз наблюдателя. Сравнивается время реакции при верной, неверной и нейтральной подсказках.

В исследованиях с использованием методики подсказки различают два вида внимания на основе способа его перенаправления: эндогенное (целенаправленное) и экзогенное (управляемое внешними воздействиями) [52]. Центральную подсказку-стрелку связывают с эндогенным вниманием, так как наблюдателю нужно проинтерпретировать знак и произвольно перенаправить внимание туда, куда он указывает. Периферическую же подсказку связывают с экзогенным вниманием, так как внимание в таком случае привлекается внешним стимулом и перенаправляется непроизвольно.

Центральная подсказка отличается тем, что дает и «выигрыш» при правильной подсказке и «проигрыш» при неправильной во времени реакции по сравнению с нейтральным условием и работает при длительных межстимульных интервалах (400 мс). Предположительно за ней стоит последовательное перенаправление внимания от одного местоположения к другому. Такая подсказка оказывается действенной, когда она информативна, т. е. является верной чаще, чем неверной [43]. Периферическая же подсказка связывается с параллельным механизмом внимания [33]: она дает только «выигрыш» при правильной подсказке без «проигрыша» при неправильной и работает при коротких межстимульных интервалах (150 мс) вне зависимости от информативности подсказки [33]; иными словами, усиливается обработка той части поля зрения, куда указывает подсказка, но обработка второго участка останется неизменной, такой же, как в отсутствие подсказки [43].

В исследованиях с использованием модификации методики Познера в варианте подсказки взглядом используется центральное предъявление подсказки, но место стрелки занимает изображение человеческих глаз, смотрящих в соответствующем направлении, или повернутого к наблюдателю лица (схематического рисунка либо фотографии) со взглядом, обращенным вправо или влево [26]. В остальном схема эксперимента сохраняется: наблюдатель должен как можно быстрее локализовать целевой объект, в то время как подсказка может быть верной, неверной и нейтральной. В качестве измеряемого показателя могут выступать также время реакции на появление целевого стимула и скорость перевода взора к месту его предъявления.

Результаты исследований подсказки взглядом

В целом, исследования указывают на то, что воспринимаемое направление взгляда автоматически изменяет направление внимания человека [26] и в этом плане сродни не центральной, а периферической подсказке. Так, даже если подсказка взглядом не предсказывает будущего местоположения стимула, т. е. верна лишь в половине случаев, эффект подсказки возникает: при верной подсказке время реакции меньше, чем при нейтральной. При этом время реакции при неверной подсказке оказывается равным времени реакции при нейтральной подсказке — иными словами, такая подсказка дает «выигрыш» во времени реакции, когда она верна, без «проигрыша», когда она неверна (в отличие от центральной подсказки-стрелки, которая дает как выигрыш, так и проигрыш). Также стоит отметить, что данный эффект появляется при коротких межстимульных интервалах, начиная от 100 мс, и полностью исчезает при интервале свыше 1 с [26].

Кроме того, Фризен и коллеги [28] показали, что, даже если подсказка взглядом верна только в 20% проб (и об этом сообщают наблюдателям), то эффект будет все еще выражен при межстимульном интервале,

равном 300 мс, но станет обратным (меньшее время реакции на неверную подсказку) при межстимульном интервале, равном 1200 мс. Интересно, что при межстимульном интервале в 600 мс время реакции одинаково для верной и неверной подсказки: в обоих случаях оно значимо меньше времени реакции в нейтральном условии. То есть при меньшем межстимульном интервале, вероятно, работает автоматический процесс перенаправления внимания в соответствии с направлением взора другого человека, при 1200 мс — сознательный и произвольный, связанный с ожиданиями испытуемого, а при 600 мс могут иметь место оба процесса: внимание сдвигается либо непроизвольно в соответствии с направлением взгляда-подсказки, либо в соответствии с ожиданиями наблюдателя, который предвосхищает появление целевого стимула там, где он предъявляется чаще [28].

Важно отметить, что эффект подсказки взглядом работает даже в случае, если наблюдателю одновременно предъявляются целевой и отвлекающий стимулы. В другом исследовании Фризена и коллег целевым стимулом была определенная фигура (например, квадрат), а отвлекающим — любая другая фигура. Обе фигуры появлялись с двух сторон от изображения глаз, благодаря чему устранялся возможный «эффект выскакивания», который мог бы влиять на результаты предыдущих исследований, где появлялся только один стимул, который и являлся целевым [27]. Наконец, если при несовпадении цвета подсказки — изображения глаз и цвета стимула — эффект подсказки наблюдается, то при несовпадении цвета подсказки-стрелки и стимула эффект пропадает, что указывает на автоматический характер подсказки взглядом [47].

Таким образом, подсказка взглядом является, вероятнее всего, механизмом, связанным с параллельной обработкой информации в поле зрения и с экзогенным (рефлекторным) сдвигом внимания. При этом подсказка работает рефлекторно при небольших промежутках времени между подсказкой и появляющимся стимулом, но может работать произвольно — при увеличении этих временных промежутков [24; 28].

Эту возможность подкрепляют недавние данные, демонстрирующие, что эффект подсказки взглядом сохраняется, даже когда подсказывающий не переводит взгляд, но наблюдатель предвосхищает, в какую сторону посмотрит подсказывающий. Например, К. Джойс и коллеги исследовали «подсказку взглядом» в контексте ожиданий наблюдателя [34]. У испытуемых посредством многократных повторений формировалось некоторое знание о том, на какой тип объектов чаще смотрит изображенное лицо. В результате определение того, на какой из объектов смотрит человек, происходило быстрее в тех случаях, когда объект внимания воспринимался как предпочтительный для него, даже если направление его взгляда не менялось и он смотрел прямо перед собой. Иными словами, подсказка взглядом работала в соответствии со сформированным знанием о привлекательности или непривлекательности потенциальных целевых объектов для подсказывающего.

Множественно показано, что механизм совместного внимания менее эффективно работает у людей с расстройствами аутистического спектра (РАС), которые сопровождаются нарушением социальных и коммуникативных навыков [13; см. также: 27]. Это связано с тем, что люди с РАС избегают прямого зрительного контакта и имеют сложности при использовании так называемых «социальных подсказок». Нарушение способности к совместному вниманию в раннем детстве является одним из первых признаков РАС и может являться их критерием [20; 32]. Дети с РАС, в отличие от типично развивающихся детей, не переводят автоматически взгляд на объект внимания другого человека, что может вызывать задержки в раннем речевом развитии. Некоторые авторы, впрочем, полагают, что специфическим механизмом совместного внимания стоит скорее считать его инициирование (IJA), которое, в отличие от чувствительности к направлению внимания другого человека (RJA), чаще подразумевает социальную мотивацию [40; 23]. При высокофункциональном аутизме с возрастом может сформироваться способность реагировать на направление внимания другого, в то время как способность инициировать совместное внимание останется нарушенной [см. 32]. Таким образом, даже если ребенок с РАС научится «реагировать на совместное внимание», сам механизм в большинстве случаев остается не до конца сформированным и требует специальных интервенционных занятий [7].

Результаты экспериментов с использованием методики подсказки показывают, что у детей с РАС эффект подсказки взглядом идентичен эффекту центральной подсказки-стрелки [49; см. также: 11], а не периферической подсказки. Кроме того, для них не характерно автоматическое переключение внимания при предъявлении подсказок взглядом, которые только в половине случаев верно указывают на будущее местоположение стимула, т. е. время реакции при верных подсказках равно времени реакции при неверных [46]. Все это говорит о том, что при предъявлении изображения глаз механизмы переключения внимания у детей с РАС и у типично развивающихся детей различаются: у детей с РАС имеет место скорее не социальный, а более общий механизм [11].

Геометрия глаза и контекст в возникновении эффекта подсказки взглядом

Рассмотренные выше исследования ставят вопрос о соотношении вклада в эффект подсказки взглядом двух факторов: контрастности радужной оболочки глаза и склеры, с одной стороны, и опыта наблюдателя и контекста зрительной сцены — с другой. Очевидно, что быстрая интерпретация направления взгляда другого человека обусловлена контрастностью глаза. Показано, что при инвертированном контрасте изображения глаза (когда склера изображена черной, а радужка — белой) нарушается восприятие направления взгляда [44; 38].

Таким образом, интерпретируя направления взгляда, мы руководствуемся направлением более темной его части. Тем не менее, при изображении глаз только с «заливкой» радужной оболочки (белой или черной) и контуром глаза эффект будет иметь место даже при белых радужных оболочках [47]. В исследовании Ш. Андо также показана роль контраста радужки и склеры в интерпретации направления взгляда другого: при затемнении левой или правой части склеры без изменения положения радужки направление взгляда воспринимается по более темной части склеры [10]. Там же была показана роль геометрической структуры самого глаза (маленькая радужка — большая склера): контурного изображения глаз (без затемненной радужной оболочки) достаточно для верного определения направления взгляда [10; см. также: 29].

Однако поскольку механизм подсказки взглядом играет важную роль в социализации и обеспечивает эффективность коммуникации, он должен испытывать влияние социальных факторов, связанных с взаимодействием между людьми и «моделью психического» — представлением о том, что в настоящий момент думает и чувствует другой человек.

Для экспериментального выявления этого влияния подсказку взглядом помещают в различные контексты. Это могут быть схематичные изображения лиц, при предъявлении которых возникает стандартный эффект подсказки взглядом [26]; лица с разной расовой принадлежностью, где расовая принадлежность влияет на выраженность эффекта подсказки взглядом: скорость саккад при неверной подсказке оказывается выше при предъявлении лиц собственной расы наблюдателя в отличие от предъявления лиц другой расы [5]; лица разного возраста, предъявляемые испытуемым разных возрастов: длительность фиксации на лице увеличивается при изображении человека того же возраста, в отличие от изображения человека другого возраста, в то время как время фиксации на объекте внимания не отличается [25]; с разными эмоциональными состояниями: эффект подсказки взглядом усиливается при предъявлении лиц, выражающих эмоции страха, удивления и злости по сравнению с нейтральными и счастливыми лицами [36].

Согласно результатам исследований, одним из наиболее фундаментальных факторов является атрибуция ментальных состояний, т. е. представление о том, что подсказывающий в принципе является субъектом, обладающим психикой и определенными намерениями. Это закономерно в свете представлений об эволюции кооперации и коммуникации, которые мы упоминали выше в связи с именем М. Томаселло. Например, в исследовании Визе и коллег [59] изучался эффект подсказки взглядом, в котором варьировался инициатор этой подсказки: это мог быть робот или человек. Кроме того, в инструкции испытуемым говорили о том, кто «ответственен» за перевод взора. В случае предъявления робота, например, сообщалось, что роботом управляет человек или что робот, напротив, автономен. В случае же предъ-

явления человеческого лица в инструкции могло сообщаться, что это либо искусственный объект — манекен, либо человек. Было показано, что эффект подсказки взглядом сильнее в случае более вероятного приписывания ментальных состояний и намерений вне зависимости от того, кто (или что) давал подсказку взглядом. То есть в случае информации о роботе, которым управляет человек, эффект подсказки был выражен ярче, чем в случае информации о манекене [59]. Кроме того, в исследовании Петровой, Луныковой и Фаликман было показано, что тип намерения («оценивание» или «помощь») влияет на силу эффекта [5]. Также установлено, что взгляд человека, которому приписывается девиантное поведение и которого наблюдатель считает потенциально опасным для себя и окружающих, управляет вниманием наблюдателя эффективнее взгляда человека, действующего в соответствии с социальными нормами — объект внимания опасного человека локализуется быстрее [19].

Таким образом, приписывание намерений тому, кто дает подсказку, а также особенности этих намерений влияют на силу эффекта подсказки взглядом. Кроме того, на этот эффект влияют индивидуальные особенности наблюдателя. Так, например, оказывается важным пол наблюдателя: эффект сильнее выражен у женщин [27]. Это связывают со склонностью к эмпатии, в большей степени выраженной именно у женщин [9]. Наконец, в недавнем исследовании, где использовалась не классическая методика подсказки взглядом, а направление взгляда подсказывающего обозначалось красной точкой, имитирующей показания регистрации движений глаз партнера, было показано, что на параметры эффекта подсказки влияет более высокий или более низкий социальный статус партнера относительно наблюдателя [31].

Тем не менее, атрибуции определенных свойств, намерений или ментальных состояний подсказывающему недостаточно для того, чтобы вызвать эффект подсказки. В исследовании Кингстоуна и коллег наблюдателям предъявлялось видео, в котором реальный человек поворачивал голову либо в сторону целевого объекта, либо в противоположную сторону. На лицо человека была надета полноразмерная маска, при этом такая же маска была надета на заднюю часть головы. В результате при повороте головы были видны обе маски, но реальное лицо человека было только под одной из них. Несмотря на то, что после предъявления проб наблюдатели верно оценивали, под какой из масок находится лицо человека, эффекта подсказки при таком предъявлении не возникало: время реакции при верной и неверной подсказке было одинаковым [35]. И напротив, если наблюдатель видит, что целевой объект скрыт от подсказывающего непрозрачной перегородкой, эффект подсказки взглядом все равно наблюдается [22]. Таким образом, результаты исследований говорят о том, что за эффектом подсказки взглядом может стоять как экзогенный, так и эндогенный, произвольно управляемый механизм.

Вместе с тем именно здесь результаты исследований подсказки взглядом наиболее противоречивы. Так, Ристик и Кингстоун изучали эффект подсказки взглядом, интегрировав изображение глаз в изображение машины (колеса машины в виде глаз) [45]. Одно и то же изображение интерпретировалось в инструкции либо как глаза под шляпой, либо как машина. Результаты исследования подтвердили важность интерпретации изображения: при полученной испытуемыми информации о глазах под шляпой прослеживалось уменьшение реакции при верной подсказке по сравнению с неверной, в то время как при информации о машине такого эффекта вообще не обнаружилось. Сходный результат получили Такахаша и Ватанабе (2013): в их исследовании восприятие неодушевленных объектов как лиц напрямую влияло на наличие эффекта подсказки взглядом: после проведения эксперимента с использованием методики подсказки с центральными объектами, вызывающими парейдолии (были выбраны объекты, которые могли быть похожи на лица, например электрическая розетка), испытуемые отчитывались о том, как они проинтерпретировали объект. Те, кто воспринимал объекты как лица, демонстрировали устойчивый эффект подсказки взглядом. У остальных же испытуемых такого эффекта не наблюдалось [50].

Заключение

Обобщая рассмотренные выше исследования, можно сказать, что на эффект подсказки взглядом могут влиять знания о том, кто или что дает эту подсказку, а также информация о намерениях подсказывающего агента и общее представление о ситуации, в которой дается подсказка. Тем не менее, на эффект подсказки взглядом также оказывает определяющее влияние контрастность радужной оболочки и склеры глаза, что может быть первичным по отношению к социальному контексту. Не исключено, что продуктивным может оказаться рассмотрение становления совместного внимания через призму культурно-исторического подхода, который позволяет различить механизм, которым наблюдатель может только пользоваться, автоматически реагируя на подсказку, и механизм, который наблюдатель может произвольно адаптировать в соответствии со своей трактовкой контекста и накопленным опытом, позволяющим предвосхищать дальнейшее развитие событий. Иными словами, если один из этих механизмов обладает чертами натуральной функции (хотя и являющейся продуктом переплетения линий биологической и культурной эволюции), то второй — особенностями высшей [2], выстраивающейся на основе натуральной. Кроме того, до сих пор не проведено прямое экспериментальное сопоставление относительного вклада факторов геометрии глаза и контекста подсказки взглядом в ее эффект, что может стать предметом дальнейших экспериментальных исследований.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: АПН РСФСР. 1956.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
3. *Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Войт А.П.* «Нисходящее» и «восходящее» совместное внимание в невербальной коммуникации // Российский журнал когнитивной науки. 2015. Том 2. № 1. С. 6–23.
4. *Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Войт А.П.* Роль полиперспективных репрезентаций в процессах совместного внимания // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 16–27. DOI:10.17759/chp.2015110202
5. *Меньшикова Г.Я., Лунякова Е.Г., Ковалев А.И.* Влияние расовой принадлежности лица на выраженность эффекта взгляда-подсказки: метод айтрекинга // Национальный психологический журнал. 2017. Том 2. № 26. DOI:10.11621/npj.2017.0206
6. *Петрова А.О., Лунякова Е.Г., Фаликман М.В.* Эффект взгляда-подсказки в виртуальной среде: влияние социальной установки и социальной дистанции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 211–223. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-211-223
7. *Фаликман М.В.* Совместное внимание: роль в речевом и социальном развитии ребенка и возможности интервенции при РАС // От рождения до взрослости / Под ред. А.Л. Битовой. М.: Теревинф. 2019. С. 55–58.
8. *Холмогорова А.Б.* Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 25–43. DOI:10.17759/chp.2015110304
9. *Alwall N., Johansson D., Hansen S.* The gender difference in gaze-cueing: Associations with empathizing and systemizing // *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 49. № 7. P. 729–732. DOI:10.1016/j.paid.2010.06.016
10. *Ando S.* Luminance-induced shift in the apparent direction of gaze // *Perception*. 2002. Vol. 31. № 6. P. 657–674. DOI:10.1068/p3332
11. *de Araujo M.F., de Castro W.A., Nishimaru H., Urakawa S., Ono T., Nishijo H.* Performance in a gaze-cueing task is associated with autistic traits // *AIMS neuroscience*. 2021. Vol. 8. № 1. P. 148. DOI:10.3934/Neuroscience.2021007
12. *Baldwin D.* Understanding the link between joint attention and language // *Joint attention: Its origins and role in development*. 1995. P. 131–158.
13. *Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen year review // *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. 2000. Vol. 2 № 3–20. P. 102.
14. *Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L., Volterra V.* Emergence of Symbols Cognition and Communication in Infancy. N.Y.: Academic Press, 1979.
15. *Bayliss A.P., Tipper S.P.* Gaze cues evoke both spatial and object-centered shifts of attention // *Perception & Psychophysics*. 2006. Vol. 68. № 2. P. 310–318. DOI:10.3758/BF03193678
16. *Bruner J.* Child's talk: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

References

1. *Vygotskii L.S.* Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya: Myshlenie i rech'. Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebenka [Selected Psychological Research: Thinking and Speaking. Problems of the psychological development of the child]. Moscow: APN RSFSR, 1956. (In Russ.).
2. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. Sobr.soch. v 6 tomakh, [The history of the development of higher mental functions. Col.wor. in 6 volumes], 1983, Vol. 3. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. *Zotov M.V., Andrianova N.E., Vojt A.P.* “Niskhodyashchee” i “voskhodyashchee” sovmestnoe vnimanie v neverbal'noi kommunikatsii [Top-down and bottom-up joint attention in nonverbal communication]. *Rossiiskii zhurnal kognitivnoi nauki [Russian Journal of Cognitive Science]*, 2015. Vol. 2, no. 1, pp. 6–23. (In Russ.).
4. *Zotov M.V., Andrianova N.E., Vojt A.P.* Rol' poliperspektivnykh reprezentatsii v protsessakh sovmestnogo vnimaniya [The Role of Multiperspective Representations in Joint Attention Processes]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 16–27. DOI: 10.17759/chp.2015110202 (In Russ.).
5. *Men'shikova G.Ya., Lunyakova E.G., Kovalev A.I.* Vliyanie rasovoi prinadlezhnosti litsa na vyrazhennost' efekta vzglyada-podskazki: metod aitreakinga [The influence of the race of a person on the severity of the gaze-hint effect: the eye-tracking method]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2017. Vol 2, no. 26. DOI:10.11621/npj.2017.0206 (In Russ.).
6. *Petrova A.O., Lunyakova E.G., Falikman, M.V.* Effekt vzglyada-podskazki v virtual'noi srede: vliyanie sotsial'noi ustanovki i sotsial'noi distantsii [The effect of a glance-hint in a virtual environment: the influence of social attitude and social distance]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 211–223. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-211-223 (In Russ.).
7. *Falikman M.V.* Sovmestnoe vnimanie: rol' v rechevom i sotsial'nom razvitii rebenka i vozmozhnosti interventsii pri RAS [Joint attention: the role in speech and social development of the child and the possibilities of intervention in ASD]. *Ot rozhdeniya do vzroslosti [From birth to adulthood]*. Moscow: Terevinf, 2019, pp. 55–58. (In Russ.).
8. *Holmogorova A.B.* Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The role of L.S. Vygotsky for the formation of the paradigm of social cognition in modern psychology: a review of foreign research and discussion of prospects]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. DOI:10.17759/chp.2015110304 (In Russ.).
9. *Alwall N., Johansson D., Hansen S.* The gender difference in gaze-cueing: Associations with empathizing and systemizing. *Personality and Individual Differences*, 2010. Vol. 49, no. 7, pp. 729–732. DOI:10.1016/j.paid.2010.06.016
10. *Ando S.* Luminance-induced shift in the apparent direction of gaze. *Perception*, 2002. Vol. 31, no. 6, pp. 657–674. DOI:10.1068/p3332
11. *de Araujo M.F., de Castro W.A., Nishimaru H., Urakawa S., Ono T., Nishijo H.* Performance in a gaze-cueing task is associated with autistic traits. *AIMS neuroscience*, 2021. Vol. 8, no. 1, 148 p. DOI:10.3934/Neuroscience.2021007
12. *Baldwin D.* Understanding the link between joint attention and language. *Joint attention: Its origins and role in development*, 1995, pp. 131–158.

17. Butterworth G. The ontogeny and phylogeny of joint visual attention // *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* / A. Whiten (Ed.). Oxford, UK: B. Blackwell, 1991. P. 223–232.
18. Butterworth G., Jarrett N. What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy // *British Journal of Developmental Psychology*. 1991. Vol. 9. № 1. P. 55–72. DOI:10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x
19. Carraro L., Dalmaso M., Castelli L. The appeal of the devil's eye: social evaluation affects social attention // *Cognitive Processing*. 2017. Vol. 18. № 1. P. 97–103. DOI:10.1007/s10339-016-0785-2
20. Charman T. Why is joint attention a pivotal skill in autism? // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*. 2003. Vol. 358. № 1430. P. 315–324. DOI:10.1098/rstb.2002.1199
21. Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Cox A., Drew A. Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind // *Cognitive development*. 2000. Vol. 15. № 4. P. 481–498. DOI:10.1016/S0885-2014(01)00037-5
22. Cole G.G., Smith D.T., Atkinson M.A. Mental state attribution and the gaze cueing effect // *Attention, Perception, & Psychophysics*. 2015. Vol. 77. № 4. P. 1105–1115. DOI:10.3758/s13414-014-0780-6
23. Corkum V., Moore C. The origins of joint visual attention in infants // *Developmental psychology*. 1998. Vol. 34. № 1. P. 28. DOI:10.1037/0012-1649.34.1.28
24. Driver J., Davis G., Ricciardelli P., Kidd P., Maxwell E., Baron-Cohen S. Gaze perception triggers visuospatial orienting by adults in a reflexive manner // *Visual Cognition*. 1999. Vol. 6. № 5. P. 509–540.
25. Freebody S, Kuhn G. Own-age biases in adults' and children's joint attention: Biased face prioritization, but not gaze following! // *Quarterly Journal of Experimental Psychology (Hove)*. 2018. Vol. 71. № 2. P. 372–379. DOI:10.1080/17470218.2016.1247899
26. Friesen C.K., Kingstone A. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze // *Psychonomic Bulletin & Review*. 1998. Vol. 5. № 3. P. 490–495. DOI:10.3758/BF03208827
27. Friesen C.K., Moore C., Kingstone A. Does gaze direction really trigger a reflexive shift of spatial attention? // *Brain and Cognition*. 2005. Vol. 57. № 1. P. 66–69. DOI:10.1016/j.bandc.2004.08.025
28. Friesen C.K., Ristic J., Kingstone A. Attentional effects of counterpredictive gaze and arrow cues // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2004. Vol. 30. № 2. 319 p. DOI:10.1037/0096-1523.30.2.319
29. Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences // *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133. № 4. P. 694. DOI:10.1037/0033-2909.133.4.694
30. Frischen A., Tipper S.P. Orienting attention via observed gaze shift evokes longer term inhibitory effects: implications for social interactions, attention, and memory // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2004. Vol. 133. № 4. P. 516. DOI:10.1037/0096-3445.133.4.516
31. Gobel M.S., Giesbrecht B. Social information rapidly prioritizes overt but not covert attention in a joint spatial cueing task // *Acta Psychologica*. 2002. Vol. 211. P. 103188.
32. Jones E.A., Carr E.G. Joint attention in children with autism: Theory and intervention // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2004. Vol. 19. № 1. P. 13–26. DOI:10.1177/10883576040190010301
13. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: A fifteen year review. *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, 2000. Vol. 2, no. 3–20, 102 p.
14. Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L., Volterra V. Emergence of Symbols Cognition and Communication in Infancy. N.Y.: Academic Press, 1979.
15. Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cues evoke both spatial and object-centered shifts of attention. *Perception & Psychophysics*, 2006. Vol. 68, no. 2, pp. 310–318. DOI:10.3758/BF03193678
16. Bruner J. Child's talk: Learning to use language. New York: Norton, 1983.
17. Butterworth G. The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, 1991, pp. 223–232.
18. Butterworth G., Jarrett N. What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 1991. Vol. 9, no 1, pp. 55–72. DOI:10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x
19. Carraro L., Dalmaso M., Castelli L. The appeal of the devil's eye: social evaluation affects social attention. *Cognitive Processing*, 2017. Vol. 18, no. 1, pp. 97–103. DOI:10.1007/s10339-016-0785-2
20. Charman T. Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*. 2003. Vol. 358, no. 1430, pp. 315–324. DOI:10.1098/rstb.2002.1199
21. Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Cox A., Drew A. Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 2000. Vol. 15, no. 4, pp. 481–498. DOI:10.1016/S0885-2014(01)00037-5
22. Cole G.G., Smith D.T., Atkinson M.A. Mental state attribution and the gaze cueing effect. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 2015. Vol. 77, no. 4, pp. 1105–1115. DOI:10.3758/s13414-014-0780-6
23. Corkum V., Moore C. The origins of joint visual attention in infants. *Developmental psychology*, 1998. Vol. 34, no. 1, 28 p. DOI:10.1037/0012-1649.34.1.28
24. Driver J., Davis G., Ricciardelli P., Kidd P., Maxwell E., Baron-Cohen S. Gaze perception triggers visuospatial orienting by adults in a reflexive manner. *Visual Cognition*, 1999. Vol. 6, no. 5, pp. 509–540.
25. Freebody S, Kuhn G. Own-age biases in adults' and children's joint attention: Biased face prioritization, but not gaze following! *Quarterly Journal of Experimental Psychology (Hove)*, 2018. Vol. 71, no. 2, pp. 372–379. DOI:10.1080/17470218.2016.1247899
26. Friesen C.K., Kingstone A. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1998. Vol. 5, no. 3, pp. 490–495. DOI:10.3758/BF03208827
27. Friesen C.K., Moore C., Kingstone A. Does gaze direction really trigger a reflexive shift of spatial attention? *Brain and Cognition*, 2005. Vol. 57, no. 1, pp. 66–69. DOI:10.1016/j.bandc.2004.08.025
28. Friesen C.K., Ristic J., Kingstone A. Attentional effects of counterpredictive gaze and arrow cues. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2004. Vol. 30, no. 2, 319 p. DOI:10.1037/0096-1523.30.2.319
29. Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences. *Psychological Bulletin*, 2007. Vol. 133, no. 4, 694 p. DOI:10.1037/0033-2909.133.4.694
30. Frischen A., Tipper S.P. Orienting attention via observed gaze shift evokes longer term inhibitory effects: implications for social interactions, attention, and memory.

33. Jonides J. Voluntary versus automatic control over the mind's eye's movement // *Attention and Performance*. 1981. P. 187–203.
34. Joyce K., Schenke K., Bayliss A., Bach P. Looking ahead: Anticipatory cueing of attention to objects others will look at // *Cognitive Neuroscience*. 2016. Vol. 7. № 1–4. P. 74–81. DOI:10.1080/17588928.2015.1053443
35. Kingstone A., Kachkovski G., Vasilyev D., Kuk M., Welsh T.N. Mental attribution is not sufficient or necessary to trigger attentional orienting to gaze // *Cognition*. 2019. Vol. 189. P. 35–40. DOI:10.1016/j.cognition.2019.03.010
36. Lassalle A., Itier R.J. Fearful, surprised, happy, and angry facial expressions modulate gaze-oriented attention: Behavioral and ERP evidence // *Social neuroscience*. 2013. Vol. 8. № 6. P. 583–600. DOI:10.1080/17470919.2013.835750
37. Mayhew J.A., Gómez J. C. Gorillas with white sclera: A naturally occurring variation in a morphological trait linked to social cognitive functions // *American Journal of Primatology*. 2015. Vol. 77. № 8. P. 869–877. DOI:10.1002/ajp.22411
38. Michel C., Pauen S., Hoehl S. Schematic eye-gaze cues influence infants' object encoding dependent on their contrast polarity // *Scientific Reports*. 2017. Vol. 7. № 1. P. 1–8. DOI:10.1038/s41598-017-07445-9
39. Morales M., Mundy P., Delgado C.E., Yale M., Neal R., Schwartz H. K. Gaze following, temperament, and language development in 6-month-olds: A replication and extension // *Infant Behavior and Development*. 2000. Vol. 23. № 2. P. 231–236. DOI:10.1016/S0163-6383(01)00038-8
40. Mundy P., Gomes A. Individual differences in joint attention skill development in the second year // *Infant behavior and development*. 1998. Vol. 21. № 3. P. 469–482. DOI:10.1016/S0163-6383(98)90020-0
41. Nagai Y., Hosoda K., Morita A., Asada M. A constructive model for the development of joint attention // *Connection Science*. 2003. Vol. 15. № 4. P. 211–229. DOI:10.1080/09540090310001655101
42. Nelson P.B., Adamson L.B., and Bakeman R. Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind // *Dev. Sci.* 2008. Vol. 11. P. 47–852. DOI:10.1111/j.1467-7687.2008.00733.x
43. Posner M.I., Nissen M.J., Ogden W.C. Attended and unattended processing modes: The role of set for spatial location // *Modes of perceiving and processing information*. 1978. Vol. 137. № 158. P. 137–157.
44. Ricciardelli P., Baylis G., Driver J. The positive and negative of human expertise in gaze perception // *Cognition*. 2000. Vol. 77. № 1. P. B1–B14. DOI:10.1016/S0010-0277(00)00092-5
45. Ristic J., Kingstone, A. Taking control of reflexive social attention // *Cognition*. 2005. Vol. 94. № 3. P. B55–B65. DOI:10.1016/j.cognition.2004.04.005
46. Ristic J., Mottron L., Friesen C.K., Iarocci G., Burack J.A., Kingstone A. Eyes are special but not for everyone: The case of autism // *Cognitive Brain Research*. 2005. Vol. 24. № 3. P. 715–718. DOI:10.1016/j.cogbrainres.2005.02.007
47. Ristic J., Wright A., Kingstone A. Attentional control and reflexive orienting to gaze and arrow cues // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007. Vol. 14. № 5. P. 964–969. DOI:10.3758/BF03194129
48. Scaife M., Bruner J.S. The capacity for joint visual attention in the infant // *Nature*. 1975. Vol. 253. № 5489. P. 265–266.
49. Senju A., Tojo Y., Dairoku H., Hasegawa T. Reflexive orienting in response to eye gaze and an arrow in children with and without autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004. Vol. 45. № 3. P. 445–458. DOI:10.1111/j.1469-7610.2004.00236.x
- Journal of Experimental Psychology: General*, 2004. Vol. 133, no. 4, 516 p. DOI:10.1037/0096-3445.133.4.516
31. Gobel M. S., Giesbrecht B. Social information rapidly prioritizes overt but not covert attention in a joint spatial cueing task. *Acta Psychologica*, 2002. Vol. 211, 103188 p.
32. Jones E.A., Carr E.G. Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2004. Vol. 19, no. 1, pp. 13–26. DOI:10.1177/10883576040190010301
33. Jonides J. Voluntary versus automatic control over the mind's eye's movement. *Attention and Performance*, 1981, pp. 187–203.
34. Joyce K., Schenke K., Bayliss A., Bach P. Looking ahead: Anticipatory cueing of attention to objects others will look at. *Cognitive Neuroscience*, 2016. Vol. 7, no. 1–4, pp. 74–81. DOI:10.1080/17588928.2015.1053443
35. Kingstone A., Kachkovski G., Vasilyev D., Kuk M., Welsh T.N. Mental attribution is not sufficient or necessary to trigger attentional orienting to gaze. *Cognition*, 2019. Vol. 189, pp. 35–40. DOI:10.1016/j.cognition.2019.03.010
36. Lassalle A., Itier R.J. Fearful, surprised, happy, and angry facial expressions modulate gaze-oriented attention: Behavioral and ERP evidence. *Social neuroscience*, 2013. Vol. 8, no. 6, pp. 583–600. DOI:10.1080/17470919.2013.835750
37. Mayhew J.A., Gomez J.C. Gorillas with white sclera: A naturally occurring variation in a morphological trait linked to social cognitive functions. *American Journal of Primatology*, 2015. Vol. 77, no. 8, pp. 869–877. DOI:10.1002/ajp.22411
38. Michel C., Pauen S., Hoehl S. Schematic eye-gaze cues influence infants' object encoding dependent on their contrast polarity. *Scientific Reports*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 1–8. DOI:10.1038/s41598-017-07445-9
39. Morales M., Mundy P., Delgado C.E., Yale M., Neal R., Schwartz H.K. Gaze following, temperament, and language development in 6-month-olds: A replication and extension. *Infant Behavior and Development*, 2000. Vol. 23, no. 2, pp. 231–236. DOI:10.1016/S0163-6383(01)00038-8
40. Mundy P., Gomes A. Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant behavior and development*, 1998. Vol. 21, no. 3, pp. 469–482. DOI:10.1016/S0163-6383(98)90020-0
41. Nagai Y., Hosoda K., Morita A., Asada M. A constructive model for the development of joint attention. *Connection Science*, 2003. Vol. 15, no. 4, pp. 211–229. DOI:10.1080/09540090310001655101
42. Nelson P.B., Adamson L.B., and Bakeman R. Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Dev. Sci.* 2008. Vol. 11, pp. 847–852. DOI:10.1111/j.1467-7687.2008.00733.x
43. Posner M.I., Nissen M.J., Ogden W.C. Attended and unattended processing modes: The role of set for spatial location. *Modes of perceiving and processing information*, 1978. Vol. 137, no. 158, pp. 137–157.
44. Ricciardelli P., Baylis G., Driver J. The positive and negative of human expertise in gaze perception. *Cognition*, 2000. Vol. 77, no. 1, pp. B1–B14. DOI:10.1016/S0010-0277(00)00092-5
45. Ristic J., Kingstone, A. Taking control of reflexive social attention. *Cognition*, 2005. Vol. 94, no. 3, pp. B55–B65. DOI:10.1016/j.cognition.2004.04.005
46. Ristic J., Mottron L., Friesen C.K., Iarocci G., Burack J.A., Kingstone A. Eyes are special but not for everyone: The case of autism. *Cognitive Brain Research*, 2005. Vol. 24, no. 3, pp. 715–718. DOI:10.1016/j.cogbrainres.2005.02.007
47. Ristic J., Wright A., Kingstone A. Attentional control and reflexive orienting to gaze and arrow cues. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2007. Vol. 14, no. 5, pp. 964–969. DOI:10.3758/BF03194129

50. Takahashi K., Watanabe K. Gaze cueing by pareidolia faces // *i-Perception*. 2013. Vol. 4. № 8. P. 490–492. DOI:10.1068/i0617sas
51. Tatler B.W., Kuhn G. Don't look now: The magic of misdirection // *Eye movements: A window on mind and brain*. 2007. P. 697–714. Elsevier. DOI:10.1016/B978-008044980-7/50035-5
52. Theeuwes J. Exogenous and endogenous control of attention: The effect of visual onsets and offsets // *Perception & Psychophysics*. 1991. Vol. 49. № 1. P. 83–90. DOI:10.3758/BF03211619
53. Tomasello M. Joint attention as social cognition. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.) // *Joint attention: Its origins and role in development*. 1995. P. 103–130.
54. Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition // *Behavioral and Brain Sciences*. 2005. Vol. 28. № 5. P. 675–691. DOI:10.1017/S0140525X05000129
55. Tomasello M., Hare B., Agnetta B. Chimpanzees, Pan troglodytes, follow gaze direction geometrically // *Animal Behaviour*. 1998. Vol. 58. P. 769–777. DOI:10.1006/anbe.1999.1192
56. Tomasello M., Hare B., Lehmann H., Call J. Reliance on head versus eyes in the gaze following of great apes and human infants: the cooperative eye hypothesis // *Journal of Human Evolution*. 2007. Vol. 52. P. 314–320. DOI:10.1016/j.jhevol.2006.10.001
57. Van der Stigchel S., Theeuwes J. The relationship between covert and overt attention in endogenous cuing // *Perception & Psychophysics*. 2007. Vol. 69. № 5. P. 719–731. DOI:10.3758/BF03193774
58. Vaughan Van Hecke A., Mundy P., Acra C., Block J.J., Delgado C.E.F., Parlade M., Meyer J., and Pomares Y.B. Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children // *Child Development*. 2007. Vol. 78. P. 53–69. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.00985.x
59. Wiese E., Wykowska A., Zwicker J., Müller H.J. I see what you mean: How attentional selection is shaped by ascribing intentions to others // *PloS one*. 2012. Vol. 7. № 9. P. e45391. DOI:10.1371/journal.pone.0045391
48. Scaife M., Bruner J. S. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 1975. Vol. 253, no. 5489, pp. 265–266.
49. Senju A., Tojo Y., Dairoku H., Hasegawa T. Reflexive orienting in response to eye gaze and an arrow in children with and without autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004. Vol. 45, no. 3, pp. 445–458. DOI:10.1111/j.1469-7610.2004.00236.x
50. Takahashi K., Watanabe K. Gaze cueing by pareidolia faces. *i-Perception*, 2013. Vol. 4, no. 8, pp. 490–492. DOI:10.1068/i0617sas
51. Tatler B.W., Kuhn G. Don't look now: The magic of misdirection. *Eye movements: A window on mind and brain*, 2007, pp. 697–714. Elsevier. DOI:10.1016/B978-008044980-7/50035-5
52. Theeuwes J. Exogenous and endogenous control of attention: The effect of visual onsets and offsets. *Perception & Psychophysics*, 1991. Vol. 49, no. 1, pp. 83–90. DOI:10.3758/BF03211619
53. Tomasello M. Joint attention as social cognition. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.) // *Joint attention: Its origins and role in development*, 1995. pp. 103–130.
54. Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005. Vol. 28, no. 5, pp. 675–691. DOI:10.1017/S0140525X05000129
55. Tomasello M., Hare B., Agnetta B. Chimpanzees, Pan troglodytes, follow gaze direction geometrically. *Animal Behaviour*, 1998. Vol. 58, pp. 769–777. DOI:10.1006/anbe.1999.1192
56. Tomasello M., Hare B., Lehmann H., Call J. Reliance on head versus eyes in the gaze following of great apes and human infants: the cooperative eye hypothesis. *Journal of Human Evolution*, 2007. Vol. 52, pp. 314–320. DOI:10.1016/j.jhevol.2006.10.001
57. Van der Stigchel S., Theeuwes J. The relationship between covert and overt attention in endogenous cuing. *Perception & Psychophysics*, 2007. Vol. 69, no. 5, pp. 719–731. DOI:10.3758/BF03193774.
58. Vaughan Van Hecke A., Mundy P., Acra C., Block J.J., Delgado C.E.F., Parlade M., Meyer J., and Pomares Y.B. Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*. 2007. Vol. 78, pp. 53–69. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.00985.x
59. Wiese E., Wykowska A., Zwicker J., Müller H.J. I see what you mean: How attentional selection is shaped by ascribing intentions to others. *PloS one*, 2012. Vol. 7, no. 9, pp. e45391. DOI:10.1371/journal.pone.0045391

Информация об авторах

Шевель Татьяна Максимовна, стажер-исследователь научно-учебной лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3763-4547>, e-mail: tmshevel@edu.hse.ru

Фаликман Мария Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация; научный сотрудник, Институт общественных наук РАНХиГС, г. Москва, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-1192-1433>, e-mail: maria.falikman@gmail.com

Information about the authors

Tatiana M. Shevel, Research Assistant in Laboratory for Cognitive Research, the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3763-4547>, e-mail: tanechkash18@yandex.ru

Maria V. Falikman, Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the School of Psychology, the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; Research Fellow, Institute for Social Sciences, RANEPА, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1192-1433>, e-mail: maria.falikman@gmail.com

Получена 01.09.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 01.09.2021

Accepted 01.03.2022

Шкала коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста: оценка детско-родительского взаимодействия

Т.В. Шинина

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

О.В. Митина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Исследование направлено на разработку шкалы оценки коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста, с помощью которой возможно оценить предикторы развития поведенческих, когнитивных и социально-эмоциональных навыков у ребенка. Данная система фиксации коммуникативных сигналов ребенка опирается на периодизацию онтогенеза общения М. Лисиной и последователей (Е. Смирновой, Д. Годовиковой, С. Мещеряковой и др.), которая позволяет рассмотреть специфические формы общения ребенка со взрослым в условиях новой социальной ситуации развития современных детей. Представлены материалы эмпирического исследования, проведенного на выборке из диад матерей и детей раннего возраста. В исследовании (N=55) приняли участие диады матерей и детей в возрасте от 2,4 до 3,3 лет (M=2,9; SD=0,40), из которых 62% были девочки. Исследование включало в себя видеозапись игрового взаимодействия мамы с ребенком в течение 15 минут. Полученные видеопротоколы были проанализированы и закодированы с помощью программы «Observer-ХТ 14». Для оценки видеопротоколов экспертами использовалась методика оценки детско-родительского взаимодействия «Evaluation of child-parent interaction» [ЕСРI-2 ред.], шкала «Коммуникативных сигналов ребенка». Для обработки экспертных оценок использовался метод главных компонент, позволивший выделить три фактора детских индикаторов («Исследовательская активность» – «Exploratory activity»; «Личностная автономия» – «Personal autonomy»; «Эмоциональная отчужденность» – «Emotional alienation»). На основании полученных результатов можно говорить об устойчивости показателей-факторов, характеризующих коммуникативные сигналы ребенка. С опорой на массив экспериментальных данных (49 500 секунд видеоленты) разработана модель для анализа динамических изменений, происходящих в процессе детско-родительского взаимодействия. Все факторы стабильны во времени: автокорреляционные динамические ряды характеризуются высокими значениями коэффициентов корреляций. Отмечается, что формирование личностной автономии при взаимодействии со значимым взрослым и эмоциональная отчужденность ребенка от взрослого могут амбивалентно влиять на исследовательскую активность ребенка.

Ключевые слова: шкала оценки, метод наблюдения, самостоятельность, личностная автономия, ранний возраст, видеоанализ, поведение, Observer-ХТ.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-513-92001 «Кросс-культурные особенности взаимодействия значимого взрослого и ребенка в России и Вьетнаме».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в кодировании кейсов программой «Observer – ХТ 14» молодых ученых, клинических психологов кафедры нейро- и патопсихологии развития МГППУ А.Д. Гарифуллину и В.В. Пак.

Для цитаты: Шинина Т.В., Митина О.В. Шкала коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста: оценка детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 17–27. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180102>

The Scale of Early Childhood Communication Signals: Evaluation of Child-Parent Interaction

Tatyana V. Shinina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Olga V. Mitina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

The research is aimed at developing a scale for evaluating the communication signals of an early-age child, which can help to assess the predictors of the development of behavioral, cognitive, and socio-emotional skills in a child. This system of fixing the child's communication signals is based on the periodization of the ontogeny of communication between M. Lisina and her followers (E. Smirnova, D. Godovikova, S. Meshcheryakova, etc.), which allows us to consider specific forms of communication between a child and an adult in the new social situation of modern children's development. The materials of an empirical study conducted on a sample of dyads of mothers and young children are presented. The study (N=55) involved dyads of mothers and children aged 2,4 to 3,3 years (M=2,9; SD=0,40), of which 62% were girls. The study included a video recording of a mother's playtime interaction with a child for 15 minutes. The resulting video clips were analyzed and encoded using the "Observer-XT 14" program. To evaluate video protocols, experts used the evaluation of the child-parent interaction method "Evaluation of child-parent interaction" [ECPI-2 ed.], the scale of "Child communication signals". The method of main components was used for processing expert assessments, which allowed us to distinguish three factors of children's indicators ["Exploratory activity"; "Personal autonomy"; "Emotional alienation"]. Based on the results, we can talk about the stability of indicators-factors that characterize the child's communication signals. Based on the array of experimental data [49,500 seconds of video tape], a model has been developed for analyzing dynamic changes occurring in the process of child-parent interaction. All factors are stable over time: autocorrelation dynamic series are characterized by high values of correlation coefficients. It is noted that the formation of personal autonomy when interacting with a significant adult and the emotional alienation of a child from an adult can ambivalently influence the child's research activity.

Keywords: assessment scale, observation method, independence, personal autonomy, early age, video analysis, behavior, Observer-XT.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), «Cross-cultural peculiarities of interaction between a significant adult and a child in Russia and Vietnam», project number 19-513-92001.

Acknowledgements. The authors are grateful young scientists, clinical psychologists of the Department of neuro-and pathopsychological development of MSUPE Garifullina A.D. and Park V.V. for their help in coding cases with the program "The Observer – XT 14".

For citation: Shinina T.V., Mitina O.V. The Scale of Early Childhood Communication Signals: Evaluation of Child-Parent Interaction. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 17–27. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180102> (In Russ.).

Введение

Стремительные изменения в современном обществе, высокая интенсивность потоков информации, изменение коммуникации с переходом в онлайн-среду — все это оказывает значительное влияние на психическое развитие и формирование личности ребенка. Происходит разрыв между поколениями детей и родителей, снижается значимость фигуры взрослого и его роли в детско-родительском взаимодействии. Данная социальная ситуация развития требует научного осмысления и поиска новых путей оценки детско-родительского взаимодействия «изменяющегося ребенка в изменяющемся мире» [12].

В настоящее время отмечается всплеск интереса зарубежных исследователей к изучению взаимодействия с помощью видеозаписей и шкал наблюдения. Современный обзор позволяет увидеть преимущества и недостатки методик оценки раннего детско-родительского взаимодействия [13]. Оценка детско-родительского взаимодействия NCAST [The Nursing Child Assessment Satellite Training] исследует способность подавать четкие и ясные сигналы взрослому и способность проявлять реакцию на действия или слова взрослого [16]. Шкала Manchester Assessment of Caregiver-Infant [MACI] отмечает поведение ребенка по трем параметрам: детская внимательность по отношению к родителю, детский позитивный аффект, детская

оживленность [14]. Оценка психологического взаимодействия родителя и ребенка в процессе кормления, структурированной и свободной игры [PCERA] The Parent – Child Early Relational Assessment [17] включает 28 характеристик поведения ребенка.

В России одним из наиболее разработанных и глубоких методов стандартизированного наблюдения за взаимодействием взрослого с ребенком является подход, созданный в школе онтогенеза общения М.И. Лисиной [9; 10]. Лисина М.И. рассматривает общение как процесс взаимодействия, в котором каждый субъект становится объектом познания и получает возможность лучше понимать свои потребности, познавать и оценивать себя. Общение ребенка со взрослым, таким образом, оказывается основой формирования личности в онтогенезе.

Целью нашего исследования стала оценка коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста в процессе спонтанной игры для построения шкалы оценки и определения динамики выраженности сигнала по отношению к значимому взрослому.

Методологическая база исследования

В своем исследовании мы опираемся на тезис М.И. Лисиной о том, что самой важной характеристикой является активность человека, его субъектная позиция, выражающаяся в процессе общения через проявление инициативы к своему партнеру по коммуникации и в ответных реакциях на данные воздействия с его стороны. Таким образом, качество взаимодействия, очень важное в раннем возрасте, зависит от того, как люди попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга в процессе коммуникации. «... если ребенок, слушая вас, глядит вам в лицо и, улыбаясь в ответ на ваши ласковые слова, устремляет взгляд в ваши глаза — можете быть уверены, что вы общаетесь, но вот ребенок, привлеченный шумом в соседней комнате, отвернулся или наклонил голову, заинтересованно рассматривая жука в траве, — и общение прервалось: его сменила познавательная деятельность ребенка...» [10, с. 22]. Приведенная цитата описывает качество взаимодействия, меняющееся в зависимости от особенностей проявления в совместной и самостоятельной деятельности.

Базируясь на принципах деятельностного подхода [8] и разделяя взгляды своего учителя А.В. Запорожца относительно коммуникативной деятельности, М.И. Лисина предполагает, «... что мотивы общения должны воплощаться (опредмечиваться) в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих» [9, с. 13]. Она выделяет следующие группы качеств: 1) познавательные качества: взрослый является источником информации о предметном мире и организует новые впечатления для ребенка; 2) деловые качества: значимый взрослый выступает партнером совместной деятельности и транслирует, как действовать правильно; 3) личностные качества: взрослый представляет свои эмоциональные переживания в процессе взаимодействия.

В качестве возрастных новообразований, которые влияют на формирование личности ребенка, М.И. Лисина выделяет отношение ребенка к предметному миру, к другим людям и к самому себе. Особенно ярко становление личности ребенка проявляется в кризисные периоды при взаимовлиянии этих линий. Тогда же осуществляется переход на качественно новый этап взаимодействия значимого взрослого с ребенком раннего возраста.

Рассматривая общение как особый вид деятельности, необходимо выделить основные структурные компоненты, обозначить предмет, выявить основные побуждающие потребности и мотивы, охарактеризовать действия и операции. В.В. Давыдов структурными компонентами коммуникативной деятельности называет действия и средства общения [6]. Действие общения — это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения — инициативные акты и ответные действия. Средства общения — это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения.

Данная методологическая база предопределила разработку шкалы коммуникативных сигналов ребенка, которая позволит зафиксировать проявления ребенка в процессе коммуникативной деятельности со значимым взрослым.

Методы исследования

Оценка коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста проводилась с помощью методики Evaluation of Child-Parent Interaction (ЕСPI) [4; 5]. В исследовании (N=55) приняли участие диады матерей и детей в возрасте от 2,4 до 3,3 лет (M=2,9; SD=0,40), из которых 62% были девочки. Процедура исследования включала в себя инструкцию для родителя: «Поиграйте с ребенком так, как вы играете дома». 15 минут детско-родительского взаимодействия фиксировались с использованием видеосъемки, позволяющей затем анализировать видеокейс «под микроскопом», отмечая микродействия ребенка. Это дает возможность разглядеть сигналы ребенка в процессе взаимодействия, а также влияет на *доказательный подход* в процессе анализа полученных результатов и формирования рекомендаций для родителей и специалистов, оказывающих влияние на раннее вмешательство в развитие ребенка раннего возраста.

Целостную картину поведения ребенка при взаимодействии с родителем мы смогли получить благодаря программному обеспечению «The Observer XT-14», позволяющему визуализировать частоту и длительность каждого индикатора коммуникативных сигналов ребенка; констатировать средний и общий показатели длительности, а также количественные характеристики каждого индикатора. Протокол оценки индикаторов коммуникативных сигналов ребенка включает в себя: а) составление схемы кодирования; б) статистический анализ; в) рейтинговый анализ достоверности, проводи-

мый между несколькими наблюдателями в одном проекте; г) ввод данных. Были заключены этические соглашения с родителями. Анализ видеозаписей проводился двумя поведенческими аналитиками, прошедшими специальное обучение и достигшими при независимом анализе одних и тех же записей коэффициенты согласованности экспертных оценок индикаторов для ребенка 87%-ного уровня совпадения результатов [3].

Разработка шкалы «Коммуникативные сигналы ребенка»

Мы опирались на две основные линии поведения ребенка раннего возраста, обусловленные возрастными особенностями: на коммуникативную и предметную деятельность. Первая направлена на общение со взрослым, вторая — на изучение предмета.

При кодировке коммуникативной деятельности мы отмечали инициативные акты и ответные действия в адрес предмета и в адрес взрослого, выраженные ком-

муникативными сигналами как средствами общения. Для изучения коммуникативных сигналов «ребенок—предмет» (П) были предложены пять индикаторов оценки самостоятельной исследовательской активности ребенка с предметом. Коммуникативные сигналы «ребенок—взрослый» (В) исследовались с помощью пяти индикаторов оценки сигналов ребенка, направленных на взаимодействие со взрослым (рис. 1).

В процессе трехлетнего (2016–2019 гг.) видеоследования была разработана система кодирования, позволяющая фиксировать индикатор в процессе анализа видеокейса, используя характеристики этого индикатора [4; 5]. Каждый индикатор имеет положительное и отрицательное значение, что соответствует содержательным характеристикам (табл. 1, 2.). Для каждого индикатора была сделана видеонарезка проявлений, что позволило составить видеобиблиотеку. Нам представляется, что это ощутимое преимущество для дальнейшей работы и значительный ресурс для обучения специалистов, работающих с детьми и родителями, особенно в центрах раннего вмешательства.

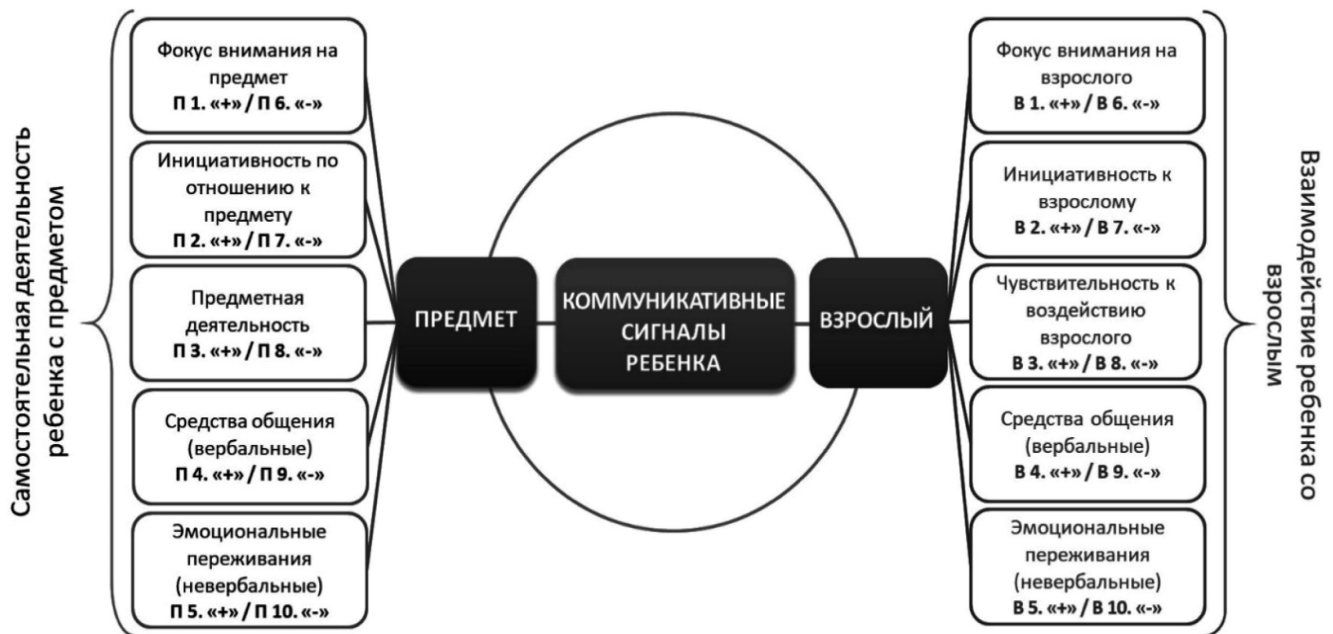


Рис. 1. Шкала оценки коммуникативных сигналов ребенка: содержательные индикаторы

Таблица 1

Система кодировки индикаторов «Ребенок—предмет» — «РП»

Ребенок в процессе 15-минутной игры со взрослым проявляет коммуникативные сигналы в адрес предмета

Индикатор	Характеристика	Индикатор	Характеристика
П 1. Фокус внимания предмет «+»	Концентрация на предмете	П 6. Фокус внимания предмет «-»	Рассеянный взгляд
П 2. Инициатива к предмету «+»	Выбор предмета	П 7. Инициатива к предмету «-»	Не совершает выбор предмета
П 3. Предметная деятельность «+»	Сам исследует предмет	П 8. Предметная деятельность «-»	Стереотипные действия с предметом
П 4. Средства общения «+» (вербалика)	Проявляет вербальные сигналы к предмету	П 9. Средства общения «-»	Проявляет скудные вербальные реакции с отрицательной окраской
П 5. Эмоциональные переживания «+» (невербалика)	Проявляет положительные эмоциональные невербальные сигналы к предмету	П 10. Эмоциональные переживания «-»	Проявляет отрицательные эмоциональные переживания

Система кодировки индикаторов «Ребенок–взрослый» — «РВ»

Ребенок в процессе 15-минутной игры со взрослым проявляет сигналы в адрес взрослого

Индикатор	Характеристика	Индикатор	Характеристика
В 1. Фокус внимания взрослый «+»	Концентрация внимания на глазах взрослого	В 6. Фокус внимания взрослый «-»	Не смотрит на взрослого
В 2. Инициатива к взрослому «+»	Вовлекает взрослого	В 7. Инициатива к взрослому «-»	Не привлекает взрослого
В 3. Чувствительность к воздействию взрослого «+»	Поддерживает любые инициативы взрослого	В 8. Чувствительность к воздействию взрослого «-»	Не поддерживает инициативы взрослого
В 4. Средства общения «+»	Проявляет вербальные сигналы к взрослому	В 9. Средства общения «-»	Проявляет скудные вербальные реакции с отрицательной окраской
В 5. Эмоциональные переживания «+»	Проявляет положительные эмоциональные невербальные сигналы к взрослому	В 10. Эмоциональные переживания «-»	Проявляет отрицательные эмоциональные переживания со взрослым

Результаты

Для анализа результатов была разработана динамическая модель. Она позволяет делать выводы и строить исследовательские прогнозы на основе эмпирических данных, полученных в результате измерительных процедур (табл. 3).

Для всех сеансов общей продолжительностью в 15 минут для каждого из 20 индикаторов строился временной ряд состоящий из 1000 равных по продолжительности интервалов и на каждом из них фиксировалось наличие (кодировалось 1) или отсутствие (кодировалось 0) коммуникативного сигнала со стороны ребенка соответствующих данному индикатору. В итоге, для анализа были представлены 20 дихотомических (из нулей и единиц) временных рядов с 1000 замерами. Далее каждый временной ряд (для каждого индикатора) был разделен на 4 равных периода и в каждом периоде определена доля замеров (из 250, попавших в этот период), результатом которых была единица, т. е. присутствовали поведенческие проявления ком-

муникативного сигнала, соответствующие данному индикатору. Для каждого индикатора и каждого из четырех временных периодов была определенная усредненная по всем испытуемым доля присутствия, соответствующего индикатору коммуникативного сигнала. Результаты представлены в табл. 3. Жирным шрифтом выделены показатели, которые значимо превышают показатели по этому же индикатору, но вычисленные для другого периода (отмеченного обычным шрифтом). В 11 из 20 индикаторов наименьшее проявление коммуникативных сигналов установлено в четвертый (последний) временной период. Вероятно, сказывается утомление. Для 9 индикаторов значимых различий не обнаружено, хотя общая тенденция к снижению коммуникативных сигналов присутствует во всех 20 индикаторах.

Для того чтобы проверить возможность укрупнения системы индикаторов за счет их объединения в более емкие категории была сформирована матрица данных, состоящая из 55×4 строк (для каждого испытуемого в каждый из 4 периодов) и 20 столбцов, каж-

Средний процент проявления коммуникативного сигнала для каждого индикатора за каждый период времени

Индикаторы	Положительные индикаторы				Негативные индикаторы			
	1	2	3	4	1	2	3	4
П 1. Фокус внимания — предмет	0,536	0,616	0,567	0,257	0,108	0,093	0,108	0,053
П 2. Инициатива к предмету	0,161	0,194	0,183	0,088	0,010	0,005	0,009	0,012
П 3. Предметная деятельность	0,356	0,394	0,371	0,196	0,031	0,037	0,035	0,013
П 4. Средства общения	0,042	0,046	0,045	0,026	0,000	0,000	0,001	0,000
П 5. Эмоциональные переживания	0,031	0,034	0,025	0,014	0,000	0,000	0,001	0,001
В 1. Фокус внимания — взрослый	0,054	0,045	0,048	0,037	0,088	0,063	0,056	0,036
В 2. Инициатива к взрослому	0,020	0,015	0,017	0,009	0,002	0,002	0,000	0,000
В 3. Чувствительность к воздействию взрослого	0,264	0,273	0,257	0,137	0,067	0,066	0,064	0,027
В 4. Средства общения	0,127	0,117	0,137	0,073	0,012	0,019	0,016	0,009
В 5. Эмоциональные переживания	0,078	0,059	0,082	0,050	0,010	0,020	0,017	0,010

Примечание: жирным шрифтом выделены цифры, которые значительно превышают аналогичные цифры за другой период.

дый из которых соответствовал своему индикатору. С помощью метода главных компонент были выделены три фактора для индикаторов детского поведения.

Далее мы рассмотрим динамику каждого фактора и охарактеризуем показатели выраженности фактора.

Первый фактор — «Исследовательская активность».

Можно увидеть, что индикаторы делятся на положительные и отрицательные (табл. 4). Положительные индикаторы характеризуют самостоятельность ребенка в изучении предмета (предметная деятельность «+», фокус внимания на предмет «+», средства общения с предметом «+», инициатива к предмету «+», эмоциональные переживания к предмету «+»), а отрицательные — отказ от взаимодействия (фокус внимания на взрослого «-», фокус внимания на предмет «-»). По графику можно проследить, что в периоды с 1 по 3 показатель, соответствующий первому фактору, был установлен экспертами примерно одинаковое по времени количество раз. Таким образом, можно говорить об устойчивости этих проявлений во

время игровой деятельности в течение первых трех четвертей сессии, а в конце, вероятно, проявляется усталость ребенка или родителя (рис. 2).

Второй выявленный нами фактор — это «Личностная автономия»: положительные маркеры направлены на взрослого (эмоциональные переживания к взрослому «+», средства общения к взрослому «+», инициатива к взрослому «+», чувствительность к взрослому «+», фокус внимания на взрослого «+») (табл. 5). На графике мы можем наблюдать значительный понижающий сдвиг в четвертом периоде, но при этом общая динамика фактора достаточно стабильна (рис. 3).

Третий фактор, «Эмоциональная отчужденность», является амбивалентным. В определенный момент ребенок может чувствовать себя и в каком-то роде вовлеченным во взаимодействие со взрослым, и отчужденным от взрослого (табл. 6). Интересно, что отчуждение требует некоторой силы и настойчивости от ребенка. Отметим, что в четвертом периоде происходит спад кривой, что характерно для каждого из графиков (рис. 4).

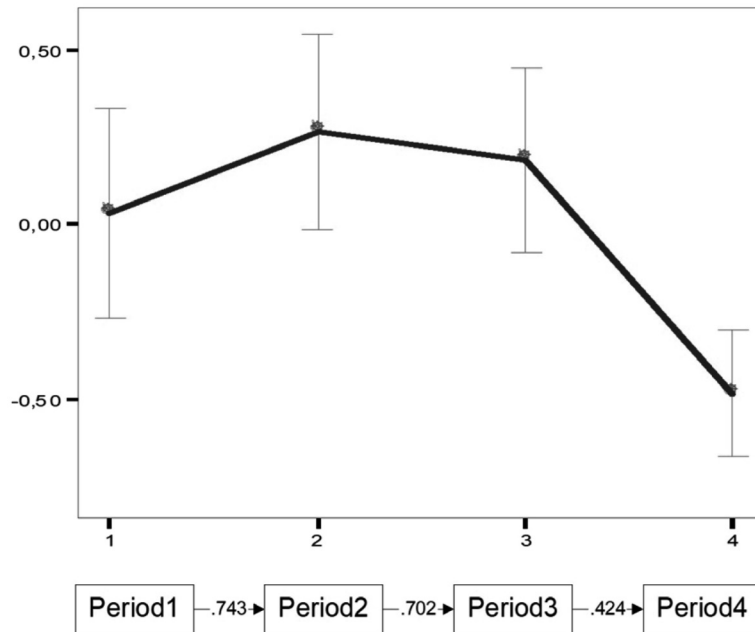


Рис. 2. Динамика фактора 1 «Исследовательская активность»

Таблица 4

Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия фактора 1 «Исследовательская активность»

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
Предметная деятельность «+»	0,779
Фокус внимания на предмет «+»	0,778
Средства общения предмет «+»	0,622
Инициатива к предмету «+»	0,618
Эмоциональные переживания к предмету «+»	0,552
<i>Отрицательные индикаторы</i>	
Фокус внимания на взрослого «-»	-0,556
Фокус внимания на предмет «-»	-0,319

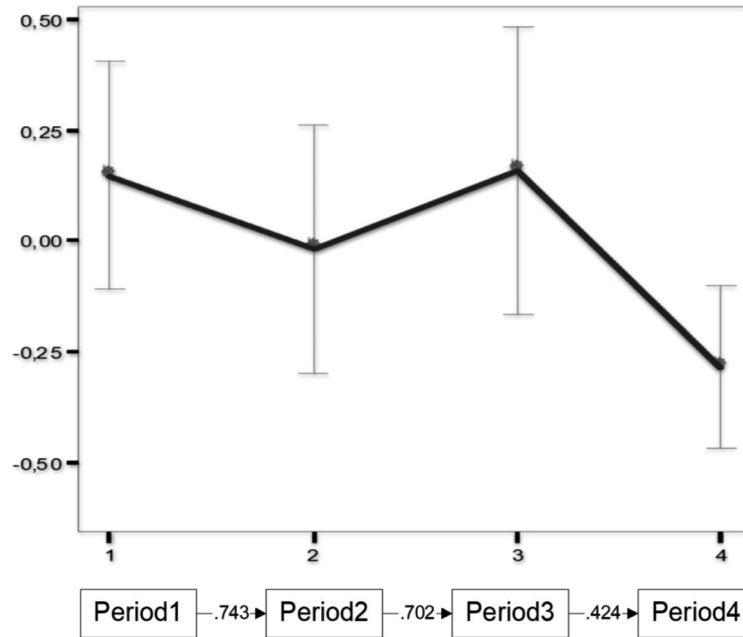


Рис. 3. Динамика фактора 2 «Личностная автономия»

Таблица 5

**Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия фактора 2
 «Личностная автономия»**

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
Эмоциональные переживания к взрослому «+»	0,737
Средства общения к взрослому «+»	0,680
Инициатива к взрослому «+»	0,671
Чувствительность к взрослому «+»	0,661
Фокус внимания к взрослому «+»	0,601

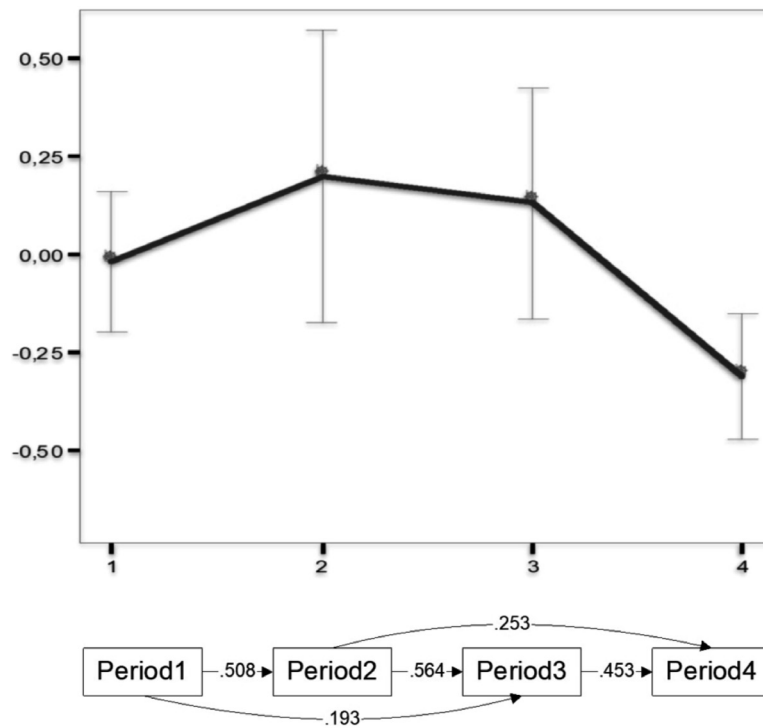


Рис. 4. Динамика фактора 3 «Эмоциональная отчужденность»

Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия фактора 3
 «Эмоциональная отчужденность»

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Отрицательные индикаторы</i>	
Эмоциональные переживания к взрослому «-»	0,902
Средства общения к взрослому «-»	0,839
Чувствительность к взрослому «-»	0,667
Предметная деятельность «-»	0,381
Средства общения к предмету «-»	0,218

На втором этапе анализа мы решили объединить все три детских фактора вместе и построить модель, используя несколько правил: измеряемая переменная предыдущего периода может предсказывать измеряемую переменную последующего периода; измеряемая переменная последующего периода не может предсказывать переменную более раннего периода; переменные ошибок (остаточных членов) из разных периодов не могут ни предсказывать друг друга, ни коррелировать друг с другом; переменные одного периода могут коррелировать друг с другом; переменные одного периода не могут предсказывать друг друга.

Интересно обратить внимание также на отношения между детскими факторами: их можно представить как треугольник (рис. 5).

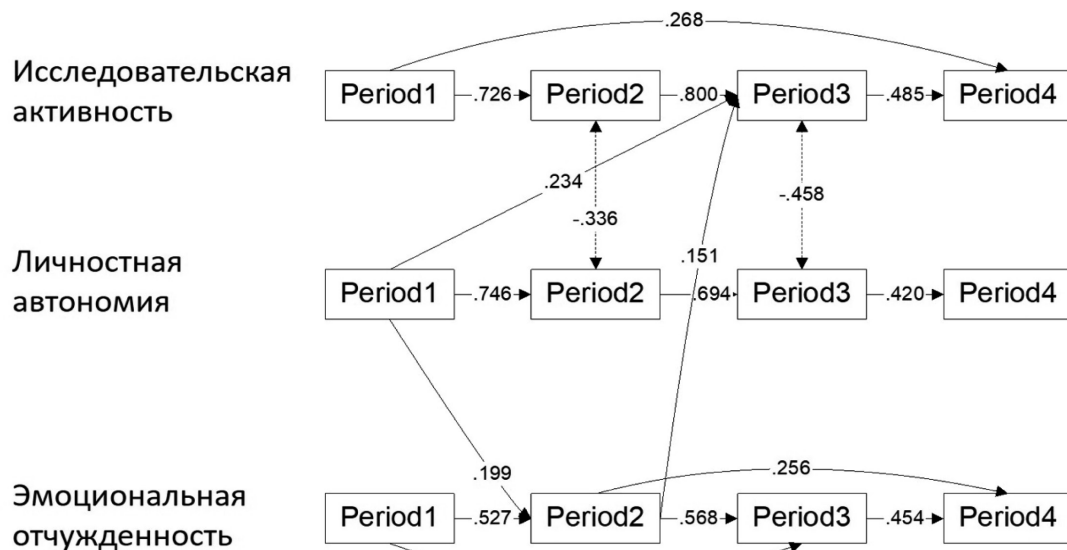
Исходя из рисунка, можно сделать следующую интерпретацию: исследовательская активность ребенка (то, собственно, чего хочет достичь родитель) в третьем периоде детерминируется, с одной стороны, начальным взаимодействием с родителем, а затем отчуждением от него. Это может интерпретироваться как дистанцирование от взрослого

и переход к самостоятельной деятельности. Прохождение каждого из этих этапов коммуникации требует времени, следовательно, высокий уровень прерывания действий ребенка снижает детскую активность. Анализируя эту модель и полученные в результате исследования данные, можно сделать вывод, что высокая степень эмоциональной отчужденности между родителем и ребенком может поддерживать самостоятельную исследовательскую активность ребенка.

Обсуждение результатов

В процессе анализа результатов были выделены три фактора детских индикаторов, которые отражают средние оценки факторов за каждый период. Сейчас мы рассмотрим особенности каждого фактора.

Первый фактор: «Исследовательская активность» — «Exploratory activity» — отражает индикаторы, которые характеризуют самостоятельное изучение ребенком предмета.



$\chi^2 = 39.284$, $df = 49$, $p = 0.83$, $CFI = 1.0$, $RMSEA = 0.0$

Рис. 5. Отношения между всеми детскими факторами в течение периодов времени

Интерпретация. Ребенок самостоятельно исследует предмет, стремится удовлетворить свою потребность действовать самостоятельно с предметом, проявлять инициативу в отношении к изучению предмета. Ребенок проверяет свои исследовательские способности, возникает стимул к саморазвитию, формируются исследовательская компетентность и стремление узнать что-то новое.

Второй фактор: «Личностная автономия» — «Personal autonomy» — отражает индикаторы, которые характеризуют взаимодействие ребенка со взрослым.

Интерпретация. Личностная автономия связана с высоким уровнем интегрированности, открытостью опыту, когда ребенок способен открыто выражать свои эмоциональные переживания, включая отрицательные, что говорит об эмоциональной аутентичности личности. Ребенок является автором собственных действий, действует в согласии с собственным внутренним состоянием. Инициатива ребенка связана с его активной субъектностью, свободой выбора действий, возможностью представления своих способов действий с предметом значимому взрослому.

Третий фактор: «Эмоциональная отчужденность» — «Emotional alienation» — отражает индикаторы, которые характеризуют аутентичное поведение ребенка, когда ребенок может эмоционально отреагировать свое состояние; независимость, твердость, настойчивость ребенка; проявляет эмоциональную отчужденность от взрослого.

Интерпретация. Ребенок не ориентирован ни на взрослого, ни на предмет. Ребенок отказывается взаимодействовать с предметом, который, выбирается взрослым, эмоционально переживает и проявляет негативные реакции к взрослому. Испытывает негативные эмоции. Данный поведенческий сценарий фиксирует проявление симптома 3-летнего кризиса — «негативизма» [2] — это негативная реакция, связанная с отношением ребенка к взрослому. Ребенок не исследует объект только потому, что это иницируется взрослым.

Выводы

1. В результате исследований создана система оценки коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста, которая позволяет отслеживать их интенсивность. Представлена модель анализа динамики коммуникативного поведения ребенка раннего возраста при взаимодействии со значимым взрослым. Все факторы стабильны во времени: автокорреляционные динамические ряды характеризуются высокими значениями коэффициентов корреляций. Развитие и трансформация детско-родительского взаимодействия происходит в непрерывном контакте в процессе спонтанной игры ребенка.

2. Поддержка детской инициативности и самостоятельности влияет на формирование личностной автономии как зрелой формы саморегуляции в раннем возрасте. Автономия связана с высоким уровнем интегрированности, открытостью опыту, когда ребенок

способен открыто выражать свои эмоциональные переживания, включая отрицательные, что говорит об эмоциональной аутентичности личности. Коммуникативное пространство детско-родительского взаимодействия [1; 11] стимулирует его исследовательскую активность. Спонтанную игру можно охарактеризовать как территорию его актуального развития ребенка, предоставляющую возможности для изучения его потребностей и интересов.

3. Взаимодействие ребенка со взрослым и отчуждение от него могут играть амбивалентные роли при исследовательской деятельности ребенка: влиять и положительно, и отрицательно. Прослеживается динамическая смена факторов: «Личностная автономия» → «Эмоциональная отчужденность» → «Исследовательская активность». Родителям не следует бояться эмоционального отчуждения ребенка и предотвращать его в процессе взаимодействия с ним. Постоянная активность родителя, вовлечение его в деятельность может лишить ребенка возможности получить опыт реального изучения предмета, что действительно будет препятствовать развитию личностной автономии и самостоятельности в раннем возрасте. Особенно на рубеже раннего возраста и связанных с личностными преобразованиями кризиса 3-х лет.

Перспективы исследования

Важность к деталям, скрупулезный подход к сбору и анализу данных, которые были заложены в исследовательской парадигме М.И. Лисиной сегодня возможны с помощью применения цифровых технологий и видеонаблюдения в процессе взаимодействия с возможностью фиксации программой Observer-XT 14. В своем исследовании мы опираемся на тезис М.И. Лисиной о том, что самой важной характеристикой является активность человека, его субъектная позиция, выражающаяся в процессе общения через проявление инициативы к своему партнеру по коммуникации и в ответных реакциях на данные воздействия с его стороны.

Продолжая идеи М.И. Лисиной о фундаментальной роли общения для становления познавательной активности, самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия со взрослым, необходимо пересмотреть специфические формы общения ребенка со взрослым для определенной микрофазы социально-эмоционального развития с уточнением конкретных психических новообразований в условиях трансформации общества. Предполагается дальнейшая работа над клиническими видеонаблюдениями и экспериментальными пробами по стандартизации шкалы оценки самостоятельности ребенка, расширение выборки с ее дифференциацией не только по полу, но и по социально-демографическим и кросс-культурным признакам, с включением во взаимодействие значимого взрослого с детьми других возрастных периодов онтогенеза [7]. Особенно с подростками, когда формирование готовности к самостоятельной жизни,

является важным параметром устойчивости в мире взрослых и других характеристик [15].

Майя Ивановна Лисина, по воспоминаниям учеников и последователей, обладала даром понимать и считывать сигналы поведения ребенка, быть чувствительной к любым оттеночным реакциям, которые демонстрировали дети. Шкала коммуникатив-

ных сигналов ребенка позволит объемно рассмотреть детско-родительское взаимодействие, используя видеонаблюдения для раскрытия потребностей, эмоциональных переживаний, для того чтобы понять внутренний мир ребенка и помочь родителям и специалистам быть чувствительными к интересам и потребностям ребенка.

Литература

1. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Иргашев Н.Р., Морозова И.Г., Пасечник О.Н. Открытая профессиональная экспертиза методики детско-родительского взаимодействия: векторы развития психологического инструментария // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2018. № 3 (48). С. 5–24.
4. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0): практ. пособие / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. М.: Юрайт, 2019. 223 с.
5. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ECPI). М.: ИТД «Перспектива», 2017. 304 с.
6. Давыдов В.В. Категория деятельности и психического отражения в теории А.Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1979. № 4. С. 25.
7. Кривцова С.В. Периодизация развития самости от рождения до семи лет: экзистенциальный анализ // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 29–45
8. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева и др. М.: Смысл, 2003. 880 с.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
10. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Изд-во «Питер», 2009. 320 с.
11. Смирнова Е.О. Условия формирования и поддержки детской инициативы в детском саду // Детский сад: теория и практика. 2016. № 6 (66). С. 18–31.
12. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80 DOI:10.17759/sps.2018090308
13. Токарская Л.В., Лаврова М.А. Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 86–92. DOI:10.17759/chp.2018140209
14. Green J., Pickles A., Pasco G., Bedford R., Wan M.W., Elsabbagh M., Slonims V., Gliga T., Jones E.J.H., Cheung C.H.M., Charman T., Johnson M.H et al. Randomised trial of a parent-mediated intervention for infants at high risk for autism: longitudinal outcomes to age 3 years // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2017. Vol. 58 (12). P. 1–11. DOI:10.1111/jcpp.12728
15. Shinina T.V., Mitina O.V. Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living»

References

1. Veraksa N.E. Detskoe razvitiye: dve paradigmy [Child Development: Two Paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211. (In Russ.).
2. Vygotskiĭ L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4 [Collected works: in 6 vol. Vol. 4]. In Zaporozhtsa A.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
3. Galasyuk I.N., Shinina T.V., Irgashev N.R., Morozova I.G., Pasechnik O.N. Otkrytaya professional'naya ekspertiza metodiki detsko-roditel'skogo vzaimodei-stviya: vektory razvitiya psikhologicheskogo instrumentariya [Open professional examination of the methodology of parent-child interaction: development vectors of psychological tools]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii=Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology*, 2018, no. 3 (48), pp. 5–24. (In Russ.).
4. Galasyuk I.N. Semeinaya psikhologiya: metodika «otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodei-stviya». Evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0) [Family psychology: evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0)]. In Galasyuk I.N., Shinina T.V. (eds.). Moscow: Publ. Yurait, 2019. 223 p. (In Russ.).
5. Galasyuk I.N., Shinina T.V. «Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodei-stviya» Evaluation of child-parent interaction (ECPI) [Evaluation of child-parent interaction (ECPI)]. Moscow: ITD Perspektiva, 2017. 304 p. (In Russ.).
6. Davydov V.V. Kategoriya deyatel'nosti i psikhicheskogo otrazheniya v teorii A.N. Leont'eva [The category of activity and mental reflection in the theory of A.N. Leontiev]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya=Bulletin of Moscow State University. Series 14: Psychology*, 1979, no. 4, p. 25. (In Russ.).
7. Krivtsova S.V. Periodizatsiya razvitiya samosti ot rozhdeniya do semi let: ekzistentsial'nyi analiz [Periodization of the development of the self from birth to seven years: an existential analysis]. *Voprosy psikhologii=Psychology issues*, 2017, no. 2, pp. 29–45. (In Russ.).
8. Leont'ev A.N. Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti. Rannie raboty [The establishment of the psychology of activity. Early work]. In Leont'ev A.A. (eds.). Moscow: Smysl, 2003. 880 p. (In Russ.).
9. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Communication ontogenesis problems]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p. (In Russ.).
10. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [The formation of the personality of the child in communication]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 320 p. (In Russ.).
11. Smirnova E.O. Usloviya formirovaniya i podderzhki detskoi initsiativy v detskom sadu [Conditions for the formation and support of a children's initiative in kindergarten]. *Detskii sad: teoriya i praktika=Kindergarten: theory and practice*, 2016, no. 6 (66), pp. 18–31. (In Russ.).

Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills // Psychological Science and Education. 2019. Vol. 24. № 1. P. 50–68. DOI:10.17759/pse.2019240104.

16. Thomas J.C., Letourneau N., Campbell T.S., Tomfohr-Madsen L., Giesbrecht G.F. Developmental Origins of Infant Emotion Regulation: Mediation by Temperamental Negativity and Moderation by Maternal Sensitivity // Developmental Psychology. 2017. Vol. 53 (4). P. 611–628. DOI:10.1037/dev0000279

17. Weber A., Harrison T.M., Steward D., Sinnott L., Shoben A. Oxytocin trajectories and social engagement in extremely premature infants during NICU hospitalization // Infant Behavior and Development. 2017. Vol. 48. P. 78–87. DOI:10.1016/j.infbeh.2017.05.006

12. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turnoistoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*=*Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308. (In Russ.).

13. Tokarskaya L.V., Lavrova M.A. Metodiki otsenki rannego detsko-roditel'skogo vzaimodei stviya [Early Parent-Child Interaction Assessment Techniques]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*=*Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 86–92. DOI:10.17759/chp.2018140209 (In Russ.).

14. Green J., Pickles A., Pasco G., Bedford R., Wan M.W., Elsabbagh M., Slonims V., Gliga T., Jones E.J.H., Cheung C.H.M., Charman T., Johnson M.H et al. Randomised trial of a parent-mediated intervention for infants at high risk for autism: longitudinal outcomes to age 3 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017. Vol. 58 (12), pp. 1–11. DOI:10.1111/jcpp.12728.

15. Shinina T.V., Mitina O.V. Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*=*Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 50–68. DOI:10.17759/pse.2019240104.

16. Thomas J.C., Letourneau N., Campbell T.S., Tomfohr-Madsen L., Giesbrecht G.F. Developmental Origins of Infant Emotion Regulation: Mediation by Temperamental Negativity and Moderation by Maternal Sensitivity. *Developmental Psychology*, 2017. Vol. 53 (4), pp. 611–628. DOI:10.1037/dev0000279

17. Weber A., Harrison T.M., Steward D., Sinnott L., Shoben A. Oxytocin trajectories and social engagement in extremely premature infants during NICU hospitalization. *Infant Behavior and Development*, 2017. Vol. 48, pp. 78–87. DOI:10.1016/j.infbeh.2017.05.006

Информация об авторах

Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро-и патопсихологии развития, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Information about the authors

Tatyana V. Shinina, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Neuro-and Pathopsychological Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Olga V. Mitina, PhD in Psychology, Leading Scientific Fellow, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Получена 07.04.2020

Принята в печать 01.03.2022

Received 07.04.2020

Accepted 01.03.2022

Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет

В.В. Рубцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Е.И. Исаев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

А.В. Конокотин

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinov@mgppu.ru

В статье представлены прецеденты реализации теоретических идей, заложенных Л.С. Выготским в понятие зоны ближайшего развития, в современном развивающем образовании. Обосновывается важность развития в учебной деятельности рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. Утверждается подход к построению зоны ближайшего развития как особо организованной формы коллективной учебной деятельности взрослого и детей в начальной школе. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова рассматривается как пример деятельностной технологии, реализующей идеи Л.С. Выготского о совместной деятельности как форме детского развития и, по сути, зоне ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. Представлены результаты экспериментального исследования развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников в совместной учебной деятельности.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, рефлексивные и коммуникативные способности, деятельностное содержание образования, совместная коллективно-распределенная учебная деятельность.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Московского государственного психолого-педагогического университета в рамках темы «Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий».

Для цитаты: Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>

Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Andrey V. Konokotin

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotina@mgppu.ru

The article presents precedents for the implementation of theoretical ideas laid down by L.S. Vygotsky in the concept of the zone of proximal development in modern developmental education. The importance of developing reflexive and communicative abilities of children 6–10 years old in educational activities is justified. The approach to the construction of the zone of proximal development as a specially organized form of collective learning activity of an adult and children in primary school is adopted. The system of developmental training of D.B. Elkonin–V.V. Davydova is considered as an example of activity technology that implements the ideas of L.S. Vygotsky about joint activities as a form of child development and, in fact, the zone of immediate development of reflexive and communicative abilities of 6–10 years old children. The results of the experimental study of the development of reflexive and communicative abilities of junior schoolchildren in national and local educational activities are presented.

Keywords: zone of proximal development, reflexive and communicative abilities, activity content of education, joint collective-distributed learning activity.

Funding. The work was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education within the framework of the topic "Development of communicative and reflective abilities in children 6–10 years old, depending on the methods of organizing educational interactions".

For citation: Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103> (In Russ.).

1. Зона ближайшего развития как методологический принцип построения развивающего образования

В системе понятий культурно-исторической психологии понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) является одним из ключевых. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов показал, что больше всего публикаций приходится на ключевые слова «деятельность», «орудие», «зона ближайшего развития» [17]. В.К. Зарецкий пишет, что понятие «зона ближайшего развития» «... прочертило удивительную траекторию от некоего общего периферийного момента культурно-исторической концепции до важнейшего методологического принципа диагностической, педагогической, коррекционно-развивающей и, в последние годы, психотерапевтической работы» [9, с. 49].

Интерес исследователей к понятию «зона ближайшего развития» вполне объясним: с одной стороны, это понятие определяет взаимодействия и взаимоотношения взрослого и ребенка в образовании как всеобщей и необходимой формы детского развития, с другой стороны, задает общие ориентиры для создания психолого-педагогических условий развития у детей научных понятий, метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов в процессе обучения. И вместе с тем наличие большого числа публикаций о возможности использова-

ния данного понятия в практике образования, различий в интерпретации его смысла и содержания дают основания для внимательного прочтения текстов Л.С. Выготского, в которых обосновывается необходимость введения данного понятия.

Понятие «зона ближайшего развития» было введено Л.С. Выготским в середине 30-х годов прошлого века в контексте обсуждения проблемы соотношения обучения и умственного развития. В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» Л.С. Выготский подвергает критическому анализу три несостоятельных подхода к решению обозначенной проблемы и предлагает свое решение. Подход Л.С. Выготского основан на различии, но не противопоставлении обучения и развития, на признании их единства, но не тождества. Он отмечает, что для научного понимания соотношения обучения и развития необходимо «... ввести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития» [5, с. 383]. Согласно Л.С. Выготскому, не подлежит сомнению факт необходимости определения уровня развития ребенка, который сложился в результате уже завершившихся циклов его развития (актуальный уровень), для выявления возможности его обучения. Но для организации процесса обучения нельзя ограничиваться знанием только актуального уровня развития ребенка: важно знать, что находится в зоне его ближайшего развития, т. е. знать, что ребенок может

сделать совместно с взрослым и при его помощи. «Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка» [там же, с. 385]. То что ребенок сегодня делает только с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Правильно организованное обучение ведет за собой развитие, создает зону ближайшего развития ребенка, приводит в движение ряд внутренних процессов развития.

Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его развития в образовании — ребенок развивается в сообществе со взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития — это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка. Ключевые смыслы понятия зоны ближайшего развития для ее создателя — это: 1) развитие как становление нового, потенциально возможного в обучении; 2) развитие в сообществе с взрослым (педагогом) и сверстниками (товарищами); 3) развитие в школьном обучении посредством усвоения научных понятий; 4) индивидуальные различия в уровнях актуального и в зоне ближайшего развития одноклассников, создающее основу для индивидуализации помощи при усвоении научного понятия; 5) приоритетность определения зоны ближайшего развития при диагностике уровня умственного развития школьника.

Прецеденты отечественных практико-ориентированных исследований, включающих объяснительные возможности конструкта зоны ближайшего развития, как правило, выполнены в ходе решения конкретных проблем развивающего образования и с ориентацией на определенный аспект, смысл этого понятия.

Для Г.А. Цукерман зона ближайшего развития — это особая форма взаимодействия ребенка и взрослого, в котором действие взрослого направлено на поддержку инициативного, самостоятельного действия ребенка. По мысли автора, основная задача проектировщиков развивающего обучения состоит в том, чтобы «... обустроить встречу ребенка и взрослого, ученика и учителя так, чтобы она произошла именно в зоне ближайшего развития детских инициатив в новом типе взаимодействия» [20, с. 72]. Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является исходной формой совместного действия, способного создать ЗБР. Развитой формой такого взаимодействия выступает сотрудничество равных, представленное в отношении «взрослый—группа детей». Исследователь полагает, что трактовку ЗБР как пространства перехода от несамостоятельности к самостоятельности под руководством взрослого следует дополнить элементом «зоны полусамостоятельности» как промежуточным этапом между самостоятельно выполняемым действием (как конечным результатом) и действием, выполняемым только под руководством взрослого (как

начальным этапом). Именно в этой области ребенок, действуя совместно со сверстником как с равным партнером, имеет возможность практиковать традиционно взрослые действия по контролю и оценке, в связи с чем становится возможным практика и присвоение всех видов действий, входящих в структуру учебной деятельности. Роль взрослого, таким образом, заключается в специальной организации взаимодействий детей, в ходе которых происходит развитие умения учиться [20; 21].

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, В.К. Зарецкий разработал рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей. «Основной идеей подхода, — пишет автор, — является опора на ресурс ребенка как субъекта учебной деятельности, ее рефлексии и собственного развития. Соответственно, задача учителя — помогать ребенку ощущать себя субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, быть ему в этом партнером-сотрудником, помогать ему наращивать собственный ресурс. Поскольку ребенок обращается за помощью к взрослому тогда, когда не может справиться сам, т. е. в ЗБР, то взрослый может оказать помощь так, чтобы ребенок справился с заданием, понял, что он мог сделать сам, с какой трудностью столкнулся, чем именно ему помог взрослый и чему ему необходимо научиться, чтобы в дальнейшем подобные задания выполнять самостоятельно» [9, с. 51–52]. Рефлексивно-деятельностный подход — это эффективная система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой им деятельности, ее рефлексии, перестройки и конструирования способов ее осуществления.

Обстоятельный анализ трактовок понятия зоны ближайшего развития в психолого-педагогических исследованиях и подходов к его реализации в отечественной и зарубежной практике образования провел А.А. Марголис [12; 13]. Проведенный анализ позволил исследователю утверждать, что в полной мере смыслы и идеи, заложенные Л.С. Выготским в понятие зоны ближайшего развития, не получили полного воплощения ни в одной из ныне существующих систем обучения.

А.А. Марголис указывает, что ключевое положение ЗБР Л.С. Выготского — это развитие научных понятий на основе житейских: сотрудничество ребенка и взрослого в процессе обучения ориентировано на освоение научных понятий. Научное понятие и есть ЗБР, то, чем ребенок еще не владеет. В эту зону ребенок вступает со своими исходными представлениями, житейскими понятиями, составляющими актуальный уровень его развития. Развитие научных понятий — движение в зоне ближайшего развития — происходит на основе развития житейских понятий. Процесс обучения — это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных

понятий. С этой точки зрения «правомерно говорить о том, что в процессе взаимодействия учителя и учащегося, построенного по типу ЗБР, учитель должен создать условия для развития спонтанных представлений у учащегося. Фактически при этом ЗБР можно представить себе в качестве такого пространства (или единицы обучения), в котором в процессе специально организованного взаимодействия ученика с учителем (или организованного учителем взаимодействия учеников друг с другом) обеспечивается процесс развития спонтанных представлений и их трансформация в научные понятия» [13, с. 22]. Соответственно, разработка методики развития в обучении научных понятий на основе имеющихся у детей исходных представлений с ориентацией на идеи зоны ближайшего развития при организации учебной деятельности обучающихся составляет перспективное направление психолого-педагогических исследований.

2. Коммуникативные и рефлексивные способности как образовательные результаты начальной школы

Особый интерес исследователей к конструкту «зона ближайшего развития» происходит из активного обсуждения целей и содержания общего образования в мировой педагогике. В последнее десятилетие школьное образование во всем мире отходит от традиционной ориентации на формирование предметных знаний, умений и навыков. В качестве целей образования определяются ключевые компетенции XXI века. Широкое признание педагогической обществу получила концепция ключевых компетенций (4К): критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация. В данной концепции в качестве образовательных результатов общего образования рассматриваются способности рефлексии, коммуникации, взаимодействия и сотрудничества.

Так, в ФГОС начального общего образования в качестве личностных и метапредметных образовательных результатов определен широкий перечень рефлексивных и коммуникативных способностей выпускника начальной школы:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

— умение определять общую цель и пути ее достижения, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;

— осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

— готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [19].

Определение содержания и методов формирования данных компетенций, а также средств оценки их достижения относится к числу актуальных задач современной психолого-педагогической науки.

В последние несколько лет одним из заметных подходов к формированию содержания общего образования стали «большие идеи». При определении этого понятия исследователи опираются на теоретические наработки более широкой рамки «concept-based learning» — концептуально-ориентированного обучения (CBL). «Основная идея CBL — это переориентация обучения с освоения списков фактов и тем на освоение набора обобщений, выраженных в виде концептов. При таком обучении факты и темы всегда вписаны в более широкий общий контекст, заданный такими концептами. Они выступают в роли связующего звена, организующего разрозненный материал в общую картину» [1, с. 3]. Исследователи выделяют три основных направления, в рамках которых развивались идеи, близкие к CBL: 1) развивающее обучение Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова; 2) проблемное обучение (И.Я. Лернер); 3) организация обучения через базовые метапредметные понятия (Ю.В. Громыко) [там же, с. 7].

Соглашаясь в целом с возможностью отнесения данных направлений отечественной психологии и педагогики к концепции «больших идей», укажем, что их объединяет в первую очередь ориентация на деятельностное содержание образования. Деятельностное содержание начального общего образования — ядро теории учебной деятельности как метода системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова [8; 23]. В теории учебной деятельности были реализованы основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [2; 3; 4; 5]. Ключевым из этих положений выступило учение Л.С. Выготского о процессе обучения как зоне ближайшего развития детей, как совместной работе детей и взрослых в форме коллективной учебной деятельности.

3. Развитие рефлексивных и коммуникативных способностей детей в совместной учебной деятельности

Основные положения теории учебной деятельности в начальной школе наиболее полно представлены в работах В.В. Давыдова [6; 7; 8]. Отметим ключевые из них:

- 1) учебная деятельность — это деятельность, выполняемая детьми вместе со взрослым (учителем)

осваивают научные (теоретические) понятия и соответствующие им способы действия;

2) способы действия дети осваивают, решая особые учебные задачи и выполняя специфические учебные действия: преобразования, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки;

3) учебная деятельность строится взрослым (взрослыми) как коллективная деятельность; ее основу составляют учебная дискуссия, диалог, открытое взаимодействие детей между собой и с взрослым;

4) при решении учебных задач и выполнении учебных действий в форме коллективной деятельности у детей развиваются способности к анализу и планированию собственных действий, а также рефлексия как особая способность рассматривать собственные действия в совместной деятельности с другими.

Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности В.В. Давыдова составляет научное понятие как обобщенный способ действий в определенной предметной области. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении содержания учебного материала. Знание осваивается ребенком одновременно со способом действия по его приобретению. Это возможно при условии, если способы деятельности выступают для учащегося целью и предметом освоения. Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению научных понятий, учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности, научается учиться.

Учебная деятельность может войти в состав содержания образования при условии, если она становится предметом рефлексии и осознания. В рефлексии своих преобразований в условиях учебной ситуации учащимися выделяется и фиксируется общий способ решения целого класса конкретно-практических задач. Именно рефлексия превращает учебную деятельность в содержание образования, при освоении которого становится и развивается субъектная позиция младшего школьника, субъектность его учебной деятельности.

Отметим особую роль в развитии рефлексии и становлении учебной субъектности действия моделирования. Модельное представление выявленных при решении учебной задачи существенных отношений предметной области в предметной, графической или буквенной форме и последующие действия по преобразованию построенной модели составляют необходимые звенья процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов [8]. Б.Д. Эльконин отмечает, что «понятие-обобщение совершается в модели. Модель — язык научного понятия» [22, с. 32]. При построении модели и при выведении из модели конкретно-практических задач предметом действий школьников выступает сам способ действий, рефлексия своих действий и их оснований.

Исследование учебной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6—10 лет строится на центральном методологическом принципе культур-

но-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа» как институт обучения и воспитания представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности.

На сегодняшний день наиболее ярким примером реализации идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве взрослого и ребенка, о взаимодействии детей друг с другом в зоне ближайшего развития может служить опыт организации коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Помимо учебных действий, выделенных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцов в своих исследованиях обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи [14; 15; 16; 17; 18]. Эти действия совершаются в пространстве преобразования учебной общностью заданных взрослым способов действия и моделирования новых образцов организации совместной учебной деятельности для достижения общего результата на основе процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания.

В исследовании, посвященном роли взаимопонимания при образовании понятий у детей, было выявлено, что необходимым условием возникновения взаимопонимания между партнерами по совместной деятельности является перестройка заданных взрослым способов организации их совместной деятельности, достигаемая участниками посредством анализа возможностей кооперации индивидуальных действий и их включения в структуру совместного действия в связи с объективно изменяющимися условиями деятельности [16]. Если в экспериментальных ситуациях участники обращались к анализу способа взаимодействия друг с другом, пытались соотносить свои действия с действиями партнера, им удавалось выявить принцип организации предметной области задачи. Если же дети ограничивались простым контролем за внешними условиями задачи, процесс совместной работы распадался, задача участниками не решалась. Отсюда следует, что процесс усвоения понятия учащимися, открытие существенных принципов организации изучаемого предмета непосредственно связаны со способом организации и координации взаимодействия детей и взрослого, коммуникации детей между собой в процессе решения задач [14].

В экспериментальном изучении совместных действий взрослого с детьми и детей между собой были выявлены три различных способа организации со-

вместного действия в зависимости от его отнесенности к предмету или знаку. *Первый способ* организации действия строился детьми без учета результата операции своего партнера. Такой способ организации совместного действия оказался характерным для тех групп, где учащиеся ориентировались на внешние признаки объекта и возможности индивидуального действия в отношении решения задачи и не ставили перед собой задачи контроля за совместным действием. *Второй способ* организации действия строился с учетом результата операции партнера. Происходило это в тех группах участников, которые ориентировались на связь внешних признаков. В данном случае выделение принципа систематизации предметов происходило посредством соотнесения индивидуальных операций и построения на этой основе совместного действия. *Третий способ* организации совместного действия строился с учетом связей между индивидуальными операциями участников. Специфичным для данных групп являлось рассмотрение схемы организации предметной области задачи посредством координации индивидуальных операций, выполняемых участниками. Решение задачи для данных групп опосредовалось новой задачей — организацией совместной деятельности [15].

В каждом из приведенных исследований специальному анализу было подвергнуто общение детей со взрослым и между собой, их «речевая продукция». Авторы отмечали динамику развития совместного действия: на первоначальных этапах операции между детьми разделялись случайно, однако в дальнейшем происходило распределение и согласование индивидуальных операций в зависимости от схемы совместного действия. В итоге от обсуждения в процессе коммуникации операций с конкретными предметами дети переходили к анализу и обсуждению самих способов построения совместного действия. Помимо этого была отмечена динамика в развитии общения учащихся с экспериментатором. В ходе перехода детей к совместному действию, к анализу взаимосвязи индивидуальных действий, они все реже обращались к экспериментатору и пытались вовлечь взрослого непосредственно в работу группы, их обращения к взрослому носили по преимуществу характер демонстрации этих возможностей совместного действия. Эти особенности коммуникации указывали на формирующуюся между участниками общность, в которой организация взаимодействий детей друг с другом выходила на первый план по отношению к решению предметной задачи [16].

В исследованиях данного направления были выявлены и описаны коммуникативные акты, осуществляемые участниками в действенной форме, например, когда один из участников останавливался в процессе осуществления индивидуальной операции и продолжал ее лишь после начала осуществления операции его партнером, как бы в ответ на его действия, в попытке предугадать, предусмотреть и спланировать общий предполагаемый результат. Следовательно, для возникновения взаимопонимания между субъектами совместной деятельности недостаточно самой ситуации действия рядом, необходимо встречное движение субъектов, выражающих

и согласующих свои установки, намерения и точки зрения относительно объекта действия, в ходе которого позиции каждого участника будут перерабатываться, переосмысливаться и приобретать ту форму, которая не может возникнуть вне ситуации общения.

В исследованиях совместно-распределенной учебной деятельности было показано, что психологической основой развивающего обучения является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности. Доказано, что организация совместных действий, определяющая генезис учебно-познавательного действия, предполагает связь различных моделей преобразования объекта (схем действия) и дифференциацию моделей относительно совокупного продукта, получаемого в деятельности. Такая организация первоначально возникает в условиях включения различных схем действий с объектом в процесс выполнения общей работы и построения модели действия другого участника деятельности. Именно в этих условиях соотношение между схемой собственного действия и соответствующим изменением изучаемого объекта может быть выделено и зафиксировано самим учащимся [18]. Полученные в исследованиях данные продемонстрировали существенный потенциал специальной организации учебных взаимодействий учащихся и взрослых, учащихся между собой в плане развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет.

Продолжением исследований совместной учебной деятельности как зоны ближайшего развития метапредметных образовательных результатов младших школьников — умения учиться, теоретического мышления — стали исследования психологических условий развития личностных образовательных результатов детей 6–10 лет: коммуникативных и рефлексивных способностей. Нами было предпринято экспериментальное изучение процесса становления и развертывания коммуникативных и рефлексивных действий в совместной (парной) деятельности детей младшего школьного возраста по выполнению заданий, предполагающих согласование и координацию индивидуальных действий для достижения требуемого результата. Процедура исследования, построенная на внеучебном материале, полностью моделировала учебную ситуацию по поиску общего способа действия в определенной предметной области как исходного пункта учебной деятельности.

4. Экспериментальное исследование зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста

Опираясь на приведенные теоретические положения, а также на результаты экспериментальных исследований коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста, мы выдвинули предположение, что наиболее продуктивно процесс развития рефлексивных и коммуникативных

способностей у детей 6–10 лет происходит при специальной организации их учебных взаимодействий со взрослым и между собой, в ходе которых осуществляется постепенная переориентация учащихся с предметного содержания решаемой задачи на сам способ взаимодействия и организации совместного действия.

Для подтверждения этого предположения в экспериментальном исследовании применялась методика «Весы», разработанная В.В. Рубцовым и Л. Мартин [16]. Методика представляет собой круглую металлическую платформу, установленную на металлический штатив таким образом, что центр платформы выступал одновременно и центром тяжести. На платформу сверху нанесены три равно отстоящих друг от друга шкалы, на которые выкладывались грузы разного веса. Дети в эксперименте работают парами. Им предлагались задачи на равновесие, верное решение которых зависело от учета соотношения факторов веса грузов и их расстояния до центра тяжести. При этом действия между участниками распределялись таким образом, что один из них мог изменять вес груза, установленного на его рабочей половине платформы, но не мог изменять расстояние, а его партнер, наоборот, мог изменять расстояние груза до центра тяжести, но не мог регулировать его вес. Каждый учащийся работал только на своей половине платформы [11].

Специфической особенностью данной методики является то, что характер изначального распределения индивидуальных действий не позволяет учащимся верно решать предъявляемые задачи в одиночку, без привлечения партнера к процессу решения. Деятельность партнеров была организована на взрослым таким образом, чтобы с самого начала работы актуализировать процессы коммуникации и рефлексии у учащихся. Вследствие этого мы могли непосредственно наблюдать и фиксировать специфические особенности и динамику трансформации коммуникативных и рефлексивных процессов, разворачивающихся между партнерами в ходе совместной деятельности и построения совместного учебно-познавательного действия.

Всего в исследовании приняли участие 42 ребенка младшего школьного возраста (6–10 лет), учащихся 1–4 классов двух общеобразовательных школ города Москвы (таблица).

Таблица
Количество обучающихся по классам начальной ступени образования

Класс	Класс	
	Частота	Проценты
1 класс	10	23,8
2 класс	12	28,6
3 класс	14	33,3
4 класс	6	14,3
Всего	42	100

Специфические особенности коммуникативных и рефлексивных процессов детально фиксировались

экспериментатором в специальном протоколе взаимодействия участников.

Анализ экспериментальных протоколов позволил выделить и описать четыре специфических типа детско-взрослых учебных взаимодействий. Структурными элементами таких учебных взаимодействий выступили процессы коммуникации, рефлексии, взаимопонимания и обмена действиями. Собственно показателями формирования того или иного типа учебных взаимодействий стали качественные своеобразия и определенная система иерархических связей между указанными процессами. В связи с этим мы имели возможность выделять и описывать как «горизонтальные» отношения между различными элементами, составляющими целостное образование – способ взаимодействия, так и «вертикальные» отношения, связывающие между собой через определенную преемственность и взаимопроникновение сами типы учебных взаимодействий. Остановимся подробнее на каждом выделенном нами типе учебных взаимодействий.

До-организационный тип учебных взаимодействий характеризуется либо отсутствием коммуникации между участниками и взрослым, а также участниками между собой, либо единичными высказываниями/обращениями, не затрагивающими содержания решаемой задачи и не имеющими своей целью включение партнера в процесс совместного поиска решения задачи. Отмечались, например, высказывания следующего содержания: «А что, если я сделаю так?», «Что будет, если я добавлю один?», «Попробую поставить сюда, что тогда будет?» и т. п. Такие высказывания не обращены напрямую к партнеру или к взрослому и являются проявлением эгоцентрической речи.

Стоит отметить также значение появляющейся эгоцентрической речи, свидетельствующей, согласно Л.С. Выготскому, об осознании ребенком затруднения при решении задачи и о возникновении процессов, связанных с поиском путей преодоления таких затруднений. Высказывания для себя, которые демонстрировали участники, были в данном случае ничем иным, как возникающим и проявляющимся в процессе *рефлексии*, т. е. процессом анализа возможностей собственного действия относительно действия партнера в объективно изменяющихся условиях поиска решения задачи.

Согласно результатам, рефлексия участников была направлена: во-первых, на соотнесение реализуемых индивидуальных способов действия с результатами этих действий («Что получается, когда Я делаю так?»); во-вторых, на анализ действия партнера и его результата («Что получается, когда ОН/ОНА делает так?»); в третьих, на анализ возможностей соотнесения результатов собственного действия и действия партнера (Что получится, если у МЕНЯ будет так, а у НЕГО/НЕЕ будет так?). Именно возникающий процесс рефлексии становился фундаментом формирующегося впоследствии взаимопонимания между участниками. Однако на данном этапе становления совместного действия участников взаимопонимание

между ними еще отсутствовало. Это связано, в первую очередь, с тем, что специальная коммуникативная задача (как попытка вызвать у партнера те же или сходные представления о предметных свойствах объекта действия), опосредующая процесс решения предметной задачи, для участников еще не возникла. При этом сама коммуникативная функция таких высказываний не исчезала, но лишь не становилась предметом осознания партнерами, не становилась произвольной.

Важно отметить тот факт, что если один из участников произносил высказывание для себя, это побуждало партнера обратить внимание на его следующее действие, результат этого действия и подстроить свое действие под изменившиеся объективные условия. Эти высказывания становились своеобразным эквивалентом указательного жеста: во-первых, они начинали организовывать действия партнеров относительно возможностей друг друга; во-вторых, они привлекали внимание участников к необходимости общения друг с другом и согласования индивидуальных действий. Разница между подобными высказываниями и собственно указательным жестом заключается здесь в том, что последний, как правило, выступает в качестве преднамеренного акта воздействия на партнера.

В целом, такая ситуация, когда решение задачи все еще остается для участников продуктом их индивидуального действия, но при этом впервые появляется еще несогласованная попытка ориентации на результат действия партнера, есть предпосылка к возникновению кооперации индивидуальных действий, переходу участников на новый — организационный — уровень учебных взаимодействий. В связи с этим до-организационный тип учебного взаимодействия можно охарактеризовать как своеобразный «переходный этап», необходимая основа формирующегося между учащимися совместного действия, в рамках которого каждый из субъектов разворачивающейся ситуации сталкивается с индивидуальными ограничениями и необходимостью поиска способов их преодоления.

Организационный тип учебных взаимодействий характеризуется оформлением и реализацией тех предпосылок, которые намечались на этапе до-организационного типа учебных взаимодействий. Между партнерами появляется целенаправленная коммуникация, которая носит указательный характер, однако выражает не «приказ» или «ультимативное требование» к партнеру, а просьбу или совет совершить то или иное действие. Оба партнера начинают активно использовать невербальные средства коммуникации: возникает целенаправленный указательный жест, проявляются имитации действий, действия-ожидания, кивки головой и т. п. Общение участников выполняет регулирующую функцию процесса взаимодействия, при этом она приобретает характер произвольности. Возникает и развивается процесс рефлексии, основанный на внимательном наблюдении участников не только за результатами их собственных действий, но и за результатами дей-

ствий партнера. Участники пытаются установить соответствие между индивидуальными действиями каждого из них и их объективным результатом.

Развивающиеся процессы рефлексии и коммуникации становятся основой для возникающего между партнерами процесса взаимопонимания, детерминированного, во-первых, непосредственным наблюдением за результатами действия каждого из партнеров и за результатами различных способов кооперации индивидуальных действий, во-вторых, за коммуникативными актами, через которые выявляются и понимаются замыслы и намерения участников. Особенно ярко возникающее взаимопонимание проявляется через так называемые «вау-эффекты», когда один из участников в ответ на действие или обращение партнера говорит: «А-а-а... я понял, как ты хочешь...» или «Точно, я тоже думаю, что так будет ровно (про равновесие грузов)».

Развивающиеся процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания позволяют участникам преобразовывать характер действиями для достижения общего результата: вместо индивидуальной активности фиксируются последовательно совершаемые действия с оценкой результата каждого из них. Это по существу отличает до-организационный тип учебного взаимодействия от организационного: в изменяющихся и содержательно преобразующихся процессах коммуникации, рефлексии, обмена действиями, а также взаимопонимания проявляется ориентация участников на анализ возможностей друг друга в отношении решения задач. Отмечался постепенный переход участников от анализа результата каждого индивидуального действия к ориентации на совместное действие, основанное на понимании общего результата как способа кооперации индивидуальных действий. Изменялось и структурное соотношение элементов выполняемой участниками деятельности. Так, индивидуальные действия участников, которые ранее, на до-организационном этапе, были направлены непосредственно на решение поставленной задачи, здесь приобретали характер операций, образующих более крупную единицу — совместное действие. Именно совместное действие, как определенный способ кооперации индивидуальных действий, становился для участников способом решения задач, тогда как передвижение магнитов по установке и изменение их количества становятся операциями, выполняемыми исходя из сложившейся ситуации.

Однако стоит отметить, что устойчивой учебной общности между учащимися еще не возникает. Связано это с тем, что возникающее между участниками взаимопонимание носит ситуативный, во многом случайный характер, не связанный с намеренным согласованием индивидуальных представлений участников о предметных свойствах объекта действия, а разворачивающаяся коммуникация, хоть и выполняет регулирующую процесс взаимодействия функцию, направленную на включение партнера в совместный поиск решения задач, не затрагивает собственно существенных отношений, лежащих в ос-

нове изучаемого объекта. Тем не менее, как уже отмечалось выше, реализуемый партнерами тип учебного взаимодействия есть шаг вперед в плане развития их коммуникативно-рефлексивных способностей и самой учебной деятельности в целом, поскольку они осваивают и опробуют новые модели организации учебно-познавательного действия, недоступные им ранее в рамках индивидуальной деятельности.

Следующий шаг осуществляют учащиеся, демонстрирующие **рефлексивно-аналитический тип учебных взаимодействий**, который характеризуется изменением предмета задачи, решаемой партнерами по совместной деятельности. В данном случае таким предметом становится для участников сам способ взаимодействия, анализ которого *опосредовал* решение конкретно-практической задачи. Такие особенности переориентации участников с анализа результатов индивидуального действия или с простой кооперации на выявление существенных отношений между индивидуальными действиями и через них факторами равновесия проявлялись в разворачивающихся процессах коммуникации, рефлексии и обмена действиями. Так, общение приобретало характер *обсуждения* участниками индивидуального понимания предметных свойств преобразуемого объекта, способов координации и взаимосвязи индивидуальных действий, способов взаимодействий, посредством чего складывалось устойчивое взаимопонимание. Рефлексия, ранее основанная на непосредственном наблюдении результатов индивидуальных действий партнеров, а также продукта совместного действия, на данном этапе включала в качестве своего предмета сам способ взаимодействия и его отношение к выявляемым предметным характеристикам объекта действия. За счет такого нового содержания рефлексия становилась средством моделирования существенных отношений, заложенных в изучаемом явлении, а коммуникация и обмен действиями становились, соответственно, средствами организации и контроля проверки данной модели. Объектом рефлексии участников в данном случае становились не частные отношения элементов решаемой задачи к единичным проявлениям объекта в той или иной ситуации, а существенные отношения, выявляемые через анализ их проявления в реализуемых способах взаимодействия с партнером.

Выявленные в исследовании особенности коммуникативно-рефлексивных процессов обуславливали и преобразование самого характера совместной деятельности: для участников их индивидуальные действия переставали существовать как самостоятельные единицы и не воспринимались вне совместного действия. Когда один из участников начинал выполнение своего действия, его партнер как бы «приноравливался» к нему, выполняя свое действие не последовательно, как в кооперативной общности, а параллельно с партнером. Подобное слияние действий партнеров указывает: 1) на возникновение неразделимого на индивидуальные операции совместного действия; 2) на возникновение общего эмоционально-смыслового поля совместного действия участников, когда каждый из партнеров

со-переживает момент взаимопонимания с «единомышленником», т. е. общего понимания предметности в объективной ситуации задачи и возможного действия партнера, направленного на достижение общей цели.

Способ взаимодействия как специфический предмет анализа, а также возникающая по этому поводу коммуникация и рефлексия становятся для детей, согласно результатам, базой на основе которой выстраивается вся ситуация совместной деятельности. Более того, именно здесь деятельность приобретает содержание *учебной* в полном смысле этого слова за счет того, что участники воспроизводят и моделируют содержание существенных предметных отношений, действуя как особый *коллективный субъект*. При этом в границах этого коллективного субъекта каждый из его участников в полной мере сохраняет свою личную субъектность, самостоятельность и инициативность. Личность не теряется и не размывается в абстрактном полотне какого-то «над-личностного» образования, а, наоборот, в полной мере проявляет свою активно-действующую сущность, преодолевая границы зоны ближайшего развития. В связи с этим стоит еще раз вспомнить, как Л.С. Выготский определял понятие «зоны ближайшего развития» — это то, что ребенок еще не может выполнить сам, но на что способен под руководством взрослого и в сотрудничестве с ним. То, что ребенок может выполнить сегодня в сотрудничестве, завтра он выполнит самостоятельно. Важнейшей (и возможно скрытой) идеей данного тезиса является то, что ребенок осваивает не конкретное знание (конкретную задачу, пример, операцию), а сам способ организации своей деятельности, заложенный в способе взаимодействия ребенка и взрослого, ребенка и сверстника, в связи с чем ему становится доступным решение/выполнение целого спектра ранее недоступных задач.

Полученные исследовательские данные в полной мере подтверждают именно эту мысль: осуществляя и развивая процессы коммуникации, рефлексии, обмена действиями и взаимопонимания в процессе решения задач и столкновения с ограничениями, задаваемыми взрослым, учащиеся моделируют, опробуют и осваивают новые способы учебных взаимодействий, которые впоследствии, в процессе интериоризации, преобразуются в индивидуальные способы учебно-познавательных действий. В том числе это касается и коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся: именно эти процессы становятся основным средством построения ситуации продуктивных учебных взаимодействий.

5. От до-учебной к учебной общности: тенденции развития коммуникативно-рефлексивных процессов в «зоне ближайшего развития»

В ходе экспериментального исследования было установлено, что в основе развития и становления

учебных взаимодействий в учебной общности лежат процессы коммуникации и рефлексии, возникающие и качественно изменяющиеся в результате столкновения участников со специально заданными трудностями и индивидуальными ограничениями. Когда мы говорим «учебная общность», мы подразумеваем под этим термином социально-психологическое образование («целостность»), которое характеризуется, в первую очередь, направленностью (ориентацией) субъектов совместной деятельности на выявление существенных отношений, закономерностей функционирования изучаемого объекта/явления (т. е. на решение учебной задачи) через анализ самих способов взаимодействий друг с другом, раскрытие взаимосвязи индивидуальных действий и проектирование траектории решения некоторого класса задач посредством строящегося совместного действия. В основе такой направленности лежит возникающее между субъектами совместной деятельности общее эмоционально-смысловое поле, характеризующееся «со-переживанием» ситуации взаимопонимания с другими, разделением целей и мотивов совместного действия. Таким мотивом для соучастников совместной деятельности становится координация индивидуальных действий с партнером и построение поля возможных действий в контексте изменяющихся условий деятельности.

Именно в этом отношении важно рассмотреть роль коммуникации и рефлексии, выступающих, с одной стороны, как *процессы*, обеспечивающие переход участников *от до-учебной общности* (до-учебного типа взаимодействий), когда они ориентируются прежде всего на ситуативные признаки и свойства изучаемого объекта и возможности индивидуального действия, к собственно *учебной общности* (учебному типу взаимодействий); с другой стороны, как формирующаяся *способность*, т. е. как результат возникновения и функционирования такого социально-психологического образования. Так, на первых этапах решения экспериментальных задач еще нельзя говорить о том, что учащиеся действительно решают учебную задачу. На первый план для участников выступают здесь возможности их индивидуального действия, попытки решить задачу «собственными усилиями»; рефлексия участников направлена преимущественно на установление соответствия между направлением собственного действия и его конкретным результатом без установления взаимосвязи этого результата с действием партнера. Коммуникация как средство обеспечения обмена действиями, планирования способов совместного поиска решения задачи еще не возникает, остается произвольной, идет как бы «фоном»; она не фиксируется и специально не выделяется во взаимодействии. Тем не менее, коммуникативная функция высказываний не теряется, она начинает осознаваться участниками тогда, когда они сталкиваются с невозможностью индивидуального решения задач и преодоления возникающих трудностей. Возникая как целенаправленный процесс, коммуникация, в свою очередь, обеспечивает преобразование

и других составляющих формирующейся общности: рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями. Так, преобладание «речи для себя», эгоцентрических высказываний связано в данном случае с рефлексией на собственные действия и их результат. Это еще план индивидуальной активности, ориентировка в условиях задачи и самой ситуации.

С возникновением целенаправленной, произвольной коммуникации как необходимого условия преодоления осознанных ограничений изменяется и направленность рефлексии: она приобретает двунаправленный характер. Во-первых, в связи с постоянно изменяющимися условиями действия каждый участник непрерывно анализирует и устанавливает связь между индивидуальным действием и его результатом; во-вторых, они начинают анализировать связь между действиями друг друга и их влиянием на совместный результат. Этому способствует сама форма коммуникативных актов. Например, при решении задач методики «Весы» фиксировалось такое общение:

Участник 1: «Ты поставь сюда».

Участник 2 (совершает действие, требуемое партнером).

Участник 1: «А я тогда сделаю так» [24].

Действие одного участника приводило к изменению условий действия другого, что фиксировалось его партнером и становилось предметом рефлексивного анализа. Происходила переориентация участников с индивидуальной активности на кооперацию индивидуальных действий. Однако мотивом их действий все также оставалось непосредственное решение конкретно-практической задачи, поскольку в содержательном отношении ни коммуникация, ни рефлексия еще не были направлены на анализ взаимосвязи своего действия с действием другого как способа поиска решения всех задач данного класса. Участники еще не ставили перед собой исследовательскую задачу, включающую поиск существенных условий действия.

В ситуации, когда участники обсуждали сам способ объединения индивидуальных действий и предполагаемый продукт этого совместного действия, можно говорить о возникновении нового типа общности — собственно *учебной общности*. Данный тип общности (рефлексивно-аналитический) во многом напоминает исследовательскую активность ученых: дети выдвигают свои предположения (часто в форме «мозгового штурма»), отбрасывают некоторые из них, а оставшиеся предположения проверяют эмпирическим путем. Следующий этап — обсуждение вопросов, почему такие-то способы объединения индивидуальных действий оказались неверными, а такой-то способ — верный; поиск взаимосвязи между характером совместного действия и закономерностями функционирования предмета действия.

В данном случае и процессы рефлексии приобретали особое качество: участники уже не просто пытаются установить взаимосвязь между предметными действиями и их продуктом, а пытаются понять, про-

анализировать, почему каждый из них видит объект действия именно с такой, а не иной стороны. Предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другого об изучаемом объекте/явлении: «Я думаю, что ты понимаешь так-то, при этом я понимаю так-то. Почему у нас разные представления?». Именно здесь возникает собственно учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания.

В данном типе общности процессы рефлексии, которые являются внутренней составляющей познавательной активности личности, становятся предметом коммуникации партнеров. Анализируя и обсуждая различные способы взаимодействия друг с другом и выстраивая траекторию действия в рамках поставленной задачи относительно возможностей друг друга, участники тем самым воспроизводят и моделируют содержание существенных для задачи предметных отношений. В таком процессе перехода участников к решению собственно учебной задачи в учебной общности происходит становление коммуникативных и рефлексивных способностей учащихся.

Выводы

1. Понятие «Зона ближайшего развития», введенное Л.С. Выготским для обоснования идеи о ведущей роли обучения в детском развитии, выступает в современной психолого-педагогической науке мощным методологическим основанием для построения практики развивающего образования.

2. Реализация основных идей и смыслов, потенциально заложенных в понятии зоны ближайшего развития, последовательно осуществлена в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давы-

дова и его методе — учебной деятельности. Внутри и на основе учебной деятельности формируются основные новообразования младших школьников: умение учиться и теоретическое мышление.

3. Современные исследования совместной учебной деятельности открывают новые возможности для выявления психологических условий построения зоны ближайшего развития личностных образовательных результатов — рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6—10 лет.

4. Экспериментальные исследования совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников выявили три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Каждый из данных типов взаимодействий характеризуется качественно-специфическим способом реализации коммуникативных и рефлексивных действий.

5. Каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников. Собственно учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне взаимодействия участников совместного действия, когда предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другим ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий. Именно здесь появляется учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания. О функционировании коммуникативных и рефлексивных действий как способностей можно говорить лишь на рефлексивно-аналитическом уровне их развития в учебной общности.

Литература

1. Большие идеи для содержания образования / М.В. Гасинец, Н.А. Авдеенко, А.М. Михайлова, О.Д. Федоров, Т.В. Пашченко. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374—390.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.

References

1. Bol'shie idei dlya soderzhaniya obrazovaniya [Great ideas for educational content]. In M.V. Gasinets, N.A. Avdeenko, A.M. Mikhailova, O.D. Fedorov, T.V. Pashchenko (ed.). Moscow: NIU VShE, 2020. 60 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2. [Collected Works in 6 vol. Vol. 2]. *Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti T. 3. [Collected Works in 6 vol. Vol. 3]. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of development of higher mental functions]*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. [Collected Works in 6 vol. Vol. 4] *Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [Learning and mental development problems at school age]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 374—390. (In Russ.).

9. Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/zaretsky.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
10. Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 178–189. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/Isaev_2.shtml (дата обращения: 22.11.2021).
11. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Konokotin.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
12. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2020/n3/Margolis.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
13. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Margolis.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
14. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987. 160 с.
15. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 49–59.
16. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход [Электронный ресурс]. М.: МГППУ, 2008. 416 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/RSG-2008/RSG-001.HTM#p1> (дата обращения: 22.11.2021).
17. Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. URL: https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Rubtsov_et_al.shtml (дата обращения: 22.11.2021).
18. Совместная учебная деятельность и развитие детей [Электронный ресурс] // Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с. URL: https://psyjournals.ru/clcd_2021/issue/ (дата обращения: 22.11.2021).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. М., 2009. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 22.11.2021).
20. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 4. С. 61–73. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
21. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Zuckerman.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
6. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.).
7. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Developmental learning problems]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russ.).
8. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental Learning Theory]. Moscow: PELENG, 1996. 544 p. (In Russ.).
9. Zaretskii V.K. Teorema L.S. Vygotskogo «Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii»: v poiskakh dokazatel'stva [Elektronnyi resurs] [L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44–63. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/zaretsky.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
10. Isaev E.I. Vozrastno-normativnaya model' razvitiya mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 178–189. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/Isaev_2.shtml (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
11. Konokotin A.V. Vkluchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместное решение учебnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii) [Elektronnyi resurs] [Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79–88. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Konokotin.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
12. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya, skaffolding i deyatel'nost' uchitelya [Elektronnyi resurs] [Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 15–26. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2020/n3/Margolis.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
13. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya (ZBR) i organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti uchashchikhsya [Elektronnyi resurs] [Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6–27. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Margolis.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovместnykh deistvii detei v protsesse obucheniya [Organization and development of joint actions of children in the learning process]. Moscow, 1987. 160 p. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V. Sovместnaya uchebnaya deyatel'nost' v kontekste problemy sootnosheniya sotsial'nykh vzaimodeistvii i obucheniya [Joint learning activity in context of the problem of relationship between social interaction and learning]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 1998, no. 5, pp. 49–59. (In Russ.).
16. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Elektronnyi resurs] [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/RSG-2008/RSG-001.HTM#p1> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
17. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Naukometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo napravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009–2019 [Elektronnyi resurs] [Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology Research

22. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Elkonin.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).

23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

24. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / Darlyne G. Nemeth, G. Glzman (eds.). San Diego: Elsilver, 2020. P. 179–195.

Area in 2009–2019]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. Available at: https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Rubtsov_et_al.shtml (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

18. Rubtsov V.V. (eds.). *Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitiye detei* [Elektronnyi resurs] [Independent learning activities and child development]. Kollektivnaya monografiya. Moscow: FGBOU VOMGPPU, 2021. 352 p. Available at: https://psyjournals.ru/clcd_2021/issue/ (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

19. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education]. Moscow, 2009. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

20. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Elektronnyi resurs] [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2, no. 4, pp. 61–73. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

21. Tsukerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe deistvie: reshennyye i nereshennyye voprosy [Elektronnyi resurs] [Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Zuckerman.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

22. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevyye voprosy i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2020, T. 25, no. 4, pp. 28–39. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Elkonin.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

23. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskyye Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

24. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. In Darlyne G. Nemeth, G. Glzman (eds.), *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. San Diego: Elsilver, 2020, pp. 179–195. (In Russ.).

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Конокотин Андрей Владимирович, преподаватель кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Information about the authors

Vitaliy V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the UNESCO Chair "Cultural and 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

Evgeniy I. Isaev, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Andrey V. Konokotin, Professor, Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Получена 24.12.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 24.12.2021

Accepted 01.03.2022

Взаимосвязь диалектического мышления и понимания эмоций у старших дошкольников

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

З.В. Айрапетян

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

М.Н. Гаврилова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

К.С. Тарасова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: christinap@bk.ru

В работах отечественных и зарубежных авторов были сформулированы теоретические положения о связи когнитивного и эмоционального развития ребенка. В качестве одной из линий когнитивного развития нами рассматривается генезис диалектического мышления ребенка. Наше исследование было направлено на изучение связи диалектического мышления и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Мы исходили из предположения, что существует значимая связь понимания эмоций с успешностью выполнения детьми трех базовых диалектических задач: преодоление противоречий, понимание простейших процессов развития, получение творческого продукта. Участниками исследования были 148 детей 5–6 лет. Была проведена диагностика развития невербального интеллекта, диалектического мышления и понимания эмоций с помощью методик «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена»; «Рисунок необычного дерева», «Циклы», «Что может быть одновременно?»; «Тест на понимание эмоций» (русскоязычная версия методики Test of Emotional Comprehension). Корреляционный анализ полученных данных выявил значимые связи между невербальным интеллектом, показателями диалектического мышления и общим уровнем понимания эмоций. С помощью линейного иерархического регрессионного анализа был установлен значимый вклад диалектического мышления в дисперсию значений по общему уровню понимания эмоций при контроле невербального интеллекта. Полученные результаты имеют практическое значение и позволяют использовать задачи на преобразование и преодоление противоречий в качестве развивающих в работе с детьми в возрасте 5–6 лет.

Ключевые слова: понимание эмоций, когнитивное развитие, невербальный интеллект, диалектическое мышление, циклические представления, диалектические мыслительные действия.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 19-18-00521.

Для цитаты: Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С. Взаимосвязь диалектического мышления и понимания эмоций у старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180104>

The Relationship Between Dialectical Thinking and Emotion Understanding in Senior Preschool Children

Nikolay E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Zlata V. Airapetyan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Margarita N. Gavrilova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Kristina S. Tarasova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
e-mail: christinap@bk.ru

This study aims to clarify the methodological status of the category “activity Theoretical foundations of the relationship between child’s cognitive and emotional development were formulated in the works of Russian and international authors. We consider a child’s dialectical thinking genesis as one of the cognitive development lines. This research aimed to study the relationship between dialectical thinking and emotion understanding in older preschool children. It was assumed that there is a significant relationship between emotion understanding and the success of children in completing three particular dialectical tasks, such as overcoming contradictions, understanding the simplest developmental processes and making a creative product. This study included 148 children, aged 5–6. We evaluated the level of non-verbal intelligence, dialectical thinking and emotion understanding using the following techniques: “Raven’s Coloured Progressive Matrices”, “Drawing an unusual tree”, “Cycles”, “What can be both at the same time?” and the Russian version of the “Test of Emotion Comprehension”. Correlational analysis of the resulting data revealed significant relationships between non-verbal intelligence, indicators of dialectical thinking and the overall level of emotion understanding. When controlling non-verbal intelligence, linear hierarchical regression analysis was used to demonstrate a significant contribution of dialectical thinking to the dispersion of values according to the general level of emotion understanding. The research results are of practical importance and make it possible to use transforming (understanding the simplest developmental processes and making a creative product) and overcoming contradictions as developmental tasks when working with children aged 5–6.

Keywords: emotion understanding, cognitive development, non-verbal intelligence, dialectical thinking, cyclical representations, dialectical mental actions.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RNF), project number 19-18-00521.

For citation: Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Gavrilova M.N., Tarasova K.S. The Relationship Between Dialectical Thinking and Emotion Understanding in Senior Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180104> (In Russ.).

Введение

Исследования связи мыслительных процессов и понимания эмоций детьми дошкольного возраста представлены широко. Исследователи, с одной стороны, отмечают положительное влияние понимания эмоций на наличие академических успехов [13; 17], способность к децентрации [19], с другой стороны, выделяют вклад невербального интеллекта в способность понимать эмоции [11]. Целью данной работы стал анализ незатронутой ранее в исследованиях связи понимания эмоций и диалектического мышления на выборке детей старшего дошкольного возраста.

Понимание эмоций

Понимание эмоций определяется как способность понимать природу, причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих и является одним из ключевых компонентов эмоциональной компетентности индивида [22]. Понимание эмоций представляет особый интерес в данном исследовании, поскольку кроме непосредственного переживания, распознавания и описания эмоциональных состояний оно включает в себя также и когнитивные аспекты, в том числе объяснение природы и причин эмоций, прогнозирование эмоций, знание и применение стратегий их регулирования в повседневной жизни [23].

Наиболее широко распространенной теоретической моделью понимания эмоций стала модель П. Харриса, Ф. Понса [23], которая была выведена эмпирически. В данной модели выделяется три стадии развития понимания эмоций. Первую стадию дети проходят в возрасте 3–5 лет, когда им становится доступно понимание внешних причин эмоций. Затем в возрасте 5–7 лет происходит переход на вторую стадию, в ходе которой дети начинают понимать, что идеи, убеждения и воспоминания могут вызывать различные эмоции и также то, что некоторые эмоции можно скрывать. На третьей стадии, в возрасте 7–9 лет, дети учатся регулировать свои эмоции с помощью когнитивных стратегий, узнают, что моральные правила могут влиять на эмоции и что некоторые эмоциональные состояния бывают смешанными или даже противоречивыми [23; 26].

На основе указанной теоретической модели [23] Ф. Понсом и П. Харрисом был разработан комплексный диагностический инструмент для оценки понимания эмоций у детей дошкольного и младшего школьного возраста, который применяется в данном исследовании (Тест на понимание эмоций) [22]. Данный инструмент в настоящем исследовании был выбран в качестве метода получения информации о способности детей понимать эмоции. Выбор обусловлен тем, что тест позволяет оценить и проанализировать отдельно описанные выше аспекты и имеет хорошие показатели соответствия эмпирических данных теоретической структуре инструмента ($\chi^2/df = 22,702 / 24$ ($p = 0,53$); CFI = 1,000 > 0,90; RMSEA = ,000, $N = 596$ детей старшего дошкольного возраста).

Другим подходящим под цели данного исследования диагностическим инструментарием оценки понимания эмоций у детей дошкольного возраста является набор методик, представленный в диссертации Прусковой О.А. «Генезис понимания эмоций» [10]. Однако он предназначен для диагностики детей от 3 до 7 лет, в то время как частной целью данной работы в перспективе является наблюдение за дальнейшим развитием понимания эмоций у участников исследования.

Формальное и диалектическое мышление

В когнитивном развитии детей и взрослых выделяют два вида мышления: формально-логическое и диалектическое [2; 6; 7; 25]. В зарубежной психологии развитие мышления представлено линейно — от формального к постформальному (диалектическому) [12; 25]. На этот подход оказали влияние работы Ж. Пиаже. Он подчеркивал, что диалектика характеризует те процессы, в которых системы сначала функционировали самостоятельно, а потом, объединившись в единое целое, существенно увеличили свои возможности [21]. Критически анализируя труды Ж. Пиаже, Ригель пришел к выводу о том, что его теория «основана на диалектическом мышлении» [25, с. 366]. Однако стадийность развития интеллекта, по Ж. Пиаже, где на каждой последующей стадии противоречия предыдущей стадии разрешены и достигнуто состояние равновесия ослабляет диалектичность детской мысли. По мнению К.Ф. Ри-

геля, важен диалектический процесс: «Что касается ребенка, озадаченного неоднозначным элементом с множественным выбором, то для понимания его мышления не имеет значения, найдет ли он, наконец, «правильный» ответ; важны двусмысленность и противоречия, которые он испытывает» [25, с. 357]. Таким образом, в западной психологии существуют предпосылки для анализа диалектического мышления детей, но в настоящее время исследования посвящены мышлению взрослых.

В России во второй половине XX века вопросы диалектического мышления разрабатывались в контексте проблемы соотношения формальной и диалектической логики [7]. В рамках содержательной интерпретации с диалектическим мышлением связывалось решение трех типов задач: 1) преодоление противоречий [7, с. 311]; 2) понимание процессов развития [7, с. 96]; 3) создание творческого продукта [7, с. 91]. В связи с этим рассматривались возможности решения подобных задач.

В.И. Мальцев [9] предложил рассмотреть диалектическую логику как особую форму логики, обладающую собственными формальными структурами, отличными от структур традиционной логики. Эта теоретическая гипотеза стала конкретизироваться в рамках структурно-диалектической психологии [2; 29]. Становление диалектического мышления в рамках структурно-диалектического подхода стало рассматриваться в качестве самостоятельной линии когнитивного генеза, а также системы диалектических мыслительных действий, позволяющих дошкольникам оперировать отношениями противоположности [3].

Диалектическое мышление в рамках структурно-диалектического подхода включает в себя и структурные, и содержательные составляющие [3] и представляет собой систему мыслительных действий, направленных на решение диалектических задач. Диалектическое мыслительное действие *превращения* представляет трансформацию объекта в его противоположность в ходе решения задач с целью создания творческого продукта. Диалектическое *опосредствование* представляет собой преобразование противоречивой ситуации за счет объединения двух противоположных объектов в таком единстве, при котором они составляют неделимое целое в ходе решения задач на преодоление противоречия. Диалектическая *сериация* представляет собой «движение» мысли от объекта к своей противоположности (превращение), а затем обратно к исходному объекту (обращение), позволяя решить задачу, в которой есть ситуация развития. Как показали исследования, выполненные Н.Е. Вераксой и коллегами [5; 29], мыслительные действия развиваются *гетерохронно* на протяжении всего дошкольного возраста. Единство диалектической структуры и ее динамические изменения также описаны в тематических категориях [3]. Среди исследований в рамках данного подхода можно особенно выделить проблему формирования творческих способностей у дошкольников [2].

Связь мышления и понимания эмоций

Одним из пионеров в области изучения эмоционального развития детей являлся выдающийся отечественный ученый А.В. Запорожец. Он отмечал, что только согласованное функционирование эмоциональной и когнитивной сфер способно обеспечить успешное выполнение ребенком любой деятельности [8]. На единство аффекта и интеллекта указывал и Л.С. Выготский. Он подчеркивал, что «... существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. ... во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленное в этой идее» [6, с. 22]. Ж. Пиаже [1] полагал, наоборот, что эмоции не влияют на структуру мыслительного процесса, но могут стимулировать или тормозить его. Наряду с многочисленными исследованиями связи эмоционального развития и формальной логики [17; 19; 20; 28], вопрос о связи понимания эмоций с диалектическим мышлением пока не был изучен, в то время как оно открывает индивиду возможность решать сразу несколько типов задач, которые во многом могут помочь в понимании, объяснении, прогнозировании и регуляции эмоций. Данное исследование было призвано внести вклад в восполнение этого пробела в исследованиях психологических процессов в детском возрасте, который, вероятно, возник в результате рассмотрения диалектического мышления как постформального [1; 12; 18].

Основная гипотеза работы заключалась в предположении о существовании связей между компонентами понимания эмоций не только с невербальным интеллектом, что уже было показано ранее, но и с диалектическим мышлением. При этом, предполагалось, что успешность выполнения базовых диалектических задач не только связана с пониманием эмоций, но также оказывает значимый вклад в развитие способности детей понимать природу и причины эмоций при контроле невербального интеллекта.

Выборка

В исследовании приняли участие 148 детей в возрасте 5–6 лет ($M=5,4$) из них 56% — девочек. Все дети на момент исследования посещали дошкольные образовательные учреждения г. Москвы. Исследование каждого ребенка проводилось индивидуально в светлых тихих помещениях детских садов, которые посещали дети. Результаты были получены в первой половине 2019–2020 учебного года.

Методики

Руссифицированная версия методики «Тест на понимание эмоций» (Test of Emotional Comprehension) [4; 22] была использована для оценки понимания эмоций детьми. Тест оценивает три компонента понимания эмоций: «Внешний», «Ментальный» и «Метаком-

понент». Внешний компонент оценивает способность распознавать эмоции, понимать внешние причины эмоций и влияние желаний на эмоции. Ментальный компонент оценивает понимание роли убеждений и воспоминаний по отношению к эмоциям, а также понимание скрытых эмоций. Метакомпонент оценивает понимание смешанных чувств, возможности регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий и влияние моральных правил саморефлексии на эмоции. По каждому из трех компонентов баллы варьируются от 0 до 3. Общий уровень понимания эмоций выражается суммой баллов от 0 до 9.

Формальное и диалектическое мышление

С помощью методики «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» [24] оценивался невербальный интеллект. Ребенку демонстрировались задания, в которых ему нужно было выбирать недостающие элементы. Тест содержал 3 пробы (А, АВ, В), в каждой из которых по 12 заданий. Минимальный балл был равен 0, максимальный — 36.

Методика «Рисунок необычного дерева» [2] применялась для оценки способности ребенка решать задачу на создание творческого продукта. Решение предполагает применение диалектического мыслительного действия превращения, с помощью которого объект трансформируется в свою противоположность. Ребенку предлагалась инструкция: «Нарисуй необычное дерево». Выделяется 3 типа рисунков деревьев. Нормативное изображение дерева, в котором превращения представлены незначительными изменениями, оценивалось в 0 баллов. Символическое изображение дерева, в котором отражено понимание необычности как противопоставления обычного не реалистическому, оценивалось в 1 балл. Диалектическое дерево, в котором изображена трансформация структуры и представлены отношения противоположностей, оценивалось 2 баллами.

Методика «Что может быть одновременно?» [2] позволила оценить умение детей решать задачу на преодоление противоречия. Решение предполагает применение диалектического мыслительного действия опосредствования, в результате которого две противоположности объединяются в одном объекте в неделимое целое. Методика состоит из пяти вопросов. Например, детям предлагалось ответить на вопрос: «Что бывает одновременно и черным, и белым?» Балл равный 0 начислялся за ответ, в котором не был найден такой объект. За ответ, в котором каждая из противоположностей отнесена к одному и тому же объекту, но представляет либо одну из частей его (пингвин — спина черная, живот белый), либо процесс перехода состояния в противоположное (дерево живое, а когда его распиливают — неживое) начисляется балл равный 1. За ответ, в котором обе противоположности характеризуют объект в целом (например, отражение в зеркале человека, которое является и самим человеком, и другим одновременно) — 2 балла. Минимальная оценка составляла 0 баллов, максимальная — 10 баллов.

Методика «Циклы» [2] была применена для оценки понимания детьми простейших процессов

развития. Задание связано с применением диалектических мыслительных действий сериации и обращения, которые раскрывают циклические представления ребенка. В циклических представлениях отражено разворачивание события, которое начинается и заканчивается одинаково. Для этого ребенку необходимо представлять структуру в целом и совершать в ходе сериации последовательно два диалектических мыслительных действия — превращение и обращение. Например: погода была солнечная, затем испортилась и началась гроза (превращение), а потом тучи рассеялись и снова выглянуло солнце (обращение). Ребенку предлагается расположить пять карточек с изображениями так, чтобы получился последовательный рассказ. Всего было использовано три истории: про чай с сахаром, чайник с водой и погоду. Если ребенок располагал пять карточек правильно с первого раза, то начислялось 15 баллов. Если ребенок не справлялся с заданием, ему предлагались поочередно два набора полуциклов, за выполнение которых начислялось 12 баллов. Если ребенок не справлялся с заданием, то экспериментатор переходил к следующей пробе. В четвертом и пятом заданиях ребенку предъявлялась серия картинок, в которых первая и последняя карточки полуцикла уже лежат в правильном порядке, но нужно найти карточку, соответствующую процессу преобразования, т. е. превращению или обращению. Каждое правильно выполненное задание оценивалось в 3 балла. Минимальная оценка равна 0 баллам, а максимальная — 45.

Результаты

Анализ полученных данных производился в три этапа. На первом этапе были сформированы описательные статистики выполнения детьми методики. На втором этапе был проведен корреляционный анализ связей между показателями диалектического мышления и пониманием эмоций. На третьем этапе с помощью линейного иерархического регрессионного анализа была построена регресси-

онная модель, позволившая определить уникальность вклада показателей диалектического мышления в дисперсию значений по общему уровню понимания эмоций при контроле невербального интеллекта.

Результаты диагностики детей представлены в табл. 1. Распределение баллов по всем компонентам методики «Тест на понимание эмоций» указывает на то, что среднее значение по исследуемой выборке соответствует возрастной норме, которая была получена ранее на выборке из 596 детей [2]. Это свидетельствует о нормативном развитии понимания эмоций участниками данного исследования. Распределение баллов по методике «Что может быть одновременно?» по сравнению с максимально возможными значениями было смещено ниже средних, т. е. мыслительное действие опосредствования находится в процессе формирования.

Оценка полученных данных с помощью критерия Колмогорова—Смирнова показала, что распределение баллов по всем методикам не соответствует нормальному. Для дальнейшего анализа связей между показателями диалектического мышления и понимания эмоций был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Корреляционный анализ показал, что результаты выполнения детьми методик «Циклы» и «Прогрессивные цветные матрицы Дж. Равена» связаны со всеми тремя компонентами и общим уровнем понимания эмоций. Результаты выполнения детьми методики «Рисунок необычного дерева» связан с Метакомпонентом и общим уровнем понимания эмоций. Анализ не выявил значимых связей между успешностью выполнения детьми теста «Что может быть одновременно?» ни с одним из компонентов «Теста на понимание эмоций».

Для анализа вклада показателей диалектического мышления и невербального интеллекта в развитие понимания эмоций был проведен линейный иерархический регрессионный анализ. Построение регрессионной модели показало, что 12,9% диспер-

Таблица 1
Средние баллы и стандартные отклонения по результатам диагностики детей (N=148)

Показатели	Среднее	Стандартное отклонение	Диапазон баллов
Понимание эмоций			
Внешний компонент	2,50	0,75	0–3
Психический компонент	0,42	0,54	0–3
Метакомпонент	1,22	1,00	0–3
Общий уровень	4,14	1,59	0–9
Мышление			
Прогрессивные цветные матрицы Дж. Равена	14,91	7,925	0–36
Что может быть одновременно? Показатель диалектического мышления	1,05	1,52	0–10
Что может быть одновременно?	2,49	2,019	0–10
Циклы. Общий балл	22,84	10,24	0–45
Рисунок необычного дерева	0,52	0,634	0–2

Связь компонентов понимания эмоций с показателями диалектического мышления
и уровнем невербального интеллекта (N= 148)

	Внешний компонент	Психический компонент	Метакомпонент	Общий уровень понимания эмоций
Прогрессивные цветные матрицы Дж. Равена	0,183*	0,193*	0,325**	0,346*
Циклы	0,274**	0,164*	0,172*	0,276**
Рисунок необычного дерева			0,242**	0,232**

сии значений общего уровня понимания эмоций объясняется невербальным интеллектом ($\beta=0,71$; $p<0,01$), что соответствует результатам ранее проведенных исследований. Однако при включении в модель предикторов, связанных с диалектическим мышлением (общий балл по методикам «Циклы» и «Рисунок необычного дерева»), объяснительная способность модели увеличилась до 22,2%, оставаясь при этом значимой ($\beta=0,37$; $p < 0,02$ и $\beta=0,42$; $p < 0,025$). Данный результат подтверждает значимость вклада диалектического мышления в дисперсию значений по общему уровню понимания эмоций при контроле невербального интеллекта.

Обсуждение результатов

Наряду с ранее проведенными исследованиями [11; 16; 17; 23], в нашей работе было установлено, что существует связь между формальным мышлением и способностью детей понимать природу и причины эмоциональных состояний. Однако вопрос о связи понимания эмоций с диалектическим мышлением пока не был изучен. Основная гипотеза работы заключалась в предположении о существовании значимых связей между компонентами понимания эмоций не только с невербальным интеллектом, что уже было показано ранее, но и с диалектическими мыслительными действиями.

Результаты анализа подтвердили гипотезу о наличии связей между показателями диалектического мышления и способностью детей понимать эмоции. Успешность применения детьми диалектического мыслительного действия превращения оказалась связана с общим уровнем понимания эмоций. Наличие подобной связи объясняется характером диалектических преобразований. Понимание эмоций, в том числе скрытых и смешанных, связано со способностью выявлять противоречия и оперировать заложенными внутри них противоположностями. Вероятно, именно способность оперировать противоположностями, доступная дошкольникам уже в 5–6 лет, выступает в роли общего основания связи развития диалектического мышления и понимания эмоций в детском возрасте.

Предположение о связи понимания простейших процессов развития и всех компонентов понимания эмоций также нашло подтверждение. Так, сформированность у детей представлений о цикличности бытовых и природных процессов коррелирует с успешным распознаванием эмоций (в том числе скрытых

и смешанных чувства), а также с осознанием возможности регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий и моральных правил. Объяснение подобной связи мы видим в общности структур, отражающих процессы диалектического мышления [5] и динамику эмоциональных состояний [27]. Вероятно, именно способность объединять в единую структуру познаваемые процессы, доступная дошкольникам уже в 5–6 лет, выступает в роли общего основания связи развития диалектического мышления и понимания эмоций в детском возрасте.

В результате регрессионного анализа было выявлено, что такие показатели диалектического мышления, как циклические представления и диалектическое мыслительное действие превращения, наряду с невербальным интеллектом являются *предикторами* понимания детьми эмоций. Эти результаты подтверждают ранее описанный генезис развития диалектических мыслительных действий и статистически независимое от невербального интеллекта влияние на понимание эмоций [2].

Анализ полученных результатов не подтвердил предположение о связи успешности преодоления противоречий с помощью диалектического мыслительного действия опосредствования и понимания эмоций. Недостаточную выраженность подобной связи мы объясняем возрастными особенностями развития понимания эмоций. Устойчивое понимание смешанных и противоречивых эмоций, а также возможность регулировать эмоции с помощью когнитивных стратегий, как указывалось выше [26], возникают в младшем школьном возрасте. При этом диалектическое мыслительное действие опосредствования в 5–6 лет создает предпосылки для понимания противоречивых ситуаций, в которых противоположности могут быть представлены не только в виде объективных свойств ситуации, но и в виде субъективных эмоциональных переживаний [6, с. 22]. Такой результат подтверждает сложность понимания смешанных и противоречивых эмоций и значение старшего дошкольного возраста в формировании предпосылок для построения соответствующего концепта.

Исследование показывает роль диалектического мышления в развитии понимания эмоций у детей дошкольного возраста. Полученные результаты согласуются с высказанными ранее идеями К. Ригеля о значении диалектических операций в развитии детского мышления. А их рассмотрение в контексте культурно-исторической перспективы подтверждает справедливость положения Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

Завершая обсуждение полученных результатов, отметим ограничение проведенного исследования, которое связано с выборкой, состоявшей из детей 5–6 лет, что лимитирует возможности анализа возрастных различий связи диалектических мыслительных действий и понимания эмоций. В частности, расширение выборки поможет уточнить возникшее в результате анализа полученных данных предположение о возможном значении диалектического мыслительного действия опосредствования в создании в старшем дошкольном возрасте предпосылок для развития понимания ситуации, в которых возникают противоречивые и смешанные эмоции. Одна из проблем, которая представляет интерес для будущего исследования, связана с изучением влияния интервенции, активизирующей диалектическое мышление дошкольников, на их эмоциональное развитие.

Заключение

Проведенное исследование показало связь диалектического мышления и понимания эмоций у

детей старшего дошкольного возраста. Было установлено, что генетически ранние формы диалектических мыслительных действий, таких как способность совершать диалектическое превращение и мыслительное действие сериации (т. е. способность оперировать простейшими циклическими представлениями), связаны с пониманием эмоций. Вместе с тем при контроле невербального интеллекта эти мыслительные действия оказывают значимый вклад в общий уровень понимания эмоций детьми 5–6 лет. Не было выявлено связи между решением задач на преодоление противоречий с помощью мыслительного действия опосредствования и пониманием эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Такой результат представляет интерес для последующих исследований, в том числе связей с иными формами эмоциональных проявлений в дошкольном возрасте.

Полученные результаты имеют практическое значение и позволяют использовать задачи, направленные на преобразование и развитие противоречивых ситуаций, в качестве развивающих в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Бранге Ж.К. Беседы с Жаном Пиаже. Беседа шестая (Май–июнь, 1969): Знание и аффективность // Психологический журнал, 2000. № 6. С. 92–94.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель. Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 35–51.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Адаптация русскоязычной версии Теста на понимание эмоций на российской выборке детей дошкольного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 1. С. 56–70.
5. Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Сеньюкова З.В. Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников // Вестник МГПУ. 2017. № 1. С. 54–64.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии М.: Изд-во Юрайт, 2017. 199 с.
7. Диалектика и логика. Законы мышления // Б.М. Кедров [и др.]; под ред. Б.М. Кедрова. М.: Изд-во академии наук СССР, 1962. 336 с.
8. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателя детского сада / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
9. Мальцев, В.И. Диалектический материализм и вопросы логики: автореф. дисс. ... д-ра философ. наук. М., 1953. 31 с.
10. Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 370 с.
11. Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence // Journal of Genetic Psychology. 2010. № 171. P. 101–115. DOI:10.1080/00221320903548084

References

1. Brang'e Zh. K. Besedy s Zh. Piazhe. Beseda shestaya (1969): Znanie I affektivnost' [Conversations with Jean Piaget №6. Knowledges and affect]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2000, no. 6, pp. 92–94. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking] Ufa: Vagant, 2006. 212 p. (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Zadadaev S.A. Strukturno-dialekticheskii metod psikhologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model'. Dialekticheskoe obuchenie. [The structural-dialectical method of psychological analysis and its mathematical model]. Moscow: Evrika, 2005. pp. 35–51. (In Russ.).
4. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii Testa na ponimanie emotsii na rossiiskoi vyborke detei doshkol'nogo vozrasta. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of High economic school]*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 56–70 (In Russ.).
5. Veraksa N.E., Zadadaev S.A., Senyukova Z.V. Tsiklicheskie predstavleniya i razvitie dialekticheskoi struktury myshleniya doshkol'nikov [Cyclic representations and the development of the dialectical structure of thinking of preschool children]. *Vestnik MGPU [Gerald of NGPU]*, 2017, no.1, pp. 54–64. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Vygotskii L.S. Voprosy detskoj psikhologii [Child psychology issues]. Moscow: Publ. Yurait, 2017. 199 p. (In Russ.).
7. Dialektika i logika. Zakony myshleniya [Dialectics and logic. Thinking laws] Kedrov B.M. (ed.) Moscow: Publ. Akademii nauk SSSR, 1962. 336 p. (In Russ.).
8. Zaporozhets A.V. Vospitanie emotsii i chuvstv u doshkol'nika [Education of emotions and feelings in a preschooler]. Moscow: *Prosveshchenie*, 1985. 176 p. (In Russ.).
9. Mal'tsev V.I. Dialekticheskii materializm i voprosy logiki Avtoref. diss. doktora filosof. nauk [Dialectical Materialism and Logic Issues. Ph.D. (Philosophy) Thesis], Moscow, 1953. 31 p. (In Russ.).

12. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Handbook of Creativity. Norwood, NJ: Ablex P., 1984. P. 199–208.
13. Blankson A.N. et al. Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers // Child Development. 2013. № 84. P. 346–360. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01841
14. Doudin P.-A., Martin D., Albanese O. Métacognition et Education. Peter Lang, 2001. 170 p.
15. Garrett-Peters P., Castro, V.L., Halberstadt A.G. Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion knowledge, and classroom adjustment in middle childhood // Social Development. Advance online publication. 2016. Vol. 25. № 1. P. 66–81. DOI:10.1111/sode.12222
16. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language // Frontiers in Psychology. 2011. № 9. P. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00724
17. Józsa K., Barrett K.C. Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: a longitudinal study // Early childhood research quarterly. 2018. № 45. P. 81–92. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.05.007
18. Laske O. Dialectical thinking for integral leaders. A primer integral publishers, 2015. 163 p.
19. Leerkes E.M. et al. Emotion and cognition processes in preschool children // Merrill-Palmer Quarterly. 2008. P. 102–124.
20. Mathieson K., Banerjee R. Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender // British Journal of Developmental Psychology. 2011. № 29. P. 188–196. DOI:10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x
21. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona: Gedisa, 1982. 216 p.
22. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension (TEC). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotional understanding // Cognition and emotion. University of Oxford. 2000. № 19. P. 1158–1174.
23. Pons F., Harris P.L., Rosnay de M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization // European journal of developmental psychology. 2004. № 1. P. 127–152. DOI:10.1080/17405620344000022
24. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. 148 p.
25. Riegel K.F. Dialectic operations: The final period of cognitive development // Human development. 1973. № 16. P. 346–370. DOI:10.1159/000271287
26. Saltzman J.A., Fiese B.H., Bost K.K., McBride B.A. Development of appetite self-regulation: Integrating perspectives from attachment and family systems theory // Child development perspectives. 2018. № 12. P. 269–269.
27. Scherer K.R., Ekman P. Approaches to Emotion. Psychology Press, 2017. P. 197–205.
28. Storbeck J., Clore G.L. On the interdependence of cognition and emotion // Cognition and Emotion. 2007. Vol. 21. P. 1212–1237. DOI:10.1080/02699930701438020
29. Veraksa N.E., Belolutskaya A.K., Vorobyeva I.I., Krashennnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyani I.B., Shiyani O.A. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6. P. 65–77. DOI:10.11621/pir.2013.0206
10. Prusakova O. A. Genezis ponimaniya emotsii: [The genesis of understanding emotions] dis. PhD. Moscow, In-t psikhologii RAN, 2005. (In Russ.).
11. Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 2010, no. 171, pp. 101–115. DOI:10.1080/00221320903548084
12. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Handbook of Creativity. Norwood, NJ: Ablex, 1984, pp. 199–208.
13. Blankson A.N. et al. Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development*, 2013, vol.84, pp. 346–360. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.018
14. Doudin P.-A., Martin D., Albanese O. Métacognition et Education. *Peter Lang*, 2001, 250p.
15. Garrett-Peters, P., Castro, V.L., Halberstadt, A.G. Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion knowledge, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*. Advance online publication, 2016. DOI:10.1111/sode.12222
16. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology*, 2011, no. 9, pp. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00724
17. Józsa K., Barrett K.C. Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: a longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 2011, no. 45, pp. 81–92.
18. Laske O. Dialectical thinking for integral leaders. A primer integral publishers, 2015, 163 p.
19. Leerkes E.M. et al. Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2008, pp. 102–124.
20. Mathieson K., Banerjee R. Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 2011, no. 29, pp. 188–196. DOI:10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x
21. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona: Gedisa, 1982. 216 p.
22. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension – TEC Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotional understanding. Cognition and emotion. *University of Oxford*, 2000, no. 19, pp. 1158–1174.
23. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 2004, no. 1, pp. 127–152. DOI:10.1080/17405620344000022
24. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. The coloured progressive matrices. Oxford: *Oxford Psychologists Press*, 1998. 148 p.
25. Riegel K.F. Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human development*. 1973, no. 16, pp. 346–370. DOI:10.1159/000271287
26. Saltzman J.A., Fiese B.H., Bost K.K., McBride B.A. Development of appetite self-regulation: Integrating perspectives from attachment and family systems theory. *Child development perspectives*, 2018, no. 12, pp. 269–269
27. Scherer K.R., Ekman P. Approaches to Emotion. *Psychology Press*, 2017, pp.197–205.
28. Storbeck J., Clore G.L. On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition and Emotion*, 2007, no. 21, pp. 1212–1237. DOI:10.1080/02699930701438020

29. Veraksa N.E., Belolutsкая, A.K., Vorobyeva I.I., Krashennnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyan I.B., Shiyan O.A. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, vol. 6, no. 2, pp. 65–77. DOI:10.11621/pir.2013.0206

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Айрапетян Злата Валерьевна, мл. науч. сотрудник факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Гаврилова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, мл. науч. сотрудник факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Тарасова Кристина Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: christinap@bk.ru

Information about the authors

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Zlata V. Airapetyan, Junior researcher Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Margarita N. Gavrilova, PhD in Psychology, Junior researcher Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Kristina S. Tarasova, PhD in Psychology, Scientific Researcher Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: christinap@bk.ru

Получена 27.04.2020
Принята в печать 01.03.2022

Received 27.04.2020
Accepted 01.03.2022

Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников

О.А. Шиян

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: shiyanoa@mgpu.ru

А.А. Баранова

АНО ДО «Центр раннего развития “Волшебный возраст”»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1932-5318> e-mail: anastasiabaranova6783@gmail.com

Статья посвящена апробации инструмента оценки творческих способностей дошкольников — диалектических структур и символических образов — на материале детских нарративов. В апробации методики «Три истории» приняли участие 57 дошкольников 6–7 лет из двух дошкольных групп г. Москвы, контрастных по качеству образования. Значимость различий между группами была установлена с использованием шкал ECERS-3 и РТС («Развитие творческих способностей»). Успешность создания нарративов соотносилась с результатами диагностики диалектического мышления, символического реализма воображения и креативности. В ходе апробации методики «Три истории» были получены значимые корреляции между успешностью использования диалектических структур при сочинении историй с результатами диагностики диалектического мышления при помощи методик «Что может быть одновременно» (значимость на уровне 0,01) и «Диалектические истории» (значимость на уровне 0,05). И по диалектическим структурам, и по символическим образам в детских нарративах были обнаружены значимые различия между контрастными группами (значимость на уровне 0,05). В ходе апробации обоснована валидность методики для исследования творческих способностей на материале детских нарративов. Исследование позволяет рассмотреть детские нарративы с точки зрения их ресурсности для понимания и диагностики (а в перспективе и развития) творческих способностей дошкольников.

Ключевые слова: творческие способности дошкольников, нарратив, диалектическое мышление, символ, диагностика творческих способностей.

Для цитаты: Шиян О.А., Баранова А.А. Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180105>

Children’s Narratives as a Space for Manifestation and Way of Diagnostics of Creative Abilities of Senior Preschoolers

Olga A. Shiyani

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Anastasiya A. Baranova

ANO DO “Early Childhood Educational Center “Volshebny Vozrast” (“A Magic Age”), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1932-5318> e-mail: anastasiabaranova6783@gmail.com

This paper discusses the approbation of an assessment tool for the creative abilities of preschoolers – dialectical structures and symbolic images – on the basis of children's narratives. Fifty-seven preschoolers of 6–7 years old from two preschool groups in Moscow took part in the approbation of the “Three Stories” technique. The groups contrasted in the quality of education, The significance of differences between the classrooms was defined using ECERS-3 and CASRS (Creative Ability Support Rating Scale). We analyzed whether there is a connection between the success of creating narratives and the results of diagnosing dialectical thinking, symbolic realism of imagination and creativity. In the approbation of the “Three Stories” technique, significant correlations were revealed between successful use of dialectical structures in a story-making and the results of diagnostics of dialectical thinking. The latter was executed with two corresponding tools: “What can be simultaneously?” ($p=0,01$) and “Dialectical stories” ($p=0,05$). Both dialectical structures and symbolic images in children's narratives demonstrated significant differences in contrasting groups ($p=0,05$). This approbation substantiated the validity of the technique for the study of creative abilities on the ground of children's narratives. The study allows us to consider children's narratives in terms of their resource for understanding and diagnosing (and, in the future, developing) the creative abilities of preschoolers.

Keywords: creative abilities of preschoolers, narrative, dialectical thinking, symbol, diagnostics of creative abilities.

For citation: Shiyon O.A., Baranova A.A. Children's Narratives as a Space for Manifestation and Way of Diagnostics of Creative Abilities of Senior Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180105> (In Russ.).

Введение

Проблематика детского творчества, очерченная еще в работах Л.С. Выготского, становится все более актуальной: идея о нелинейности развития человека, об огромном потенциале детства, не всегда реализованном во взрослости, ведет к новым философским поискам и психологическим исследованиям. Одним из пространств проявления детского творчества и возможных способов диагностики творческих способностей и в отечественной, и в зарубежной психологии считаются детские нарративы [12; 27; 29]. Предметом нашего исследования стала апробация инструмента оценки творческих способностей на материале детских историй. Мы следовали за идеей Л.С. Выготского о том, что «... культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка» [11, с. 8]. Это означает, что именно в детских деятельности важно обнаружить то «зерно», которое затем может прорасти в рамках амплифицирующих образовательных практик.

Детские нарративы как способ репрезентации смыслов и переживаний в дошкольном возрасте

Дж. Брунер определяет нарратив как повествование, включающее описание последовательности событий и оценку этих событий, причем повествование, развернутое с некоторой точки зрения [6]. Ж. Пиаже рассматривал игру и рисование как проявление общей символической функции, благодаря которой ребенок получает возможность отреагиро-

вать впечатления, «ассимилировать реальность к “Я” без принуждений и санкций» [21, с. 46]. Л.С. Выготский и другие авторы указывают на синкретизм детских деятельностей, на слитность и взаимодействие игры, рассказывания и изображения [9; 24; 33].

И все же представляется правомерным сделать истории старших дошкольников отдельным объектом исследования, поскольку к концу дошкольного детства «сочинение историй» часто начинает выделяться из игры, в том числе и для самих детей. Особенно явственно самостоятельная ценность детских нарративов проступает в тех случаях, когда взрослые создают условия для разного рода нарративных практик, в которых акцентируются позиции рассказывающего/сочиняющего и слушающего [15; 20]. Отмечается важность историй как культурного способа осмыслить мир, себя в мире и передать другому опыт своих переживаний [23]. Интересна фиксация М.В. Осориной: ребенок в рисунках-историях делает себя или непосредственно, или через некоторый символический образ центром происходящих событий, таким образом, овладевая ситуацией и конструируя в ней свою субъектную позицию [20].

Все это означает, что диагностическая методика, чтобы быть валидной, должна моделировать ситуацию, в которой ребенку через нарратив важно выразить свои эмоции и смыслы.

Параметры оценки детского творчества через нарративы: символизация и диалектическое мышление

Среди зарубежных исследований проявления творческих способностей в детских историях выде-

ляются методика П.А. Александера [27], креативный сторителлинг [29], а также тестовая батарея МакАртура, изначально предназначенная для диагностики детских эмоциональных реакций и специально модифицированная для диагностики креативности С.М. Mottweiler и М. Taylor [33]. В перечисленных методиках взрослый создавал проблемную ситуацию (зачитывая ее или разыгрывая при помощи кукол для режиссерской игры), а ребенку предлагалось продолжить историю. Во всех случаях оценивались параметры, близкие к параметрам теста Э. Торренса: креативность (количество подходящих продолжений истории), воображение (количество продолжений, которые выходят за пределы изображенного на картинке), новизна (уникальность историй), привлекательность (насколько историю интересно читать).

Однако новизна как чисто количественный критерий оценки творчества справедливо подвергается критике [4; 24]. В нашем исследовании мы опирались на подход, в котором за основание для анализа детского творчества берутся разные формы опосредствования: символический образ и диалектические структуры.

Символ, как отмечает А.Ф. Лосев, позволяет опосредованным образом — через другой объект — выразить смысл явления [16], причем символ не «берется» из реальности, а проживается и порождается [7]. А.А. Мелик-Пашаев отмечает, что «... детский анимизм — это дохудожественная предпосылка эстетического отношения» [18]; т. е. так часто встречающиеся у детей одухотворенные образы предметов и явлений роднят детские произведения с искусством. В работах О.М. Дьяченко, А.А. Мелик-Пашаева, В.В. Бروفман, В.Т. Кудрявцева, посвященных использованию символа как средства творчества, делаются акценты на разных психологических аспектах «работы символа»: на целостной эстетической позиции — готовности видеть в объекте его смысл или проецировать смысл на объект [14; 18], на способности быть в контакте с собственными эмоциями [5], на умении открывать новые стороны объекта в новом контексте, не ограничиваться плоскостью видимого [12].

Концепция диалектического мышления, в отличие от концепции креативности Дж. Гилфорда и Э. Торренса, описывает творческое мышление не с количественной стороны, а с качественной — как базирующееся не на формальной, а на диалектической логике [3; 8]. Соответственно, если для формально-логического мышления действуют законы запрета на противоречия и исключенного третьего, то диалектическое мышление способно разрешать противоречивые ситуации и отражать процессы развития, перехода. Исследования Н.Е. Вераксы, А.К. Белолуцкой, Е.Е. Крашенинникова, И.Б. Шияна, О.А. Шиян и др. показали, что диалектическое мышление доступно детям дошкольного возраста и представляет собой линию в развитии детского мышления, отдельную от линии формально-логического мышления, описанную Ж. Пиаже [2; 13;

26]. Диалектическое мышление позволяет отражать мир в его динамике, видеть предельные возможные трансформации объектов, выстраивать «мир наоборот»; и именно это помогает ребенку понять суть реальности (важность «перевертышей» для детского понимания мира отмечал еще Л.С. Выготский в «Психологии искусства»), а также разрешать противоречивые, парадоксальные ситуации. Диалектическое мышление — это то, что роднит мышление дошкольника, еще не освоившего нормы формальной логики, с мышлением ученых, сталкивающихся с предельными парадоксами в попытках объяснить мир (утверждение о том, что свет является и волной, и частицей, как раз из этого ряда).

Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко указывали на то, что детям дошкольного возраста доступны три типа средств освоения реальности — символические, преобразующие и нормативные [7]. Для того чтобы убедиться, что символические средства и диалектическое мышление могут использоваться детьми в нарративах, мы провели пилотное исследование, в котором проанализировали так называемые «свободные истории детей», которые создают дети в детских садах, где сложилась традиция записывать, обсуждать и инсценировать детские истории. Качественный анализ (всего было проанализировано 1312 нарративов, записанных в индивидуальные детские блокноты) показал, что в детских историях обнаруживаются и использование символа, и диалектические мыслительные действия, т. е. символизация и отражение преобразований органичны для детских историй.

Инструмент диагностики творческих способностей дошкольников «Три истории»

Мы поставили задачу разработать диагностический инструмент, который можно было бы опробовать в разных образовательных средах. Проведенный анализ теоретических источников, а также качественный анализ «свободных» нарративов позволил определить требования к нему. Во-первых, важно было создать ситуацию, которая вызывала бы эмоциональную реакцию, имела смысл для ребенка. Во-вторых, ситуация, чтобы спровоцировать творческое решение, должна содержать интеллектуальный «вызов», затруднение. Л.С. Выготский отмечает, что «стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды» [10, с. 35]. В-третьих, задача должна быть открытой, оставлять ребенку пространство свободы.

Разработанная нами методика «Три истории» включает следующие субтесты: «Огонь», «Страшное—нестрашное» и «Смешная история». Во всех трех случаях детям предлагалось сначала нарисовать историю, а затем взрослый записывал ее под диктовку ребенка, поскольку дети чаще всего создают текст одновременно и визуальный, и словесный. При выполнении субтеста «Огонь» в обсуждении

в малой группе создавалась противоречивая ситуация — дети активно обсуждали, опасен огонь или полезен, затем им индивидуально предлагалось сочинить «сказку про огонь». Во втором субтесте детям нужно было рассказать историю «про кого-то страшного, но чтобы история оказалась нестрашной». Предполагалось, что творческий ход может проявиться в тех способах, при помощи которых страшный персонаж будет «обезвреживаться» в истории. В третьем субтесте («Смешная история») ребенку предлагалось сочинить историю, чтобы рассмешить девочку, которую никто не может рассмешить. Создавая этот субтест, мы основывались на данных многочисленных исследований, свидетельствующих о важности феномена смешного для культуры в целом и для детского развития в частности [1; 22; 23; 28; 32].

Ключ для анализа проявлений творчества в детских нарративах (методика «Три истории»)

Все детские истории анализировались с точки зрения двух составляющих творческих способностей: представленности в них символических образов и диалектических преобразований.

Символический образ как проявление творческих способностей в детских нарративах. Мы считали, что в истории присутствует символический образ, если в ней был одухотворенный объект, действующий в логике образа и несущий оценку автора, отражающий его переживания. При анализе детских историй мы считали, что о «действии в логике образа» можно говорить в том случае, когда чувственные детали объекта используются для разворачивания образа персонажа. Приведем пример такого символического образа: (*Лука Б., 7 лет*): «Это огонь. И он не умеет разжигаться. И его выгнали из дома. И за это он поджег дом. Все!» В этом случае огонь как персонаж делает именно то, что может сделать огонь, и в этом уже есть полная правда разворачивания образа в духе сказок Г.Х. Андерсена, где все персонажи, будь то швейная игла или кастрюля, выражая вполне человеческие страсти, действуют именно в логике чувственных характеристик предмета.

Диалектическое мышление как проявление творческих способностей в детских нарративах. Диалектические структуры проявляются в историях как противоположности и разного рода их взаимодействия: превращения, объединение, опосредствование. Мы выделили отдельный параметр «преобразование» для оценки проявлений диалектического мышления в детских нарративах: баллы начислялись за появление в тексте противопоставлений (поскольку это уже знак удержания противоположностей), за превращения (например, плохого огня в хороший, преобразование привычных отношений в отношения «наоборот» и пр.), а также за создание амбивалентных персонажей.

Во всех предложенных задачах есть та или иная возможность оперирования противоположностями. Так, при анализе субтеста «Огонь» мы анализировали, удастся ли ребенку удержать амбивалентную природу огня, при анализе субтеста «Страшное — нестрашное» — удастся ли совершить превращение страшного в нестрашное или создать амбивалентного героя (страшный персонаж ведет себя смешно, совершает добрые поступки или является маленьким). При оценке субтеста «Смешная история» были выделены две категории ответов-преобразований: «нарушение ожиданий» и «превращение». «Нарушение ожиданий» мы фиксировали в тех случаях, когда герой или объект вел себя не нормативным образом: сюда отнесли всякого рода падения, абсурд, преувеличения. «Превращением» считали создание «ситуации наоборот», где ключевое отношение было не просто другим, но именно противоположным по отношению к норме.

Приведем пример диалектических структур в историях. Субтест «Огонь» (*Степан Т., 7 лет*): «Польза от вулкана. Это вулкан. Но от него можно спасти население. Если пробурить там, где стекается лава, канавки и перенаправить их от города. Можно направить их в реку, если вода преграждает путь. Тогда вода и магма смешаются, нет, магма застынет и превратится в камень. И тогда по этому бетону могут ездить машины. Или можно направить в какой-нибудь засохший родник. Зарядят дожди — и тоже станет бетон. Все!». Ребенок берет опасный объект (вулкан) и создает ситуацию, в которой вулкан может приносить пользу: в истории разворачивается сюжет про слияние двух противоположных веществ и появление третьего.

Отметим, что несмотря на кажущуюся бесхитростность диалектических преобразований, они встречались в детских историях совсем не часто. Рассказывая про огонь, большинство детей характеризовали огонь только с одной стороны (чаще всего как только опасный), в субтесте «Страшное—нестрашное» персонаж так и оставался страшным (как искренне сказал один мальчик: «Я ничего не могу с этим сделать»), а смешная история оказывалась историей о смешном — например, о клоуне, но сами события истории смешными не были.

В качестве отдельного параметра рассматривалась структурность историй. Мы использовали хорошо апробированный при анализе детских историй подход У. Лабова и Дж. Валетски, в котором оценивается близость структуры истории к кульминационной (*high point*), т. е. присутствуют ли в ней завязка, кульминация, развязка [30, 31]. При этом для оценки развернутых историй мы учитывали введение дополнительных персонажей или событий, используя анализ В.Я. Проппа.

Дизайн апробации

Мы поставили задачу проанализировать, насколько результаты диагностики творческих способностей

через нарративы будут согласовываться с другими результатами диагностики детского творчества по выделенным нами параметрам.

Во-первых, мы анализировали, как соотносятся преобразования в детских нарративах с результатами диагностики диалектического мышления с использованием методик «Что может быть одновременно» [8] и «Диалектические истории» [26]. Во-вторых, соотносили использование символа в детских историях с «символическим реализмом воображения» (методика «Чернильница» В.Т. Кудрявцева [14]). В-третьих, мы сопоставляли проявления разных аспектов детского творчества с успешностью выполнения фигурного субтеста теста Э.П. Торренса как диагностирующего умение достраивать деталь до нового целого и часто используемого для диагностики детского воображения.

Также мы предположили, что валидность методики проявится в ее способности обнаружить значимые различия у детей из групп, контрастных по параметру качества образования. Все расчеты проводились на уровне значимости 0.05.

Характеристика выборки. Для исследования были выбраны подготовительные дошкольные группы двух московских школ, работающих по разным образовательным программам. Всего в исследовании приняли участие 28 детей из одной школы и 29 из другой. Предварительно в группах была проведена оценка внешними экспертами (лаборатория развития ребенка Института системных проектов МГПУ) с использованием двух инструментов: шкал ECERS-3 и шкал «Развитие творческих способностей». Первый инструмент оценивает, насколько образовательная среда (оборудование, материалы, взаимодействие детей и взрослых, количество времени на свободную деятельность, условия для развития речи и мышления и т. д.) ориентирована на поддержку детской самостоятельности и учитывает детские интересы и потребности. Второй инструмент был разработан лабораторией развития ребенка как «расширение» шкал специально для оценки условий для поддержки детского творчества [2].

Разница в баллах подсчитывалась с применением t-критерия Стьюдента и оказалась значимой на уровне 0,004. По шкале «Развитие творческих способностей» различия также оказались значимы (значимость 0,008 по t-критерию; 0,015 по Two Sample Wilcoxon rank sum test). В детском саду с более высокими баллами по результатам внешней оценки существует традиция записывания детских историй, описанная выше, при этом нет традиционных занятий по развитию речи, условия для развития речи создаются в рамках разного рода событийных мастерских. Во втором детском саду такой традиции нет, детские истории никак не фиксируются, в программе есть традиционные занятия по развитию речи (по программе В.В. Гербовой). Таким образом, результаты количественного и качественного анализа позволяют считать группы, принимавшие участие в исследовании, контраст-

ными по параметру качества образования в целом и условий для развития творческих способностей. В дальнейшем мы будем называть группу с более низким качеством образования группой 1, а группу с более высоким качеством образования группой 2.

Результаты исследования

Дискриминативность методики «Три истории». Мы проанализировали дискриминативность методики «Три истории», определив дельту Фергюсона на нашей выборке по каждому из трех параметров. Она оказалась высокой: по параметру «Символизация» — 0,86; по параметру «Преобразование» — 0,95; по параметру «структура нарратива» — 0,96. Это означает, что методика способна дифференцированно оценивать выборку и различать степень представленности качества у испытуемых.

Корреляционный анализ показал наличие значимой корреляционной взаимосвязи между такими параметрами нарративов, как «символизация» и «преобразование» (коэф. кор. Пирсона — 0,54; P-value — 0,000013; коэф. кор. Спирмена — 0,55; P-value — 0,000011; значимость на уровне 0,01).

При этом не обнаружилось значимых корреляций такого параметра историй, как «структура нарратива», ни с «символизацией», ни с «преобразованиями» в детских историях.

На рис. 1 представлена диаграмма результатов оценки детских нарративов по отдельным параметрам — «символизации», «преобразованию» и «структуре нарратива» в контрастных группах. Видно, что по использованию символа и преобразований — т. е. по кластеру «Творческие способности» — группа с более высоким качеством образования опережает группу с более низким качеством. Отметим при этом, что в отношении «структурности нарративов» дело обстоит наоборот — и различия также являются значимыми.

Небольшой размер выборки делает нежелательным использование T-тест на критерий Стьюдента для проверки значимости различий, поэтому мы ограничились использованием Two Sample Wilcoxon rank sum test. Различия значимы для всех параметров оценки нарративов: для параметра «символизация» по Two Sample Wilcoxon rank sum test при P-value=0,032; для параметра «Преобразование» по Two Sample Wilcoxon rank sum test при P-value=0,029; по параметру «Структура нарратива» по Two Sample Wilcoxon rank sum test при P-value=0,00001.

Были обнаружены значимые корреляции по параметру «преобразования» в нарративах с результатами методик, диагностирующих диалектическое мышление: «Что может быть одновременно» (коэф. кор. Пирсона — 0,38; P-value — 0,0036; коэф. кор. Спирмена — 0,41; P-value — 0,0016; значимость на уровне 0,01) и «Диалектические истории» (коэф. кор. Пирсона — 0,3; P-value 0,0292; коэф. кор. Спирмена 0,41; P-value — 0,0016).

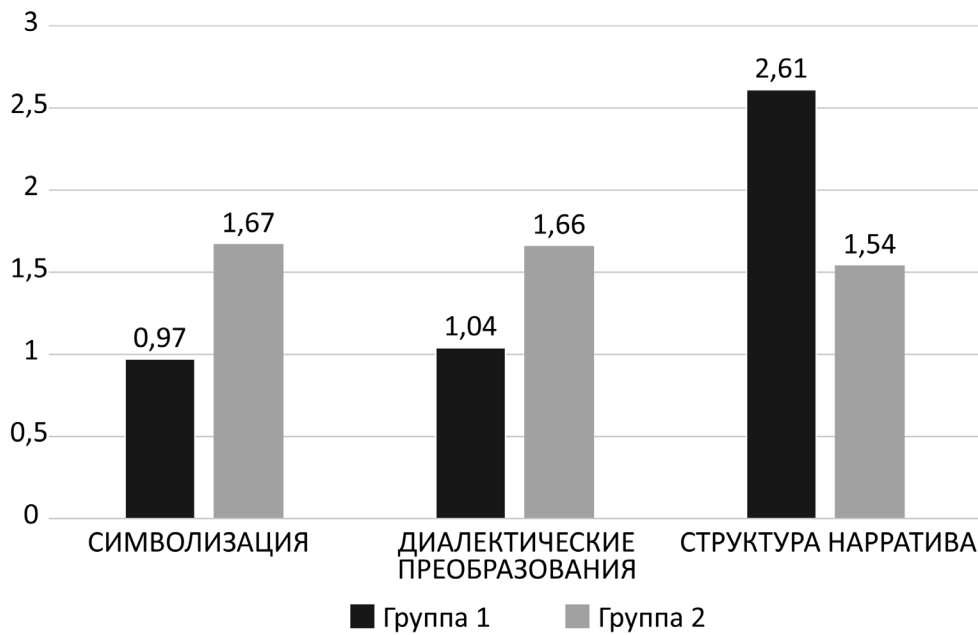


Рис. 1. Сравнение средних баллов групп 1 и 2 по трем параметрам по методике «Три истории»

Взаимосвязь результатов выполнения методики «Три истории» по параметрам «символизация» и «структура нарратива» с результатами диагностики диалектического мышления не является значимой. Это согласуется с результатами предыдущего исследования, в котором также структурность нарративов не коррелировала с результатами диагностики диалектического мышления [25].

Также не было обнаружено значимой корреляции результатов выполнения методики, диагностирующей «символический реализм воображения» («Чернильница», В.Т. Кудрявцева), и такого параметра, как «символизация» в методике «Три истории».

Общие результаты выполнения фигурного субтеста теста Э. Торренса коррелируют только с таким параметром детских историй, как «Структура нарратива» (коэф. кор. Пирсона – 0,38; P-value – 0,004; коэф. кор. Спирмена – 0,41; P-value – 0,002; значимость на уровне 0,01). При этом параметр «Структура нарратива» методики «Три истории» значимо коррелирует не только с общим баллом теста Торренса, но и с его отдельными параметрами – «Оригинальностью», «Гибкостью» и «Разработанностью».

Обсуждение

Мы обнаружили, что в нарративах, созданных при выполнении задания «Три истории», встречаются все три типа средств отражения реальности: символические, преобразующие и нормативные. Это говорит о том, что при сочинении историй дети вовлечены и аффективно, и интеллектуально.

Значимая взаимосвязь между такими параметрами методики «Три истории», как «символизация» и «преобразования», позволяет поставить вопрос о роли символа в отражении переходности и неопреде-

ленности. Это может означать, что символ позволяет выражать смыслы там, где еще нет готовых моделей (на что указывал, в частности, А.Ф. Лосев [16]). То, что эти два параметра, коррелируя между собой, при этом не коррелируют со структурностью созданной истории, позволяет предположить, что, во-первых, творческие способности выделяются в отдельный от нормативного кластер, а во-вторых, внутри этого кластера есть два качественно различающихся компонента – символический и знаковый. Этот факт согласуется с семиотическими исследованиями Ю.М. Лотмана, который говорил о биполярной структуре культурных феноменов [17].

Мы обнаружили, что в детском саду, где образовательная среда в большей степени ориентирована на поддержку детской инициативности и творческих способностей, символические и преобразующие средства встречаются в нарративах значимо чаще, что говорит о способности методики «Три истории» различать образовательные результаты детей, обучающихся по качественно различным образовательным программам. При этом тот факт, что в детском саду с более высоким качеством среды детям значимо реже удавалось создать хорошо структурированный развернутый нарратив, требует отдельного анализа. Можно предположить, что более высокий балл по «структурированности истории» иногда связан не столько с освоением культурной нормы сочинения историй, сколько с усвоением некоторого «нарративного шаблона».

Результаты методики «Три истории» по параметру «преобразования» (отражение в истории противоположностей и их взаимопереходов, превращений, амбивалентных персонажей и т. д.) коррелируют с результатами методик, диагностирующих диалектическое мышление («Что может быть одновременно» и «Диалектические истории»), что позволяет гово-

речь о валидности методики «Три истории» для диагностики диалектического мышления. При этом, в отличие от перечисленных инструментов, методика «Три истории» позволяет выявить использование всех трех типов средств, что делает ее более экологически валидной.

Отсутствие при этом значимых корреляций символизации в нарративах с результатами диагностики феномена «символический реализм воображения», описанного В.Т. Кудрявцевым, позволяет сделать вывод о том, что создание художественного символического образа внутри нарратива подчиняется иным закономерностям, нежели создание образа при решении поставленной задачи.

В исследовании не было обнаружено корреляций фигуративного субтеста теста Э. Торренса с параметрами, которые мы отнесли к творческим способностям — с диалектическими преобразованиями и символизаций в детских историях; этот факт, с нашей точки зрения, объясняется качественным отличием форм опосредствования, которые были предметом нашего исследования, от понимания феномена креативности, лежащего в основе методики Э. Торренса. Наличие корреляции результатов выполнения фигуративного субтеста теста Э. Торренса с параметром «структура нарратива» позволяет предположить, что построение связного логичного текста требует умения соотносить отдельные элементы текста (завязку, кульминацию, развязку) и его целостный замысел, как в тесте Торренса необходимо умение увидеть исходный элемент в контексте нового целого. Эти результаты дают основание для дальнейших ис-

следований психологических механизмов создания классической структуры нарратива.

Заключение

Результат апробации методики «Три истории» показал, что дети действительно включаются в процесс рассказывания с высоким уровнем мотивации, это позволяет рассчитывать на органичность смоделированной ситуации для исследования детского творчества и на релевантность нарративов для диагностики детского творчества.

Несмотря на то, что важность детских историй и рисунков для становления в будущем письма как культурной практики неоднократно отмечалась исследователями (см.: Л.С. Выготский [9], А.М. Лобок о рождении письма из практики коммуникации [15]), на сегодняшний день в рамках «занятий по развитию речи», с одной стороны, игнорируются детские истории, возникающие внутри режиссерской и ролевой игры и вместе с рисованием, а с другой стороны, акцент делается, прежде всего, на структуре нарратива, но не на его творческих аспектах. Подобное игнорирование может являться, в частности, одной из причин возникающих при освоении письменной речи сложностей с созданием авторского высказывания, о которых говорят исследователи [9; 19].

Важная для культурно-исторической психологии идея о ресурсности детства для развития творчества актуальна не только для построения современных образовательных практик, но и для понимания «идеальных форм» творчества.

Литература

1. *Артемяева Т.В.* Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки // Современное дошкольное образование. 2021. № 3(105). С. 46–59. DOI:10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59
2. *Белолуцкая А.К., Воробьева И.И., Шиян О.А., Зададаев С.А., Шиян И.Б.* Условия для развития творческих способностей ребенка: результаты апробации инструмента оценки качества образования в детском саду // Современное дошкольное образование. 2021. № 2(104). С. 12–30. DOI:10.24411/1997-9657-2021-10096
3. *Бессечес М.* Диалектическое мышление и развитие взрослых. М.: Мозаика-Синтез, Московский городской ун-т, 2018. 566 с.
4. *Богоявленская Д.Б.* Культурно-исторический подход к проблематике творчества // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 67–71.
5. *Брофман В.В.* Развитие детских видов деятельности // Деятельностный подход в образовании: монография. Книга 2 / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2019. С. 71–108.
6. *Брунер Дж.* Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
7. *Веракса Н.Е., Дьяченко О.М.* Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 77–87.

References

1. Artem'eva T.V. Yumor detei: soderzhanie konstrukta i metodika ego otsenki [Humor of children: the content of the construct and the methodology of its assessment]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021. Vol. 3, no. 105, pp. 46–59. DOI:10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59. (In Russ.).
2. Belolutskaya A.K., Vorob'eva I.I., Shiyan O.A., Zadadaev S.A., Shiyan I.B. Usloviya dlya razvitiya tvorcheskikh sposobnostei rebenka: rezul'taty aprobatsii instrumenta otsenki kachestva obrazovaniya v detskom sadu [Conditions for the development of creative abilities of a child: the results of testing the tool for assessing the quality of education in kindergarten]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021. Vol. 2, no. 104, pp. 12–30. DOI:10.24411/1997-9657-2021-10096. (In Russ.).
3. Besseches M. Dialekticheskoe myshlenie i razvitie vzroslykh [Dialectical thinking and adult development]. Moscow: Mosaic-Synthesis, Moscow City University Publ., 2018. 566 p. (In Russ.).
4. Bogoyavlenskaya D.B. Kul'turno-istoricheskii podkhod k problematike tvorchestva [A Cultural-Historical Approach to the Range of Creativity Problems]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 67–71. (In Russ.).
5. Brofman V.V. Razvitie detskikh vidov deyatel'nosti [Development of children's activities]. In *Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: Monografiya. Kniga 2* [The activity

8. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Перспектива, 2020. 125 с.
11. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
12. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 44–51.
13. Крашенинников Е.Е. Вопросы диалектической психологии: курс лекций. М.: МГПУ, 2017. 156 с.
14. Кудрявцев В.Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели [Электронный ресурс]. 2004. URL: <https://tovievich.ru/book/voobragenie/5543-kreativniy-potentsial-rebenka-opit-postroeniya-teoretikoeksperimentalnoy-modeli-ii.html> (дата обращения: 08.07.2021).
15. Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 41–53.
16. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. 525 с.
17. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 479 с.
18. Мелик-Пашаев А.А. Художественная одаренность как возрастное явление [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-odarennost-kak-vozzrastnoe-yavlenie> (дата обращения: 08.07.2021).
19. Новлянская З.Н. О словесном творчестве дошкольников // Искусство в школе. 2019. № 1. С. 14–19.
20. Осорина М.В. Рисованные истории в изобразительном творчестве детей и их зрительском опыте // Русский комикс. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 107–170.
21. Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
22. Романова А.Л., Смирнова Е.О. Смешное и страшное в современной детской субкультуре // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 2. С. 81–87.
23. Сингер Э., де Хаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 312 с.
24. Грифонова Е.В. Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 27 с.
25. Шиян О.А. Детские нарративы как возможный ресурс развития диалектического мышления старших дошкольников // Современное дошкольное образование. 2018. № 6(88). С.11–27. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10021
26. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 57–67.
27. Alexander P.A., Jetton T.L., White S.H., Parsons J.L., Cotropia K.K., Liu H.-C., & Ackerman C.M. Young Children's Creative Solutions To Realistic and Fanciful Story Problems // The Journal of Creative Behavior. 1994. Vol. 28. № 2. P. 89–106. DOI:10.1002/j.2162-6057.1994.tb00723.x
28. Coates E., Coates A. 'My Nose is Running Like a Pound of Butter': Exploring Young Children's Humour // Early Child approach in education: A monograph. Book 2]. Comp. V.A. L'vovskii. Moscow: Non-profit partnership "Author's Club", 2019. Pp. 71–108. (In Russ.).
6. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya [Culture of education]. Moscow: Prosveshchenie, 2006. 223 p. (In Russ.).
7. Veraksa N.E., D'yachenko O.M. Elementy "karnaval'noi kul'tury" v razvitii rebenka-doshkol'nika [Elements of "carnival culture" in the development of a preschool child]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 1994, no. 2, pp. 77–87. (In Russ.).
8. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa: Vagant, 2006. 212 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions]. In *Sobranie sochinenii: V 6 t. [Collected works: In 6 vols.]*. Vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1984. Pp. 244–268. (In Russ.).
10. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. Saint-Petersburg: Perspektiva, 2020. 125 p. (In Russ.).
11. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka (1928) [The problem of the cultural development of the child (1928)]. *Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya [Bulletin of the Moscow University. Series 14, Psychology]*, 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).
12. D'yachenko O.M. Puti aktivizatsii voobrazheniya doshkol'nikov [Ways to activate the imagination of preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 1987, no. 1, pp. 44–51. (In Russ.).
13. Krasheninnikov E.E. Voprosy dialekticheskoi psikhologii: kurs lektsii [Questions of dialectical psychology: a course of lectures]. Moscow: MGPU Publ., 2017. 156 p. (In Russ.).
14. Kudryavtsev V.T. Kreativnyi potentsial rebenka. Opyt postroeniya teoretiko-eksperimental'noi modeli [The creative potential of the child. Experience in constructing a theoretical and experimental model]. 2004. Available at: <https://tovievich.ru/book/voobragenie/5543-kreativniy-potentsial-rebenka-opit-postroeniya-teoretikoeksperimentalnoy-modeli-ii.html> (Accessed 08.07.2021). (In Russ.).
15. Lobok A.M. Dialog s L.S. Vygotskim po povodu pis'mennoi rechi [A dialogue with L. S. Vygotsky about writing speech]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 1996, no. 6, pp. 41–53. (In Russ.).
16. Losev A.F. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura [Philosophy. Mythology. Culture]. Moscow: Politizdat, 1991. 525 p. (In Russ.).
17. Lotman Yu.M. Izbrannye stat'i [Selected articles]: V 3 t. T. 1: Stat'i po semiotike i topologii kul'tury [Articles on semiotics and topology of culture]. Tallin: Aleksandra, 1992. 479 p.
18. Melik-Pashaev A.A. Khudozhestvennaya odarennost' kak vozrastnoe yavlenie [Artistic talent as an age-related phenomenon]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2012, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-odarennost-kak-vozzrastnoe-yavlenie> (Accessed 08.07.2021). (In Russ.).
19. Novlyanskaya Z.N. O slovesnom tvorchestve doshkol'nikov [About the verbal creativity of preschoolers]. *Iskusstvo v shkole [Art at school]*, 2019, no. 1, pp. 14–19. (In Russ.).
20. Osorina M.V. Risovannye istorii v izobrazitel'nom tvorchestve detei i ikh zritel'skom opyte [Hand-drawn stories in the visual creativity of children and their spectator experience]. In *Russkii komiks [Russian comics]*.

- Development and Care. 2020. Vol. 190. № 13. P. 2119–2133. DOI:10.1080/03004430.2018.1561443
29. Fehr K.K., Russ S.W. Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2016. Vol. 10. № 3. P. 296–308. DOI:10.1037/aca0000054
30. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience // *Essays on the Verbal and Visual Arts* / J. Helm (Ed.). Seattle, London: University of Washington Press, 1967. P. 12–44.
31. McCabe A., Rollins P. Assessment of Preschool Narrative Skills // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 1994. Vol. 3. P. 45–56.
32. McGhee P.E. Development of the humor response: A review of the literature // *Psychological Bulletin*. 1971. Vol. 76. № 5. P. 328–348. DOI:10.1037/h0031670
33. Mottweiler C.M. & Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2014. Vol. 8. № 3. P. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
34. Nicolopoulou A. Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization? // *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder* / S. Douglas, L. Stirling (Eds.). New York; London: Routledge, 2016. P. 7–28.
- Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010, pp. 107–170. (In Russ.).
21. Piazhe Zh., Inkhel'der B. *Psikhologiya rebenka* [Child psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 160 p. (In Russ.).
22. Romanova A.L., Smirnova E.O. Smeshnoe i strashnoe v sovremennoi detskoj subkul'ture [Funny and Scary in Contemporary Children's Subculture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013. Vol. 9, no. 2, pp. 81–87. (In Russ.).
23. Singer E., de Khaan D. Igrat', udivlyat'sya, uznavat'. Teoriya razvitiya, vospitaniya i obucheniya detei [Play, be surprised, find out. Theory of development, education and training of children]. Moscow: Mosaic-Synthesis, 2019. 312 p. (In Russ.).
24. Trifonova E.V. Rezhisserskaya igra s oporoi na risunok kak metod otsenki poznavatel'nogo razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Director's game based on drawing as a method of assessing the cognitive development of a preschool child. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2006. 27 p. (In Russ.).
25. Shiyan O.A. Detskie narrativy kak vozmozhnyi resurs razvitiya dialekticheskogo myshleniya starshikh doshkol'nikov [Children's narratives as a possible resource for the development of dialectical thinking of older preschoolers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2018. Vol. 6, no. 88, pp.11–27. DOI:10.24411/1997-9657-2018-10021. (In Russ.).
26. Shiyan I.B. Predvoskhishchayushchii obraz v strukture dialekticheskogo myshleniya doshkol'nikov [Anticipatory image in the structure of dialectical thinking of preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii]*, 1999, no. 3, pp. 57–67. (In Russ.).
27. Alexander P.A., Jetton T.L., White S.H., Parsons J.L., Cotropia K.K., Liu H.-C., & Ackerman C.M. Young Children's Creative Solutions To Realistic and Fanciful Story Problems. *The Journal of Creative Behavior*, 1994. Vol. 28, no. 2, pp. 89–106. DOI:10.1002/j.2162-6057.1994.tb00723.x
28. Coates E. & Coates A. 'My Nose is Running Like a Pound of Butter': Exploring Young Children's Humour. *Early Child Development and Care*, 2020. Vol. 190, no. 13, pp. 2119–2133. DOI:10.1080/03004430.2018.1561443
29. Fehr K.K. & Russ S.W. Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016. Vol. 10, no. 3, pp. 296–308. DOI:10.1037/aca0000054
30. Labov W. & Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle, London: University of Washington Press, 1967. Pp. 12–44.
31. McCabe A., Rollins P. Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1994. Vol. 3, pp. 45–56.
32. McGhee P.E. Development of the humor response: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 1971. Vol. 76, no. 5, pp. 328–348. DOI:10.1037/h0031670
33. Mottweiler C.M. & Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2014. Vol. 8, no. 3, pp. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
34. Nicolopoulou A. Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization? In S. Douglas & L. Stirling (Eds.). *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder*. New York, London: Routledge, 2016. Pp. 7–28.

Информация об авторах

Шиян Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Баранова Анастасия Александровна, АНО ДО «Волшебный возраст», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1932-5318> e-mail: anastasiabaranova6783@gmail.com

Information about the authors

Olga A. Shiyana, Candidate of Education Sciences, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Anastasiya A. Baranova, ANO DO "Early childhood education center "Volshebnyy vozrast", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1932-5318> e-mail: anastasiabaranova6783@gmail.com

Получена 02.09.2021

Received 02.09.2021

Принята в печать 01.03.2022

Accepted 01.03.2022

«Трудное дыхание»: к вопросу о преодолении натурального в культурном

Е.В. Чудинова

Психологический институт РАО имени Л.В. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@mail.ru

В.Е. Зайцева

ГБОУ г. Москвы «Школа № 67», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zaiceva@67sch.ru

Поставленная Л.С. Выготским проблема преобразования житейских понятий в научные и взаимодействия между ними продолжает быть актуальной. В статье анализируется преобразование житейского понятия о дыхании в научное, начиная с представлений дошкольника и до конца школьного возраста. Представлен материал экспериментального формирования этого понятия в рамках курса биологии в основной школе в сравнении с традиционным введением понятия. Обучение рассматривается как серия актов опосредствования. Формирующий эксперимент позволяет наблюдать динамику понятийных изменений и рассматривать взаимосвязи исходного и становящегося понятия с точки зрения идей Л.С. Выготского, его учеников и последователей. Обсуждаются перипетии становления и окончательного присвоения научного понятия, взаимодействие житейского и научного понятий, условия преодоления «инкапсулированности» научных понятий в сознании человека

Ключевые слова: житейские понятия, научные понятия, учебная деятельность, теоретическое мышление, изменение понятий, значение.

Для цитаты: Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. «Трудное дыхание»: к вопросу о преодолении натурального в культурном // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180106>

“Difficult Breathing”: to the Problem of Overcoming the Natural in the Cultural

Elena V. Chudinova

PIRAO Institute named after Shukina L.V., Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, E-mail: chudinova_e@mail.ru

Vera Ye. Zaytseva

GBOU “School No. 67”, Moscow, Russia
e-mail: zaiceva@67sch.ru

The problem of transforming everyday concepts of a child into scientific concepts and their interaction posed by L.S. Vygotskii is still relevant. This article analyzes the transformation of the everyday concept of breathing and respiration to the scientific concept, starting with the ideas of a preschooler and up to the end of school age. The material of the experimental teaching within the framework of a five-year biology course for middle school is presented in comparison with the traditional introduction of the scientific concept. Teaching-learning processes are investigated as a series of mediation acts. Analysis of the students learning activity and their learning difficulties demonstrates the dynamics of conceptual changes. It is possible to see the relationship between the initial (‘everyday’) and the emerging scientific concept. Observations are analyzed from the point of view of Lev Vygotskii and his scientific school and other investigators also. The conditions for overcoming the ‘encapsulation’ of scientific concepts in human consciousness are discussed.

The way of development and final appropriation of a scientific concept is shown. The nature of the transformation of an everyday concept in interaction with the scientific concept are discussed.

Keywords: everyday concepts, scientific concepts, learning activity, theoretical thinking, conceptual change, meaning.

For citation: Chudinova E.V., Zaytseva V.Ye. "Difficult Breathing": to the Problem of Overcoming the Natural in the Cultural. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180106> (In Russ.).

Введение

Преодоление натурального в культурном — сквозная линия психического развития человека. Делая предметом своего анализа переход от спонтанных житейских понятий к не спонтанным, научным, т. е. понятиям в собственном смысле слова, Л.С.Выготский заостряет внимание на механизме изменений в мыслительных процессах в ходе онтогенеза, с одной стороны, и на возможностях образовательного процесса как определяющего ход развития — с другой [2].

Переход от житейских понятий к научным продолжает сегодня оставаться не до конца исследованной и актуальной проблемой [6; 10; 16; 18]. Это связано как с задачами изучения развития мышления и понимания, так и с не уменьшающимися педагогическими трудностями формирования научных понятий и поиском эффективных образовательных технологий.

Целью этого исследования является описание пути становления одного из ядерных биологических понятий. Мы хотим проследить трансформацию житейского понимания в ходе обучения, выявить помехи в становлении научного понятия, понять, как и в какой степени преодолевается житейский взгляд, т. е. описать, говоря словами Выготского, «...путь от первого знакомства с новым понятием до того момента, когда слово и понятие делаются собственностью ребенка» [2, с. 191], а также показать роль образовательной технологии в этом процессе. Описывая процесс формирования понятия, мы будем соотносить свои наблюдения с идеями Л.С. Выготского и его последователей.

Житейское и научное понятия дыхания

Понятие дыхания является ключевым в обучении основам биологии, поскольку связывает процессы получения и затрат энергии организмом, может быть основой рассмотрения многочисленных проявлений живых существ, средством осмысленного чтения текстов.

Согласно определению биологического словаря, дыхание — «... одна из основных жизненных функций, совокупность процессов, обеспечивающих поступление в организм кислорода, использование его в окислительно-восстановительных процессах, а также удаление из организма углекислого газа и некоторых других соединений, являющихся конечными продуктами обмена веществ» [1]. Здесь зафиксирована

многоэтапность и скрыта сущность дыхания как преобразования энергии за невидными для большинства школьников и взрослых словами «использование его в окислительно-восстановительных процессах».

Житейское значение слова «дыхание» — размытое и носит на себе следы влияния научного понятия. В словарях приведены такие толкования: это и название воздуха, который выходит при выдохе, и ряд чередующихся движений вдоха и выдоха, и втягивание и выпускание воздуха легкими, а также поглощение кислорода и выделение углекислого газа живыми организмами. Эти определения не только разнообразны, но иногда ошибочны. Например, легкие не могут «втягивать» воздух, поскольку не снабжены мышечной тканью, обеспечивающей движение.

Развитие понятия дыхания в традиционном школьном обучении

Слова «дыхание», «дышать» известны всем с детства, однако, как пишет Л.С. Выготский, «... когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие значения слова не закончилось, а только началось» [2, с. 188]. По некоторым данным, важные изменения в представлениях о теле происходят в младшем школьном возрасте. Процессы питания, дыхания мыслятся дошкольником на уровне внешних проявлений. У младшего школьника эти представления спонтанно изменяются в сторону механистичных объяснений. Формируется «контейнерная» теория тела — каждому «веществу» в теле необходимо вместилище: например, воздуху — легкие [10].

Однако представление о легких не может возникнуть без рассматривания рисунков внутреннего строения тела человека, без называния взрослыми этой части тела. Другими словами, на возникновение «контейнерных» представлений влияет содержание детских энциклопедий или учебников, которые любят рассматривать уже дошкольники.

В начальной школе слово «дыхание» продолжает употребляться в житейском смысле. Иногда учитель или учебник сообщают ученикам о кислороде и углекислом газе. Но эти знания для учеников формальны. «Спонтанное понятие и первое его зарождение все-таки связаны с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными... реальными вещами» [4, с. 6], а газы воздуха оказываются для ребенка гораздо менее реальными, чем, например, виртуальные

герои игр, потому что они невидимы, а средства обнаружения их присутствия в воздухе (горящая лучина и известковая вода) ученикам начальной школы не предлагаются.

Вероятно, если бы обучение в начальной школе строилось как учебные диалоги с использованием символических метафор [18], это способствовало бы развитию житейских понятий о дыхании и создавало основу для введения теоретического понятия дыхания в основной школе. Но в реальности современно-го обучения настойчивость учителя начальной школы часто приводит к формированию заблуждений: «человек вдыхает кислород (а не воздух)», «растения дышат наоборот — вдыхают углекислый газ, а выдыхают кислород». Задача учителей основной школы становится гораздо труднее, чем была бы, если: а) в бытовом языке отсутствовало слово «дыхание»; б) перед начальной школой не стояла задача говорить о питании и дыхании растений.

А.Н. Леонтьев писал, что «... для того, чтобы в суждении ребенка возникло... понятие, необходимо построить у него соответствующую этому высшему обобщению систему психологических операций», которая определяется «... лежащим за ней реальным отношением ребенка к действительности, а не наоборот» [11, с. 348]. Исследовательская и проектная работа Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их сотрудников доказала эффективность организации учебной деятельности для развития основ теоретического мышления школьников [5; 7]. Но несмотря на это, путь изучения дыхания в традиционной основной школе не изменился со времен Выготского: в качестве главного момента в их развитии (развитии понятий. — *Прим. наше*) выступает первичное вербальное определение...» [2, с. 186].

В традиционном обучении научное понятие дыхания вводится в курсе ботаники. В одном из наиболее распространенных сегодня учебников для 6-го класса дыхание определяется как «... сложный процесс, протекающий в клетках живого организма. В ходе этого процесса происходит распад органических веществ на углекислый газ и воду. При этом выделяется энергия, которая используется растением для процессов жизнедеятельности» [15, с. 107]. Далее так же, как описывает Выготский, «... эти знания сопоставляются с другим знанием, даются различные формулировки этого знания... [4, с. 5]. Дыхание сравнивается с «пройденным» процессом фотосинтеза, который рассматривается как ему противоположный.

Такое обучение принципиально не может привести к формированию научного понятия, поскольку: 1) у учеников нет к этому моменту НИКАКОГО представления о химических реакциях (тем более об окислительно-восстановительных); 2) фотосинтез значительно сложнее дыхания даже в самом первом приближении. Логика изучения этих понятий должна быть обратной.

Трудности усвоения ключевых биологических понятий фиксируются во многих исследованиях не только в нашей стране, но и за рубежом [26; 27; 28; 29; 30]. Отмечается, что учебные проблемы связаны с трудностями переструктурирования знаний, опреде-

ляющимися контекстом, деятельностью, ситуациями, в которых эти понятия были присвоены [6; 28 и др.]. Показано, что понятия, связанные с функционированием и развитием (дыхание, ген, митоз и пр.), усваиваются труднее, чем «структурные» понятия (например, клетка, органелла, ...) [27; 30]. На наш взгляд, понятия функциональные — это теоретические понятия, исходной клеточкой которых является недоступное прямому наблюдению исходное отношение. Поэтому предлагаемые пути решения проблемы, такие как большая визуализация материала, имитационные игры, включение практических заданий, не могут значительно повысить эффективность их усвоения.

Исходной точкой нашего исследования стала разработка пути введения ключевых биологических понятий в основной школе как теоретических и сравнение эффективности этого пути с традиционным обучением [9; 21; 22; 23].

В традиционном обучении понятие дыхания не усваивается: на первом и втором уровне по методике SAM [13] задачи не решил ни один ученик из 55 человек контрольной группы. Обучение по экспериментальной программе дало более позитивный результат: 41% учеников из группы 160 обучавшихся решили задачи первого и второго уровней.

Эти данные позволяют нам не рассматривать традиционное обучение как источник развития научного понятия дыхания и сосредоточиться на описании становления этого понятия в курсе «Новая биология», разработанном в соответствии с теорией учебной деятельности Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Для целей нашего исследования также важно, что в подобных курсах процесс усвоения научных понятий становится наблюдаемым, предполагая моделирование и дискуссионные формы взаимодействия.

Логика формирования понятия дыхания в экспериментальном курсе

В курсе «Новая биология» понятие дыхания строится как одно из центральных понятий. Можно рассмотреть предметную линию формирования этого понятия, то выходящую на передний план, то уходящую в тень, переплетающуюся с линиями развития других понятий. Подробно это описано в других источниках [22; 23], здесь мы лишь выделим основные этапы и ключевые повороты в обучении.

1. Переход от наблюдаемого к скрытому (проникновение в суть наблюдаемого процесса)

На первом этапе ученикам открывается смысл процесса дыхания как единственного процесса в теле живого существа, в ходе которого из органических веществ высвобождается энергия, которая потом затрачивается на другие процессы. (рис. 1). Большинство экспериментов по изучению жизненных процессов проводится на себе, используются виртуальные опыты, т. е. здесь отсутствуют дефициты образно-смысловой основы развития понятий, об опасности которых предостерегает В.В. Рубцов [17].

Этот период продолжается три месяца. Ученики не раз переформулируют определение дыхания, уточняя его. При этом они как бы не замечают, что их понимание изменилось — реальное употребление слова и то, как «обобщение выступает для сознания», не совпадают¹. Видимо, чтобы этот конфликт обнажился, нужен особый поворот событий, который становится содержанием второго этапа. Результатом первого этапа является построение опор для этого радикального понятийного изменения.

2. Моделирование: связывание функций и обнаружение места дыхания в этой связке

Переломной точкой становится создание классом схемы, фиксирующей связность процессов (рис. 2).

Существенная черта схемы — помещение процесса дыхания внутрь тела живого существа, взятого предельно абстрактно. Именно этот шаг заставляет учеников увидеть необходимость проведения кислорода и органических веществ пищи внутрь, через заданную пока абстрактно границу тела, «туда, где происходит дыхание».

В процессе создания схемы у школьников впервые появляется возможность различить процессы дыхания и газообмена. Научный термин «дыхание» означает либо процесс окисления органических веществ (узкий смысл), либо объединяет все этапы дыхания, в том числе переход кислорода и углекислого газа во внутреннюю среду и обратно, а также процесс перемещения воздуха по дыхательным путям. Одна-



Рис. 1. Первый этап развития понятия «дыхание» в экспериментальном обучении

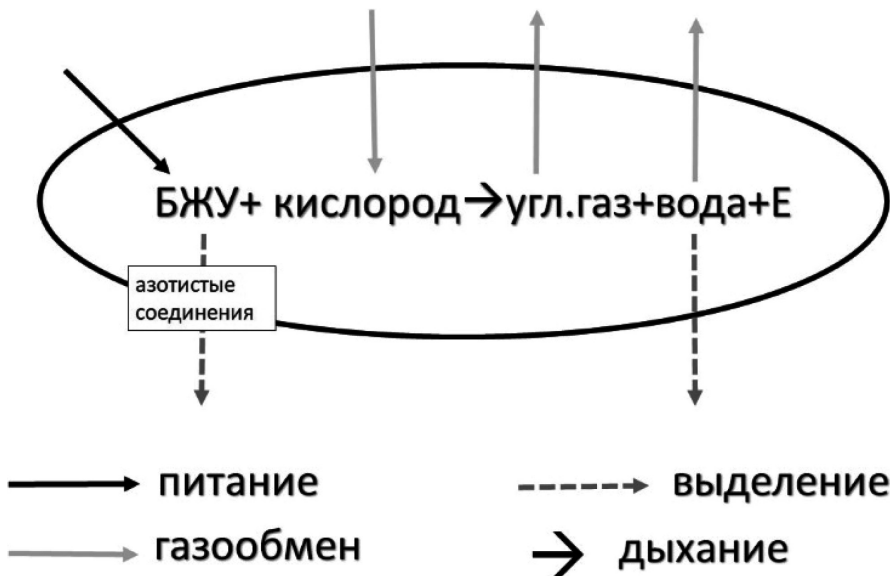


Рис. 2. Схема, показывающая связь процессов, происходящих в теле живого существа. Разными типами стрелок показаны разные процессы

¹ Аналогичное наблюдение описано в работе А.Н. Леонтьева (опыты Л.И. Божович).

ко в научном языке для обозначения перехода газов через границу тела есть отдельный термин «газообмен». Этот термин и предлагает учитель, когда дети самостоятельно формулируют определение, описывая серые стрелки на схеме. Учитель помогает детям в поиске слов и схематической формы, акцентируя определенным образом их действия. Так для учеников впервые возникает противоречие между исходным и новым значениями слова «дыхание».

Дети выполняют задания по переводу высказываний типа «собака часто дышала, высунув язык» с бытового языка на научный, причем эта работа осуществляется не только в устных, но и в письменных формах, что должно повышать уровень овладения понятиями [20]. Слова учителя «бытовое» и «научное» указывают на отношение между «правильным» (в этой ситуации) и «неправильным» [24]. В дальнейшем при каждом ошибочном высказывании учитель спрашивает: «Что путает Маша?» и раздается хор: «дыхание с газообменом!». Через некоторое время ученики, не дожидаясь вопроса, высказываются: «Вова, не путай газообмен и дыхание!», что знаменует собой «утверждение образца» [24].

Л.С. Выготский пишет: «Ребенок, который знает воду так, как знает ее в жизни, и который узнает научное понятие в школе, он то и другое может и не объединять сразу [4, с. 12]». Подходит ли слово «объединять» к явлению взаимодействия двух значений слова — старого «житейского» и нового «научного»? П. Тульвисте, опираясь на идеи Л.С. Выготского и Вяч.Вс. Иванова, показывает, что мышление взрослого человека гетерогенно. Причиной является разнообразие видов деятельности, в которые включен человек [19]. Отсюда понятно, что житейское словоупотребление в принципе не должно полностью сменяться научным по мере обучения. Ученый-ботаник не попросит на рынке взвесить ложные плоды земляники садовой, имея в виду попросить полкило клубники. И думать при этом он будет о «клубнике», а не о «ложных плодах земляники садовой». Но, видимо, в процессе получения образования у человека возникает возможность переключаться с одного словоупотребления на другое, становясь, в зависимости от текущих задач, то довольно примитивно мыслящим, доверчивым и склонным к апофении [14], то критичным, мыслящим в строгих научных понятиях.

Результатом этого этапа обучения становится различие и противопоставление бытового и узкого научного значения слова «дыхание». Большинство учеников произвольно и осознанно переходят от одного к другому в зависимости от задачи/ситуации. Условием становления этого действия, т. е. «условием присутствия сознания» в этом переходе [24], становится противопоставление и пере-означивание учителем выделенных учениками и представленными схематически процессов.

3. Конкретизация понятия о дыхании

Следующий шаг в развитии понятия — точка удивления, когда ученики обнаруживают место ды-

хания — митохондрию каждой живой клетки. Прежде они знали, что процесс дыхания происходит «где-то во внутренней среде». В это время параллельно происходит взламывание детских представлений о том, что такое «внутреннее» и «внешнее», в ходе которого выясняется, что содержимое легких — внешняя среда, хотя она находится КАК БЫ ВНУТРИ тела. Преобразование житейских представлений идет широким фронтом, как ледоход. Это та самая системность научных понятий, которую часто подчеркивал Л.С. Выготский.

Изучая многоклеточных животных, ученики конкретизируют понимание: им приходится обнаруживать энергозатратность того или иного процесса, ставя тем самым этот процесс в связь с процессом дыхания. Схема связи функций обогащается функцией вентиляции и т. п.

4. Понимание дыхания становится опорой для последующего действия.

Становление системы понятий

Следующей вехой в развитии понятия становится переход к изучению растений. Внешняя неподвижность растений обманчиво проста, функционально они сложнее животных. Поэтому в нашем курсе они изучаются позже. Схема связи функций животного организма, построенная учениками, становится опорой в открытии принципов функционирования растений [9; 22; 23]. Обнаруженная учениками связь процессов дыхания и фотосинтеза преобразует понимание дыхания, вписывая его в более мощную систему понятий пластического и энергетического обмена, развивающихся в дальнейшем в 10–11-х классах. Это приводит, говоря словами Выготского, «... к локализации данного понятия в определенной системе отношений общности...» [2, с. 222]. Так стихия учебной деятельности задает определенный ритм развития понятий и связывает отдельные акты опосредствования [24].

Взаимодействие научного и житейского (исходного) понятий

Характер обучения во времена Выготского склонял его к мысли, что научные понятия, вводимые в обучении вербально, отличаются от спонтанных иным отношением к опыту ребенка. Мы видим, что вербальное введение научного понятия не приводит к нужному результату, а организация собственных детских действий в большей степени способствует развитию понятий, что говорит о необходимости перестраивать традиционное обучение.

Путь научного понятия отличается от пути житейского не просто большей осознанностью, но тем, что предметом осознания (фокусировки, совместной работы) становится не содержание научного понятия, но ОТНОШЕНИЕ между ним и содержанием исходных детских представлений. Лишь отдельные ученики способны проделать эту работу самостоятельно, и на этом факте, видимо, основана идея Выготского о

том, что уровень развития научных понятий «выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, проторая им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития» [2, с. 187].

Осознанное противопоставление бытового и научного значений слова является необходимым моментом в становлении понятия. Переводы с бытового языка на научный — не технический момент, а многократно воспроизводящаяся ситуация смены позиции, перехода к новому видению в одновременности существования прежнего и нового взглядов.

Длительное удержание различия работает не только на становление научного понятия, но и на развитие исходного понятия, обогащая последнее новыми смыслами и образами и делая его более «встраиваемым» в складывающуюся картину мироздания. Исходное понимание дыхания видится теперь учениками как ограниченное. Процессы вдоха и выдоха становятся более ощущаемыми и чувственно дифференцируемыми, многократное наблюдение ученика за тем, как они происходят в его организме, привлекает внимание к разным аспектам их протекания. Эти процессы связываются с другими, прежде неизвестными ученику внутренними процессами, которые, не став наблюдаемыми, тем не менее обретают действительность в плане представлений. Говоря словами Б.Д. Эльконина: «... культурное — это то, что натуральному задает ритм и ощутимость...» [25].

Л.С. Выготский пишет, что житейские и научные понятия «... не инкапсулированы в сознании ребенка, не отделены друг от друга непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе непрерывного взаимодействия» [2, с. 199]. Наши наблюдения показывают, что это происходит не всегда. Зачастую научные понятия, введенные в обучении вербально, так и остаются «инкапсулированными». Воздействие становящихся научных понятий на житейские не протекает спонтанно, но требует определенных условий: специально организованного обучения с возвратами и переосмыслениями либо самостоятельной произвольной работы человека по прояснению собственных понятий (направленного рефлексивного мышления).

Дальнейшее развитие научного понятия

Говоря о том, что происходит с научными понятиями дальше, Л.С. Выготский пишет о том, что усвоенная ясно мысль становится личной мыслью, «...и задача психолога как раз состоит в том, чтобы проследить этот процесс» [3, с. 72]. Развивая эти представления, последователи Выготского говорят о построении человеком собственного поля действия и намерений, как эффектов акта опосредствования [8; 12].

Отслеживая дальнейшие превращения понятия дыхания, мы предлагали ученикам трехуровневую задачу (SAM) на это понятие (рис. 3). В классе трудно наблюдать ход формирования научного понятия на уровне индивида, но исследовать эти процессы «в их наиболее простой и выразительной форме» [11] в лабораторных условиях невозможно, так как взаимодействие в классе является существенным условием формирования. Изучать динамику формирования понятий в обучении трудно также и в силу «неклассичности» культурно-исторического подхода: мы понимаем, что любое вмешательство меняет ход процесса. Приходится довольствоваться сравнительным анализом срезов, сделанных в разных классах на разных этапах обучения. Для этих данных статистический анализ представляется неадекватным: на решаемости сказывается глубина понимания учителями задач обучения, требовательность к ученикам и т. п. На основании этих данных можно лишь строить гипотезы о тенденциях развития.

Не анализируя данные подробно, отметим один чрезвычайно интересный факт: вслед за ростом понимания, отставая на месяцы и годы, следует рост решаемости задания третьего уровня. На временную задержку, отставание между пониманием и возможностью свободно использовать понятие для решения разнообразных «неклассифицируемых» задач, указывают и другие данные [13; 23]. Это означает, что усвоенное научное понятие становится собственным ресурсом, окончательно при-сваивается, не сразу.

Это связано с необходимостью реконституализации знания, полученного не «в жизни», а в учебных ситуациях [6]. Но более важным является необходимость перефункционализации понятия — из объекта построения оно становится орудием [8; 25; 26]. Дальнейшее развитие связано с осознанием понятия как некой

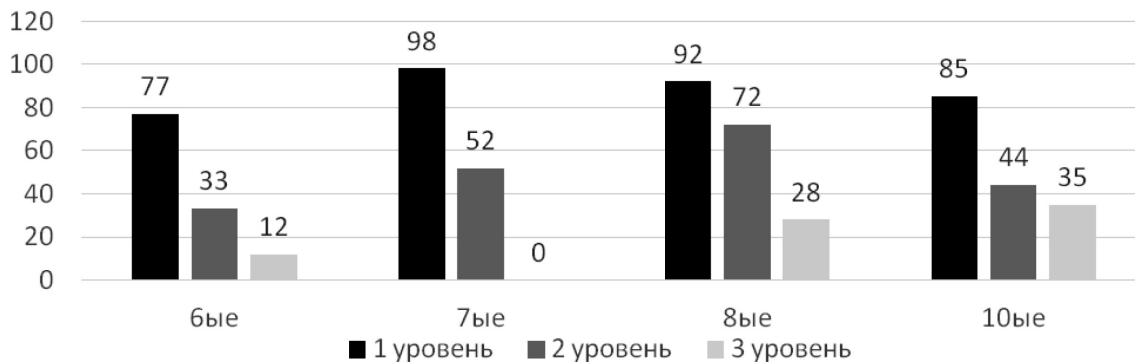


Рис. 3. Решаемость трехуровневой задачи на понятие дыхания учениками разных 6–10-х гимназических классов (114 человек) одной школы, обучающимися у разных учителей

оперативной единицы, вписыванием его в контексты собственных действий, индивидуализацией знаковой формы. Окончательное присвоение происходит в стихийно складывающихся житейских ситуациях, но для амплификации эффекта необходима организация учебных проб в рамках направленного обучения [23].

Л.С. Выготский говорит, что «...логическое мышление не складывается из понятий... оно есть сами же понятия в их действии» [3, с. 78]. Фиксируя факт окончательного присвоения понятия дыхания, мы, по сути, отмечаем крупный шаг в становлении биологического мышления.

Резюме

Освоение научного понятия дыхания не происходит в легком ритме. Даже в условиях организованного обучения преобразование житейских понятий происходит не всегда: выученные и понятые определения терминов могут остаться инкапсулированными, отделенными от исходных понятий.

Преобразование исходного/житейского понятия в научное происходит в серии актов опосредствования: это множество поворотов — точек встречи развивающейся предметной деятельности с опосредствующими ее знаковыми формами. В них и происходит развитие значения слова «дыхание». Пути научного и житейского понятий отличаются тем, что предметом совместной работы учителя и ученика, а, значит, тем, что осознается учеником, становится не содержание научного понятия, но *отношение* между ним и со-

держанием исходных житейских понятий. Условие завершенности этих преобразований — осознанное противопоставление прежнего и нового понимания и удержание противопоставления с помощью специально выстроенных знаковых форм.

Возникшее понимание еще не означает возможности использовать понятие в качестве собственного ресурса, т. е., говоря педагогическим языком, возможности применить научное понятие. Окончательное присвоение понятия связано с его перефункционализацией и индивидуализацией знаковых форм, удерживающих его в сознании.

Сформированное научное понятие не заменяет житейское, «включая его в себя». В качестве метафоры для понимания сути взаимодействия научных и житейских понятий в сознании человека подходит известная математическая задача о шести спичках, из которых требуется сложить четыре треугольника. Чтобы ее решить, нужно выйти из плоскости в пространство и сложить тетраэдр. Становление научного понятия на основе житейских — это выход из плоскости. В плоскость можно вернуться, она при этом не перестает существовать. Житейская трудность моментально возвращает человека в плоскость: «Дыши! Глубже!» — и человек мгновенно делает глубокий вдох. Однако возведенная однажды трехмерная конструкция позволяет реконструировать ее снова и снова, совершая с каждым разом все меньшее усилие. Поэтому в ситуации, когда требуется более глубокий/высокий научный взгляд, оказывается возможным не только выстроить тетраэдр заново, но и посмотреть с вершины этой башни на то, что вокруг.

Литература

1. Биологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_biology/ (дата обращения: 12.02.2020).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 6—361.
3. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1982. С. 5—242.
4. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 1. С. 5—19.
5. Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: возможности и ограничения // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 14—25. DOI:10.17759/chp.2020160402
6. Гист Х. Поддержка присвоения знаний и Conceptual Change в обучении. Стратегия обучения при восхождении от абстрактного к конкретному // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 99—109.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Егорова А.А. Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 3. С. 18—28.
9. Зайцева В.Е., Чудинова Е.В. Фотосинтез как заново открытый велосипед // Биология в школе. 2013. № 2. С. 6—51.

References

1. Biologicheskii entsiklopedicheskii slovar' [Biological encyclopedic dictionary]. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_biology/ (Accessed: 12.02.2020). (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. Sobr. soch. v 6 t. Tom 2 [Thinking and speaking. Collected Works: in 6 vol. Vol. 2]. Moscow: Publ.Pedagogika, 1982, pp. 6—361. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. Sobr. soch. v 6 t. Tom 4 [Pedology of a teenager. Collected works in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Publ.Pedagogika, 1982, pp. 5—242. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Razvitiye zhyteyskikh i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste [Development of everyday and scientific concepts at school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1996. Vol. 1, no. 1, pp. 5—19. (In Russ.).
5. Gordeeva T.O. Kognitivnye i obrazovatel'nye efekty sistemy razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina—V.V. Davydova: vozmozhnosti i ogranicheniya [Cognitive and educational effects of the developmental education system D.B. Elkonin — V.V. Davydov: opportunities and limitations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 14—25. DOI:10.17759/chp.2020160402 (In Russ.).
6. Gist Kh. Podderzhka prisvoeniya znaniy i Conceptual Change v obuchenii. Strategiya obucheniya pri voskhozhdenii ot abstraktnogo k konkretnomu [Supporting Knowledge Assignment and Conceptual Change in Teaching. Learning

10. Казанская К.О., Мещеряков Б.Г. Концептуальные изменения в представлениях о здоровье и болезни у младших школьников // Культурно-историческая психология. 2012. Том 8. № 3. С. 19–29.
11. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Становление психологии деятельности. Ранние работы. М.: Смысл. 2003. С. 316–350.
12. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133–146.
13. Нежнов П.Г. Тесты SAM (Student Achievements Monitoring) в образовательной практике. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 48 с.
14. Панчин А.Ю. Апофения. СПб: Питер. 2019. 256 с.
15. Пономарева И.Н. и др. Биология: 6 класс [Электронный ресурс] / URL: <https://newgdz.com/fullpage/?189dKUvcdJv1ak/106/uchebniki-6-klass/11097-chitat-biologiya-6-klass-ponomareva-onlain> (дата обращения: 19.12.2020).
16. Ромашук А.Н. Переход от житейского к научному при обучении: использование категории «снятия» в подходе Л.С. Выготского [Электронный ресурс]. URL: <https://author-club.org/projects/seminar/pages/romashchuk/> (дата обращения: 18.02.2021).
17. Рубцов В.В. О двух путях образования понятий у ребенка // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 3. С. 61–72.
18. Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (второй этап) // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 2. С. 61–69.
19. Тульviste П. Культурно-историческая природа вербального мышления [Электронный ресурс] / URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-815.html> (дата обращения: 11.02.2021).
20. Цукерман Г.А., Кleshch Н.А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 19–27. DOI:10.17759/pse.2017220302
21. Чудинова Е.В. «Новая биология» и ее образовательные результаты // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 63–73. DOI:10.17759/pse.2019240306
22. Учебный курс «Новая биология» [Электронный ресурс]. URL: <http://m-bio.club/> (дата обращения: 20.02.2021).
23. Учим понимать биологию. Коллективная монография / Авт.-сос. Е.В. Чудинова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2019. 216 с.
24. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306
25. Эльконин Б.Д. Современность КИП как психологии развития: ключевые искомые, шаг, горизонт: Доклад на семинаре «Культурно-историческая психология и антропология: шаг развития» 17.02.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=emYMI MJGvQ8&feature=youtu.be> (дата обращения: 19.02.2021).
26. Duran B.J., Dugan T., Weffer R. Language Minority Students in High School: The Role of Language in Learning Biology Concepts [Электронный ресурс]. URL: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<311::AID-SCE2>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<311::AID-SCE2>3.0.CO;2-F) (дата обращения: 18.02.2021).
27. Çimer A. What Makes Biology Learning Difficult and Effective: Students' Views [Электронный ресурс]. strategy for climbing from abstract to concrete]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 99–109. (In Russ.).
7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental learning theory]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
8. Egorova A.A. Postroenie situatsii sobstvennogo deistviya: sposob deistviya i namerenie [Building a situation of one's own action: mode of action and intention]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 3, pp. 18–28. (In Russ.).
9. Zaitseva V.E., Chudinova E.V. Fotosintez kak zanovo otkrytyi velosiped [Photosynthesis as a rediscovered bicycle]. *Biologiya v shkole = School biology*, 2013, no. 2, pp. 46–51. (In Russ.).
10. Kazanskaya K.O., Meshcheryakov B.G. Kontseptual'nye izmeneniya v predstavleniyakh o zdorov'e i bolezni u mladshikh shkol'nikov [Conceptual changes in the concepts of health and illness in primary schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2012. Vol. 8, no. 3, pp. 19–29. (In Russ.).
11. Leont'ev A.N. Ovladenie uchashchimisya nauchnymi ponyatiyami kak problema pedagogicheskoi psikhologii [Mastering by students of scientific concepts as a problem of educational psychology]. In Leont'ev A.N. Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti. Rannie raboty [Formation of activity psychology. Early work]. Moscow: Publ. Smysl, 2003, pp. 316–350. (In Russ.).
12. Nezhnov P.G. Oposredstvovanie i spontannost' v modeli «kul'turnogo razvitiya» [Mediation and spontaneity in the model of “cultural development”]. *Vestnik Mosk. Unta. Psichologia = The Bulletin of the Moscow State University. Psychology*, 2007. Vol. 14, no. 1, pp. 133–146. (In Russ.).
13. Nezhnov P.G. Testy SAM (Student Achievements Monitoring) v obrazovatel'noi praktike [SAM (Student Achievements Monitoring) tests in educational practice]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2018, 48 p. (In Russ.).
14. Panchin A.Yu. Apofeniya [Apophenia]. Sanct-Petersburg: Publ. Piter, 2019, 256 p. (In Russ.).
15. Ponomareva I.N. et al. Biologiya: 6 klass [Biology. 6 grade]. <https://newgdz.com/fullpage/?189dKUvcdJv1ak/106/uchebniki-6-klass/11097-chitat-biologiya-6-klass-ponomareva-onlain> (Accessed: 19.12.2020). (In Russ.).
16. Romashchuk A.N. Perekhod ot zhiteiskogo k nauchnomu pri obuchenii: ispol'zovanie kategorii «snyatiya» v podkhode L.S. Vygot'skogo [The transition from everyday to scientific in teaching: the use of the category of “subtraction” in the approach of L.S. Vygotsky]. Available at: <https://author-club.org/projects/seminar/pages/romashchuk/> (Accessed: 18.02.2021). (In Russ.).
17. Rubtsov V.V. O dvukh putyakh obrazovaniya ponyatii u rebenka [About two ways of forming concepts in a child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1997. Vol. 2, no. 3, pp. 61–72. (In Russ.).
18. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Telegin M.V. Psikhologicheskoe issledovanie genеза i razvitiya zhiteiskikh ponyatii v usloviyakh uchebnogo dialoga [Psychological study of the genesis and development of everyday concepts in the context of educational dialogue]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2008. Vol. 13, no. 2, pp. 61–69. (In Russ.).
19. Tul'viste P. Kul'turno-istoricheskaya priroda verbal'nogo myshleniya [The cultural and historical nature of verbal thinking]. Available at: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-815.html> (Accessed: 11.02.2021). (In Russ.).
20. Tsukerman G.A., Kleshch N.A. Ponimanie ponyatiinogo teksta i vladenie ponyatiyami [Understanding of conceptual text and mastery of concepts]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 19–27. DOI:10.17759/pse.2017220302. (In Russ.).

URL: <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/6AD7EA84352> (дата обращения: 16.02.2021)

28. Lazarowitz R., Penso S. High School Students' Difficulties in Learning Biology Concepts [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F00219266.1992>. DOI:10.1080/00219266.1992.9655276 (дата обращения: 20.12.2020)

29. Ramaiya S.D. Innovative Teaching Approaches in Biology Education for Promoting Sustainability [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/profile/Siti_Nurul_Mahfuzah_Mohamad2/publication/328064639_IUCCEL_2018_Proceedings (дата обращения: 18.02.2021).

30. Tekkaya C., Özkan Ö., Sungur S. Biology Concepts Perceived as Difficult by Turkish High School Students [Электронный ресурс]. URL <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.843.5501&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 16.12.2020).

21. Chudinova E.V. «Novaya biologiya» i ee obrazovatel'nye rezultaty ["New biology" and its educational results]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 63–73. DOI:10.17759/pse.2019240306. (In Russ.).

22. Uchebnyi kurs «Novaya biologiya» [Course "New biology"]. Available at: <http://m-bio.club/> Accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

23. Uchim ponimat' biologiyu [We teach to understand biology]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2019. 216 p. (In Russ.).

24. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Mediation and development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306

25. El'konin B.D. Sovremennost' KIP kak psikhologii razvitiya: klyuchevye iskomye, shag, gorizont. Doklad na seminare "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i antropologiya: shag razvitiya" 17.02.2021 [Modernity of instrumentation as a developmental psychology: key sought, step, horizon. Report at the seminar "Cultural-historical psychology and anthropology: a step of development"]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=emYMIJGvQ8&feature=youtu.be> (Accessed: 19.02.2021). (In Russ.).

26. Duran B.J., Dugan T., Weffer R. Language Minority Students in High School: The Role of Language in Learning Biology Concepts. Available at: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<311::AID-SCE2>3.0.CO;2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<311::AID-SCE2>3.0.CO;2) (Accessed: 18.02.2021)

27. Çimer A. What Makes Biology Learning Difficult and Effective: Students' Views. Available at: Kristiani, E., Ristanto, R.H., & Lisanti, E. Exploring Gender-based Biological Concepts: an Analysis of Bilingual Secondary School Students. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 1–13.

28. Lazarowitz R., Penso S. High School Students' Difficulties in Learning Biology Concepts. Available at: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F00219266.1992>. DOI:10.1080/00219266.1992.9655276 (Accessed: 20.12.2020)

29. Ramaiya S.D. Innovative Teaching Approaches in Biology Education for Promoting Sustainability. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Siti_Nurul_Mahfuzah_Mohamad2/publication/328064639_IUCCEL_2018_Proceedings (Accessed: 18.02.2021)

30. Tekkaya C., Özkan Ö., Sungur S. Biology Concepts Perceived as Difficult by Turkish High School Students. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.843.5501&rep=rep1&type=pdf> (Accessed: 16.12.2020)

Информация об авторах

Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО имени Л.В. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@mail.ru

Зайцева Вера Евгеньевна, заслуженный учитель России, учитель биологии ГБОУ «Школа № 67», Москва, Российская Федерация, e-mail: zaiceva@67sch.ru

Information about the authors

Elena V. Chudinova, Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, PIRAO, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, E-mail: chudinova_e@mail.ru.

Vera Ye. Zaytseva, the honoured teacher of RF, school 67, Moscow, Russia, E-mail: zaiceva@67sch.ru

Получена 11.03.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 11.03.2021

Accepted 01.03.2022

Сопоставительный анализ программ обучения математике в начальной школе с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов

А.Н. Сиднева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9815-9049>, e-mail: asidneva@yandex.ru

В РФ на 2020–2021 годы рекомендовано к реализации в учебном процессе начальной школы 11 программ обучения математики. Такое количество программ вызывает вопрос об их действительных различиях, актуальный как для администрации школ и учителей начальных классов, так и для родителей. В данной статье на основе критериев, разработанных в русле культурно-исторического и деятельностного подходов к учению, анализируются наиболее существенные с психологической точки зрения различия программ по начальной математике. Нами были проанализированы методические материалы по математике для 1–4-х классов и учебники для 1-х классов по шести программам: «Школа России», «Система развивающего обучения Л.В. Занкова», «Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова» (две программы – Э.И. Александровой; В.В. Давыдова и В.Ф. Горбова), «Учусь учиться» и «Перспектива». Было показано, что наиболее существенные различия между анализируемыми программами касаются типа предлагаемых для усвоения понятий, типа действий, в которых данные понятия усваиваются и отрабатываются, и особенностей предоставления средств этих действий. В наибольшей степени выбранным критерием соответствует программа Э.И. Александровой, созданная в рамках УМК «Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова».

Ключевые слова: обучение математике, деятельностный подход, действие, понятие, ориентировочная основа действия.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-07373.

Для цитаты: Сиднева А.Н. Сопоставительный анализ программ обучения математике в начальной школе с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180107>

Comparative Analysis of Mathematics Teaching Programs in Primary School from the Standpoint of the Cultural-Historical Activity Approach

Anastasia N. Sidneva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9815-9049>, e-mail: asidneva@yandex.ru

In the Russian Federation, 11 mathematics training programs were recommended for implementation in the 2020–2021 elementary school curriculum. The large number of programs raises the question of how they differ, a question which is relevant for both school administrators and primary school teachers, and parents. This article applies the criteria developed in the mainstream of the Cultural-Historical Activity approach to learning, to analyze the most significant differences in the mathematics programs from a psychological point of view. We have analyzed the methodological materials in mathematics and textbooks in the following programs for grades one through five: “School of Russia”, “The system of D.B. Elkonin –

V.V. Davydov” (the programs of both E.I. Alexandrova, and V.V. Davydov and V.F. Gorbov), “Learning to learn”, and “Perspective”. Our study showed that the most significant differences between the programs concerned the type of concepts proposed for assimilation; the type of actions by which these concepts were to be assimilated and practiced; and how the means of these actions were provided. The selected criteria corresponded most closely to the program of E.I. Alexandrova, which was created within the framework of the educational complex “The system of D.B. Elkonin — V.V. Davydov”.

Keywords: teaching mathematics; activity approach; action; indicative basis of action.

Funding. This study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-07373.

For citation: Sidneva A.N. Comparative Analysis of Mathematics Teaching Programs in Primary School from the Standpoint of the Cultural-Historical Activity Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180107> (In Russ.).

Введение

В 1972 г. в своей классической работе [21] В.В. Давыдов подверг критике тип понятий, лежащий в основе господствующей в то время программы обучения в начальной школе. Он также описал принципы построения обучения, основанные на идеях культурно-исторического (далее КИП) и деятельностного (далее — ДП) подходов. То, в какой мере данные принципы были использованы при разработке реальных программ, определялось как их пониманием, так и общим отношением авторов программы к КИП и ДП. С вступлением в силу действующего Федерального образовательного стандарта — ФГОС НОО [37] начальная школа перешла от формирования знаний, умений и навыков к постановке задачи развития учащихся и формирования универсальных учебных действий [6]. Опора на данный стандарт сейчас является обязательной для каждой учебной программы, однако содержание обучения, о котором прежде всего говорил В.В. Давыдов, т. е. структура понятий и способов действий, в стандарте явным образом не заданы. Поэтому актуальным является анализ того, в какой мере принципы ДП действительно реализованы в современных программах. В парадигме ДП было проведено множество исследований на материале математики начальной школы [14; 27; 33; 34], поэтому анализ именно математических программ нам представляется наиболее интересным. Практическая значимость такого анализа очевидна — как школа или родители могут сделать выбор программы, если каждая из программ декларирует реализацию принципов, заложенных в ФГОС? Помимо этого, подобное исследование важно и для развития самих КИП и ДП, так как их общие принципы зачастую выступают в качестве принципов нормативных, понимаемых как то, на что нужно опираться при разработке, и редко выступают как принципы, позволяющие анализировать то, что уже существует [35; 38].

В работах по методике преподавания математики традиционно присутствует тот или иной вариант сопоставления программ [10; 36]. Чаще всего здесь анализируются основные цели программ и

последовательность введения понятий. Так, в работе А.В. Белошистой [10] методики различаются по цели — выработка навыков вычислений и их применения к решению задач (учебник М.М. Моро) или интеллектуальное развитие ребенка (учебники Л.В. Занкова, Н.Б. Истоминой). По способу введения понятий различаются программы, в которых идут от числа к величине (М.М. Моро), от величины к числу (Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов), от множества к отношению, затем к числу и величине (К.И. Нешков и В.Н. Рудницкая), от величины и множества к отношению, а затем к числу (Л.Г. Петтерсон). Такой анализ является полезным, но он проводится с позиций дидактики, а не психологии усвоения. Вариант анализа учебников и программ именно с позиций психологического ДП представлен в работе В.В. Павловой [28]. В данной работе критериями анализа выступали выделенные в работах П.Я. Гальперина условия формирования действий: адекватны ли предлагаемые учителем/учебником действия усваиваемым знаниям, даются ли и как именно ориентиры и операции таких действий, насколько обобщенной и полной является предлагаемая ориентировочная основа и есть ли поддержка разных форм выполнения действия и вариаций типов материала (там же, с. 33–34). Проведенный В.В. Павловой анализ показал, что в наибольшей степени этим критериям соответствует система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова (далее — ЭД). Однако упомянутая работа В.В. Павловой вышла в 2008 г., до введения новых ФГОС, и в ней анализировались не все представленные сейчас программы и также многие из тех, учебники по которым сейчас уже не входят в Федеральный перечень. Помимо этого, в работе В.В. Павловой система ЭД была представлена лишь программой Э.И. Александровой, программа В.В. Давыдова и В.Ф. Горбова не рассматривалась. С нашей точки зрения, актуально провести подобный анализ для учебников математики, включенных в Федеральный перечень именно сейчас. При сравнении мы будем опираться на наиболее, с нашей точки зрения, существенные принципы понимания обучения, получившие разработку в целом ряде исследований в русле КИП и ДП.

Принцип 1. Содержание обучения, ориентирующее на существенные отношения объектов. Согласно Л.С. Выготскому [12, с. 345], обучение в школе должно принципиально отличаться от обучения дошкольника именно за счет содержания. В.В. Давыдов показал, что в большинстве современных ему программ обучения математике существует полная «преемственность» с дошкольным опытом ребенка и предлагаются для усвоения понятия, в основании которых не лежат существенные для данной предметной области отношения [21, с. 40]. Так, понимание числа как результата счета *отдельных* объектов, складывающееся в дошкольной практике, далеко от научного понимания числа — понимания его как результата измерения величины адекватной ей меркой. Опираясь на преемственность с дошкольным опытом, мы тем самым знакомим детей лишь с частным случаем числа, что, естественно, приводит к ошибкам (например, попыткам складывать/вычитать разнокачественные величины). Разумность как ориентировку на существенные отношения описываемых математическими понятиями объектов подчеркивал и П.Я. Гальперин [14; 16; 17]. Итак, при анализе программ мы будем оценивать, позволяет ли заданное в них понятийное содержание разумно, ориентируясь на существенные для математики отношения, решать задачи.

Принцип 2. Усвоение понятий в адекватных действиях. Второй важный аспект — действия, в которых понятия должны приобретаться и усваиваться. Л.С. Выготский напрямую указывал, что научные понятия не являются результатом обобщения предметов по их наблюдаемым признакам, как житейские, они задаются «сверху», через определение [11]. Другое важное отличие действий по усвоению именно научных понятий было показано в работах А.Н. Леонтьева и его коллег [15; 23; 24] — заданное «сверху» понятие будет усвоено качественно только в том случае, если с ним необходимо будет определенным образом действовать, если оно станет, при организации его усвоения, предметом деятельности [23].

По сути, действия, организуемые для введения понятий, должны раскрывать перед ребенком *необходимость* нового понятия, т. е. позволять ему видеть ту задачу, для решения которой оно когда-то возникло, и тот способ, которым эта задача может быть решена; по В.В. Давыдову, действия, используемые для введения понятий должны быть практическими задачами, но выполняемыми с учебной целью (с целью найти, обнаружить общий способ действия в ситуациях его необходимости) [1; 2; 14; 15; 20; 21].

Действия же, организуемые для *отработки, усвоения* понятий, должны позволять опираться на полученный общий способ не столько с целью чисто «применения», «подведения» под него ситуаций задач, сколько с целью его конкретизации, определения границ (эта разница хорошо описана в разных вариантах понимания третьего типа ориентировочной основы действий [13]). Одновременно такие действия должны «работать» на формирование: а) сознательности (умения объяснить, что и зачем я делаю), для которой важны речевая форма действия и модели-

рование; б) обобщенности (для которой важны вариации типов задач); в) выполнения в уме, предполагающего постепенное сокращение и встраивание в другие формы деятельности.

В идеале все описанные условия качественного формирования математических понятий должны поддерживаться программами. Посмотрим, в какой степени это реализовано.

УМК «Школа России» (М.И. Моро и др.). В основе построения курса, являющего наиболее классическим из всех представленных, лежит концепция наиболее полного использования специфики данного учебного предмета для интеллектуального развития личности [7]. Авторы отмечают полное соответствие обновленной после введения новых ФГОС программы системно-деятельностному подходу: отмечается, что этот подход отражен «в структуре каждого урока, его содержании и в обучении математике в целом» (там же, с. 21).

Какое содержание понятия числа здесь взято за основу? Указывается, что основным в учебнике 1-го класса является арифметический материал, который предполагает сначала изучение нумерации чисел, затем арифметические действия с ними (там же, с. 6). Однако понятие числа здесь раскрывается как количество отдельных предметов, числа (и цифры) изучаются последовательно (сначала 1, потом 2, и т. д.). Интересно, что число 10 изучается так же, как и однозначные числа, детям просто показывается, что оно записывается «вот так» [25, с. 60]. В дочисловом периоде учащиеся учатся устанавливать отношения «больше—меньше», «столько же», и «на сколько больше или меньше» (только на отдельных конкретных предметах). Сравнение по другим признакам (форма, цвет, длина, масса, объем) представлено здесь уже в процессе изучения чисел как отдельные задания или темы (например, длина [25, с. 17, 19, 32, 35], масса [26, с. 36], объем (вместимость) [26, с. 38]). При этом сравнение, как и измерение с помощью мерок (например, мерки уже «вложены» в длину отрезка), предлагается делать «на глаз». Таким образом, число сначала «привязывается» к измерению количества конкретных предметов, а затем представление о числе распространяется и на другие величины. С психологической точки зрения это означает, что с самого начала не формируется такое понятие, которое позволяет разумно решать все задачи, требующие использования числа.

Что касается действий детей, организуемых при введении понятий, то авторы отмечают, что каждый урок должен начинаться постановкой цели, сформулированной обычно как то, какие понятия или действия нужно освоить детям, затем «в форме специально подобранных заданий, выполняя которые учащиеся подходят к самостоятельному (или частично самостоятельному) получению новых результатов» [25, с. 22]. По факту все действия, в которых усваиваются понятия, даются как нечто «заданное», о котором нужно лишь узнать, или то, что нужно «освоить» («узнать, как называются числа», «в каком

порядке они следуют друг за другом», плюс навыки счета, измерения и пр.). Ответы на эти вопросы в конечном итоге дает учитель.

Действия, направленные на отработку, организуются через решение заданий «для первичного закрепления нового материала, предполагающие сначала проговаривание вслух и одновременно математическую запись, а затем проговаривание про себя, материалы для повторения и закрепления, самоконтроля и самооценки» [25, с. 22]. Интересно, что здесь присутствуют «элементы» ДП в виде моделирования, важного для формирования сознательности (постоянно идет работа с соотношением текста задачи-рисунка-схемы) и проговаривания вслух (важного для переноса в умственный план). В учебнике также есть специальные «Странички для любознательных» и «Математика вокруг нас», в которых даются задания на логику или применение математики в жизни, однако эти задания даются отдельно от основного материала [7, с. 10].

В целом следует сделать вывод, что в программе М.И. Моро присутствуют определенные попытки реализации КИП и ДП, однако они никак не связаны с изменением содержания обучения, действительно позволяющим *действовать разумно*.

УМК «Перспектива» (Г.В. Дорофеев и др.).

В данной программе, как отмечают авторы, последовательно реализован теоретико-множественный подход к введению основных понятий: «число», «величина», «фигура» [22]. С этой целью в начале 1-го класса вводятся понятия «множество», «элемент множества», устанавливается отношение равенства между множествами, рассматриваются задания на сравнение численностей множеств (чего больше — «красных» предметов или «деревянных?»). Как пишут авторы, это «позволяет естественно подвести детей к осознанию понятия натурального числа, уяснению порядка чисел в натуральном ряду, пониманию смысла действий сложения и вычитания» [22, с. 3]. Однако множества даются только как множества «отдельностей», и любое сравнение происходит между отдельными предметами. После темы «Множество» дети изучают каждое конкретное число (1, 2 и т. д.). Другие величины (длина, масса, объем (емкость)) даются отдельными темами на протяжении всего первого года: как правило, предлагается узнать название величины и описано, в каких единицах величину можно измерять.

Введение новых понятий происходит через выполнение учениками действий, которые им хорошо известны (например, нужно разделить предметы на группу овощей и группу грибов или выложить палочками число 12 и добавить еще 3 палочки). После этого учитель спрашивает, как именно дети действовали и называет либо новый термин (эти группы в математике называют множествами) или обсуждает способ и как нужно было делать (положить 3 палочки не к десятку, а к «палочкам россыпью»). В любом случае эти действия не являются адекватными содержанию усваиваемых понятий и не позволяют учащимся

осознать, для решения каких задач эти понятия исторически возникли и используются. Интересно, что в данной программе для введения новых способов сложения/вычитания используется моделирование с помощью «числового отрезка» — аналога числовой прямой: «“Шагая” по числовому отрезку и передвигаемая фишки в соответствии с заданным маршрутом, ребенок начинает “предметно ощущать”» [22] способ действий. А поэтому легко понимает, какой способ вычислений удобнее (прибавить 5 раз по 1 или прибавить сначала 3, а потом 2), «сколько “шагов” (единиц) между числами 8 и 10, можно ли из числа 3 вычесть 4 и т. д.» (там же, с. 3).

Что касается действий отработки, то авторы учебника стремятся развивать сознательность и перенос во внутренний план через так называемую «трех-этапную» методику формирования вычислительных навыков: а) вычисления с помощью предметных множеств и числового отрезка (уровень восприятия); б) отвлеченные вычисления (уровень представлений); в) формулирование правила вычислений (уровень объяснений). При этом получается, что правила и объяснения даются уже после выполнения действий, что вызывает вопрос о том, на основе каких средств осуществлялось действие до этого.

В целом можно сказать, что данная программа, хотя и обладает определенной дидактической спецификой и использует некоторые важные для КИП и ДП принципы, кардинально не отличается от программы М.М. Моро. Близкой к программе «Перспектива» по базовым принципам является программа «Планета знаний» (М.И. Башмаков и М.Г. Нефедова) [9], в ней также встречаются отдельные «элементы» ДП (например, числовой ряд).

УМК «Система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова» (Э.И. Александрова).

УМК опирается на идеи В.В. Давыдова о коренном изменении содержания обучения математике в начальной школе, в основе которого должно лежать понятие рационального числа [21, с. 311]. Понятие числа здесь вводится через понятие величины и ее измерение — «откладывание» единицы измерения (мерки) на измеряемой величине и счет таких откладываний [3]. Число в этом случае является характеристикой величины и зависит не только от самой измеряемой величины, но и от выбранной мерки. При замене условий решения задач измерения и обратных им (воспроизведения величины через откладывание мерок) у учащихся «вырачиваются» различные виды чисел и способы их обозначения. Итак, данная программа полностью соответствует выбранному нами первому критерию — предлагаемое понятие числа позволяет разумно действовать при решении задач.

Деятельностный аспект программы представлен набором учебно-практических задач [3; 4]. Базовой задачей 1-го класса является задача на восстановление/подбор объекта, обладающего заданными свойствами (например, дана нитка определенной длины, необходимо подобрать *такую же* нитку, чтобы построить сетку для воздушного шара). В данном случае учащийся дол-

жен не просто сравнить объекты и выделить их общие признаки, а *подобрать* объект, подходящий для решения *практической* задачи. В процессе решения он выделяет признак, по которому идет подбор, т. е. знание признака здесь является *средством решения*, а не целью и осознается как средство. Позднее задача подбора дополняется записью результатов сравнения (моделирование). Необходимость этой записи обосновывается как запись «для другого человека», чтобы можно было воспроизвести нужную величину в другом месте и в другое время. Это опять же делает задачу осмысленной (всегда есть критерий — понял этот другой человек), а не задачей на угадывание правильного ответа. Опосредованное сравнение величин организуется, когда непосредственное сравнение по свойству невозможно и необходимо использовать посредник — мерку, равную одной из сравниваемых величин, а затем и число (вместе с меркой, меньшей, чем заданная величина, — чтобы воспроизвести заданную величину в другом месте и в другое время). Из вопроса, какие бывают мерки, вырастает следующий вопрос — какие бывают числа и как (чем) они записываются (сейчас и раньше). Конструируется числовая прямая и способ сложения и вычитания чисел с помощью числовой прямой.

Впоследствии найденный общий способ конкретизируется. Например, вводится ситуация, когда величина намного больше мерки и можно пользоваться набором, группой мерок (и результат измерения будет выражаться набором чисел, где каждое соответствует определенной мерке). Отношение между мерками для их изготовления в другом месте и в другое время приводит к пониманию необходимости записи разрядов и введению многозначного числа. Таким образом, понятие числа не просто «отрабатывается» в разных задачах, а разворачивается в целостную систему отдельных учебных задач, работая на формирование сознательности и обобщенности найденного способа. Переход в умственную форму обеспечен материализацией в виде моделирования и речевой формой (как умением читать эту запись и запись другого).

Таким образом, в программе Э.И. Александровой дается понятие числа, позволяющее действовать с ним разумно. Следует также отметить, что в анализируемой программе практически нет действий, не встроенных в общую логику, общеразвивающих. Если же логические действия и осуществляются, то они становятся средством выполнения предметно-специфических действий.

УМК «Система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова» (В.В. Давыдов, С.Ф. Горбов и др.). Программа В.В. Давыдова и др. в своих основаниях опирается на те же принципы, что и программа Э.И. Александровой. В ее основе, как пишут авторы, лежит понятие действительного числа как особого отношения одной величины к другой (единице, мерке) [19]. Важное место в изучении понятия величины занимает дочисловой период, однако в отличие от программ Э.И. Александровой, в которой этот период длится 120 часов, в программе В.В. Давыдова и др. он занимает только 30 часов (там же), затем уже вводится

число. Отмечается, что центральным моментом первых нескольких разделов является не само по себе умение описывать предмет по признакам, а задача применения признаков для поиска (выбора) подходящего для каких-то целей предмета; т. е. применение признаков здесь, как и в учебнике Э.И. Александровой, должно выступать лишь средством [18].

При всем сходстве основной идеи дочислового периода (выделение признаков предметов через задачу нахождения предмета, равного данному по какому-то признаку), реализация отличается от таковой в учебнике Э.И. Александровой. Это связано не только с сокращением времени, но и с теми действиями, которые предлагается выполнять учащимся. Так, типичным действием, выполняемым для введения нового признака предмета в учебнике В.В. Давыдова и др. на уроке, является действие отгадывания учениками загаданной учителем фигуры [см.: 18], для чего необходимо задавать «умные вопросы» (такие, задав которые, можно сразу выяснить, что за фигура была загадана). Встречающиеся в учебнике задания отличаются тем, что они не всегда связаны с практическими задачами, а являются в основном заданиями на оперирование признаками (часто — сразу в умственной форме) (Укажи одинаковые фигуры. По каким признакам одинаковые, по каким — нет? Сгруппируй, измени фигуры по одному признаку. По какому признаку сгруппировали? Сравни по длине/высоте). Для сравнения, в учебнике Э.И. Александровой детям предлагается «сделать вторую полоску другой ширины», отрезать нитку такую же, как заданная, чтобы она подошла к корзине и др. Кардинально различаются исходные формы действий — в учебнике Э.И. Александровой сначала всегда выполняется определенное практическое действие (ср., например, задания с подбором колонны к зданию: у Э.А. Александровой дети должны вырезать варианты колонн и, прикладывая их к зданию, проверять, подходят они или нет; у В.Ф. Горбова же они должны это определить в уме. Аналогично моделирование (фиксация отрезками) вводится просто как способ записи результатов сравнения [18], в учебнике же Э.И. Александровой предлагается придумать, как обозначать равенство, если ребенок или кто-то другой еще не умеет писать эти слова, а затем рассмотреть знак равенства и догадаться, как рассуждал тот, кто придумывал такой значок и почему он именно такой [4]).

После введения понятия числа оно, как и у Э.И. Александровой, разворачивается в целостную систему задач, основанных на их решении с помощью числовой прямой. Разница в том, что тема «Сложение и вычитание величин» и тема «Целое и части» рассматриваются здесь уже после введения понятия числа и в основном на материале чисел и числовой прямой, а не самих величин; в какой-то момент числа на числовой прямой начинают обозначаться буквами.

В целом, в программе В.В. Давыдова, В.Ф. Горбова и др. дается полноценное научное понятие числа, позволяющее действовать с ним разумно. Для формирования понятия числа в его ориентировочной

функции также разворачивается адекватная, с понятийной точки зрения, работа с признаками предметов и выделением величин, однако то, в каких именно действиях происходит выделение этих признаков, вызывает вопросы. Введение понятий часто происходит в логических действиях (сравнения, изменения одного признака при сохранении других), что делает называние и дифференциацию признаков друг от друга и от предметов основной целью учебной работы детей. Потенциально интересные для детей учебно-практические задачи (построить воздушный шар, разлить компот поровну) здесь подменяются логическими. Это ставит вопрос и о мотивационно-смысловой ориентировке детей (Зачем нужно знать и различать признаки? Потому что так учитель сказал) и предполагает отдельную и специальную работу учителя по созданию какой-то «мотивации».

УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова (И.И. Аргинская и др.). В программе И.И. Аргинской специально подчеркивается совпадение основных положений системы Л.В. Занкова с требованиями ФГОС — в первую очередь то, что целью образования является общее развитие личности и организация самостоятельной деятельности очень важна [5]. Основные положения данной системы (обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, осознание процесса учения, быстрый темп прохождения материала, работа над развитием каждого ребенка) лежат и в основе программы по математике (там же). Ключевым содержанием программы здесь является понятие натурального числа и действий с ним. В 1-м классе натуральное число возникает «как инвариантная характеристика «класса равномоощных конечных множеств», а инструментом отношений между ними становится «установление взаимно-однозначного соответствия между элементами множеств» (там же, с. 4). Одновременно дети «... знакомятся и с интерпретацией числа как результата отношения величины к выбранной мерке. Это происходит при изучении таких величин, как длина, а в последующие годы обучения в начальной школе — таких как масса, вместимость, время (2-й класс), площадь, величина углов (3-й класс) и объем (4-й класс)» (там же, с. 4–5). Как отмечают авторы, эти два подхода к натуральному числу сосуществуют на протяжении всего начального обучения, завершаясь обобщением, в результате которого «создаются условия для введения понятий точного и приближенного значений числа» (там же, с. 5). При этом в учебнике способ работы с натуральным рядом не вводится как обобщенный, поскольку многозначные числа вводятся отдельно от натурального ряда [32, с. 47]. Тем самым нельзя сказать, что за введением понятия числа лежит единое теоретическое основание, это, скорее, объединение существующих подходов.

Введение новых понятий происходит через несколько этапов: первым этапом является выполнение заданий поискового типа, ведущее к раскрытию понятия или правила, затем сличение результатов

самостоятельной работы с вводимыми в учебнике определениями, правилами, на третьем этапе выполняются упражнения на применение [32, с. 98]. В анализе программы, проведенном В.В. Павловой обнаружено четыре варианта действий, в которых происходит введение понятия. Первый вариант: материал и требуемые от учащегося действия напрямую совпадают с материалом и операциями будущего исполнения. Второй вариант — предъявление ориентиров действия в виде пошагового управления, когда учитель «диктует необходимые операции». Третий вариант — предъявление готового образца результата (учащимся объясняется, что десяток записывают как «10» и нужно самим догадаться, как записать 2 десятка, 3 десятка и т. д.). В четвертом варианте ориентиры вообще не предъявляются и их нужно обнаружить самостоятельно. Таким образом, усвоение новых понятий в данной программе осуществляется чаще всего при самостоятельном поиске способов действия самими детьми.

При выполнении действий, связанных с работой, смена форм усваиваемых действий не поддерживается, чаще всего учащиеся должны сразу переходить от условия к результату [32]. Материализованные и речевые формы («составь к задаче рисунок», «сравни свое правило с правилом в учебнике» и т. п.) в основном используются в качестве способов комментирования уже выполненных в уме действий. Формирование обобщенности ограничено вариацией только по предметному содержанию (там же).

Таким образом, в данной программе все же предлагаемое в 1-м классе понятие числа не позволяет разумно действовать при решении задач. Действия, в которых вводятся понятия, не являются психологически адекватными их содержанию и в основном представляют собой действия, для которых у учеников нет готовых способов их выполнения и их нужно «открыть». Действия, необходимые для отработки понятия, также не позволяют полноценно сформировать сознательность, обобщенность и перенос в умственный план.

УМК «Учуь учиться» (Л.Г. Петерсон). Л.Г. Петерсон отмечает, что ее курс создан в полном соответствии с требованиями «системно-деятельностного подхода, методологическим основанием которого является общая теория деятельности» [31, с. 4]. Л.Г. Петерсон опирается на идеи Н.Я. Виленкина о непрерывном развитии основных линий школьного курса математики (числовой, алгебраической, геометрической и др.). Подчеркивается, что каждая из указанных линий разрабатывается на основе тех реальных источников, которые привели к их возникновению в культуре, в истории развития математического знания (там же, с. 11). Если говорить о числовой линии, то она строится на основе как счета предметов (элементов множества), так и измерения величин; считается что эти две линии «подводят учащихся с разных сторон к понятию числа» (там же, с. 12).

Учебник 1-го класса начинается с заданий на сопоставление совокупностей предметов, обладаю-

щих общим свойством (по форме, цвету, размеру), вводятся знаки равно и не равно, производится сравнение с помощью составления пар, соединение в одно целое (сложение), удаление части совокупности (вычитание). Однако чаще всего такие совокупности являются совокупностями *отдельных* предметов. Уже на девятом уроке в 1-м классе вводятся буквенные обозначения для совокупностей ($T=$ три синих треугольника, $K= 2$ желтых, их сумма обозначается как $T+K$). При введении операций сложения и вычитания не акцентируется то, что принципиально можно складывать/вычитать не только те величины, которые являются отдельностями, поэтому такого рода введение может дать ребенку ошибочное представление о том, что складывать/вычитать можно все со всем. Хотя автор и отмечает, что число вводится также и как результат измерения величин, задача сравнения и измерения величин ставится лишь на 76 уроке, после введения всех чисел от 1 до 9, введения числового луча и операций на нем. Так у детей сможет сформироваться частное представление о числе, не позволяющее действовать разумно при решении задач.

Что касается действий, то в основе курса, как отмечает автор, лежит система деятельностного метода обучения, суть которой заключается в том, что учащиеся не получают знания в готовом виде, а добывают их сами в процессе собственной учебной деятельности [31, с. 5–7], среди этапов которой выделяется мотивация, актуализация затруднения, выявление его причин, построение плана выхода, реализация, закрепление и самопроверка. Являются ли реальные действия, организуемые в рамках данной программы, адекватными заданному математическому знанию? Анализ показывает, что в данной программе действия, посредством которых вводятся понятия, чаще всего совпадают с действиями для их применения, это подтверждается и анализом В.В. Павловой [28, с. 58]. Видно также, что ориентиры для таких действий обнаруживаются через выполнение учащимися «старых» действий с использованием нового материала. Ориентиры нового способа при этом либо не задаются вообще, либо задаются в виде пошагового сопровождения выполнения ими самими необходимых действий, либо даются готовые, но с предварительной организацией самостоятельного их поиска при попытках выполнения действия [28, с. 59]. Обычно пробные (поисковые) действия должны быть произведены учащимися в уме.

Что касается действий по отработке понятий, то здесь слабо поддерживаются действия по переносу в умственный план. Отработка начинается с «речевого закрепления», а не с материального, материализованные формы выполнения действия используются только для изображения результата, что может повлиять на сознательность действий. В заданиях, предлагаемых для отработки действия, отсутствуют логические вариации материала. Ситуации усвоения ориентировки в различных условиях выполнения действия подменяются выполнением огромного числа заданий, в которых эти ориентиры не нужны [28, с. 63]. Это уменьшает вероятность полноценного перехода действия в умственный план.

Таким образом, несмотря на декларированную опору на принципы ДП, реальная программа Л.Г. Петерсон использует лишь отдельные его элементы. Это может быть связано с отличающимся пониманием сути ДП и того, что именно в нем можно считать существенным.

Заключение

Проведенный нами анализ программ показывает, что в каждой из них действительно присутствуют попытки опоры на основные принципы КИП и ДП в том или ином понимании их содержания. Наиболее часто используются отдельные положения ДП — такие как организация действий самих детей, постановка учебных задач, представление ориентиров в материальной/материализованной форме (в том числе в форме моделей), поддержка речевой формы действий и др. Однако при этом складывается ощущение, что авторы программ не всегда понимают для чего, для решения каких задач вводились эти положения ДП: что содержание обучения и последовательность изучения тем должны обеспечивать именно разумность действия, отсутствие формализма математических понятий, что материализация и моделирование необходимы для фиксации обобщенных способов с целью дальнейшей работы с этими моделями уже как средствами решения задач, что речевая форма обязательна именно для формирования сознательности действия и т. д. Наиболее последовательно указанные принципы реализуются в единственной программе — программе Э.И. Александровой, созданной в рамках УМК «Система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова». Это означает, что задача более рефлексивного и менее формального использования КИП и ДП для создания учебных программ по-прежнему остается актуальной.

Литература

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове / Зависимость обучения от типа ориентировочной

References

1. Aidarova L.I. Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku [Psychological problems of teaching Russian language to primary schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 1978. 144 p. (In Russ.).
2. Aidarova L.I. Formirovaniye nekotorykh ponyatii grammatiki po tret'emu tipu orientirovki v slova [Formation

- деятельности // Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Московского университета, 1966. С. 42–80.
3. *Александрова Э.И.* Математика / Сборник примерных программ для начальной общеобразовательной школы // Под ред. А.Б. Воронцова. М.: Вита-пресс, 2011. С. 290–328.
4. *Александрова Э.И.* Математика. 1 класс. Учебник. Книга 1. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 160 с.
5. *Аргинская И.И., Кормишина С.Н.* Математика. 1–4 классы. М.: Развивающее обучение, 2016. 58 с.
6. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская, И.А., Салмина, Н.Г., Молчанов С.В.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе // Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
7. *Баитова М.А., Бельтюкова Г.В., Волкова С.И. и др.* Математика. Методические рекомендации. 1 класс. М.: Просвещение, 2017. 112 с.
8. *Башмаков М.И., Нefeldова М.Г.* Математика. 1 класс: учебник. В 2 ч. М.: Астрель, 2019. 125 с.
9. *Башмаков М.И., Нefeldова М.Г.* Обучение в 1 классе по учебнику «Математика» М.И. Башмакова, М.Г. Нefeldовой. М.: Астрель, 2013. 318 с.
10. *Белошистая А.В.* Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций. М.: ВЛАДОС, 2007. 455 с.
11. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования. М.;Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
12. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: ЭКСМО, 2004.
13. *Высоцкая Е.В., Ректман И.В.* Два подхода к построению учебного предмета по третьему типу ориентировки и выбор «основных единиц» (на материале химии) // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 42–54.
14. *Гальперин П.Я., Георгиев Л.С.* К вопросу о формировании начальных математических понятий. Сообщение I. Психологический анализ современной методики обучения начальным математическим понятиям // Доклады академии педагогических наук РСФСР. 1960. № 1. С. 31–36.
15. *Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.* Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 23–44.
16. *Гальперин П.Я.* Разумность действий и предмет науки. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1998. С. 318–332.
17. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
18. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Обучение математике. 1 класс. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008. 128 с.
19. *Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Математика // Сборник примерных программ для начальной общеобразовательной школы / Под ред. А.Б. Воронцова. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. С. 278–289.
20. *Давыдов В.В.* Об образовании начального понятия числа у ребенка // Доклады академии педагогических наук РСФСР. 1957. № 2. С. 51–54.
21. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Пед. о-во России, 2000. 478 с.
22. *Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н.* Математика. Методические рекомендации. 1 класс. М.: Просвещение, 2014. 128 с.
23. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 562 с.
24. *Леонтьев А.Н.* Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / of some grammar concepts according to the third type of word orientation]. In Gal'perin P.Ya., Talyzina N.F. (eds.), Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoi deyatel'nosti [The dependence of learning on the type of orienting activity]. Moscow: MGU Publ., 1966, pp. 42–80. (In Russ.).
3. *Aleksandrova E.I.* Matematika [Mathematics]. In Vorontsov A.B. (ed.), Sbornik primernykh programm dlya nachal'noi obshcheobrazovatel'noi shkoly [A collection of sample programs for an elementary comprehensive school]. Moscow: Vita-press, 2011, pp. 290–328. (In Russ.).
4. *Aleksandrova E.I.* Matematika. 1 klass. Uchebnik [Mathematics. First Grade. Textbook]. Part 1. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2019. 160 p. (In Russ.).
5. *Arginskaya, I.I., Kormishina S.N.* Matematika. 1–4 klassy [Mathematics 1–4 grades]. Moscow: Razvivayushchee obuchenie, 2016. 58 p. (In Russ.).
6. *Asmolv, A.G., Burmenskaya, G.V., Volodarskaya, I.A., Salmina, N.G., Molchanov S.V.* Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole [How to Design Universal Learning Activities in Primary School]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 151 p. (In Russ.).
7. *Bantova, M.A., Bel'tyukova, G.V., Volkova S.I. et al.* Matematika. Metodicheskie rekomendatsii. 1 klass [Maths. Guidelines. 1 class.]. Moscow: Prosveshchenie, 2017. 112 p. (In Russ.).
8. *Bashmakov, M.I., Nefedova M.G.* Matematika. 1 klass: uchebnik [Mathematics. Grade 1: textbook]. Moscow: Astrel', 2019. 125 p. (In Russ.).
9. *Bashmakov M.I., Nefedova M.G.* Obuchenie v 1 klasse po uchebniku "Matematika" M.I. Bashmakova, M.G. Nefedovoi [Teaching in 1st grade according to the textbook "Mathematics" by M.I. Bashmakova, M.G. Nefedova]. Moscow: Astrel', 2013. 318 p. (In Russ.).
10. *Beloshistaya A.V.* Metodika obucheniya matematike v nachal'noi shkole. Kurs lektzii [Methods of teaching mathematics in primary school. Lecture course]. Moscow: VLADOS, 2007. 455 p. (In Russ.).
11. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech': psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and Speaking: Psychological Research]. Moscow-Leningrad: Sotsekgiz, 1934. 324 p. (In Russ.).
12. *Vygotskii L.S.* Psikhologiya razvitiya rebenka [Child development psychology]. Moscow: EKSMO, 2004, pp. 327–348. (In Russ.).
13. *Vysotskaya, E.V., Rekhtman I.V.* Dva podkhoda k postroeniyu uchebnogo predmeta po tret'emu tipu orientirovki i vybor «osnovnykh edinit» (na materiale khimii) [Two approaches to the construction of a subject according to the third type of orientation and the choice of "basic units" (based on chemistry)]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology, 2012, no. 4, pp. 42–54. (In Russ.).
14. *Gal'perin, P.Ya., Georgiev L.S.* K voprosu o formirovaniy nachal'nykh matematicheskikh ponyatii. Soobshchenie I. Psikhologicheskii analiz sovremennoi metodiki obucheniya nachal'nym matematicheskim ponyatiyam [On the question of the formation of initial mathematical concepts. Post I. Psychological analysis of modern teaching methods of initial mathematical concepts]. Doklady akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR], 1960, no. 1, pp. 31–36. (In Russ.).
15. *Gal'perin, P.Ya., Talyzina N.F.* Formirovanie nachal'nykh geometricheskikh ponyatii na osnove organizovannogo deistviya uchashchikhsya [Formation of initial geometric concepts based on the organized action of students]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology], 1957, no. 1, pp. 28–44. (In Russ.).

Психологические основы развития ребенка и обучения // Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2003. С. 316–352.

25. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Часть 1. М.: Просвещение, 2020.

26. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Часть 2. М.: Просвещение, 2020. 112 с.

27. Никола Г., Талызина Н.Ф. Формирование общих приемов решения арифметических задач / Управление познавательной деятельностью учащихся // Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Московского университета, 1972. С. 209–261.

28. Павлова В.В. Сравнительный анализ инновационных технологий обучения с позиций деятельностного подхода: дисс. канд. психол. наук. М.: МГУ, 2008.

29. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопросы психологии. 1957. № 4. С. 117–132.

30. Петерсон Л.Г. Математика. 1 класс: метод. рекомендации. М.: Ювента, 2014. 265 с.

31. Петерсон Л.Г. Математика. 1–4 классы (система «Учусь учиться» Л.Г. Петерсон). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 224 с.

32. Полякова Н.Я. Дидактико-методические требования к учебнику развивающего типа. М.; Самара. 2001. С. 91–103.

33. Салмина Н.Г., Сохина В.П. Опыт программированного обучения арифметике. Сообщение 1. О принципах построения экспериментальной программы начального курса арифметики // Новые исследования. 1966. № VIII.

34. Салмина Н.Г., Сохина В.П. О содержании экспериментальной программы начального курса арифметики. Сообщение II. Формирование представлений о мере, образовании множеств и сравнении // Новые исследования. 1969. № XIII. С. 13–17.

35. Сиднева А.Н. Проблема учения в педагогической психологии: диалектика естественного и нормативного // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 79–85.

36. Трофименко Ю.В., Тихоненко А.В., Русинова М.М., Налесная С. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 349 с.

37. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Министерство просвещения РФ. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.11.2021).

38. Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A. How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? Orientation Towards Given Knowledge in Two Different Educational Systems // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 2. С. 29–46. DOI:10.11621/pir.2020.0203

16. Gal'perin P.Ya. Razumnost' deistvii i predmet nauki [Reasonableness' of actions and the subject of science]. Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: NPO Modek, 1998, pp. 318–332. (In Russ.).

17. Gal'perin P.Ya. Leksii po psikhologii [Lectures in psychology]. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p. (In Russ.).

18. Gorbov, S.F., Mikulina, G.G., Savel'eva O.V. Obuchenie matematike. 1 klass [Teaching mathematics. 1 class]. Moscow: VITA-PRESS, 2008. 128 p. (In Russ.).

19. Davydov, V.V., Gorbov, S.F., Mikulina, G.G., Savel'eva O.V. Matematika [Mathematics]. In Vorontsov A.B. (ed.), Sbornik primernykh programm dlya nachal'noi obshcheobrazovatel'noi shkoly [A collection of sample programs for an elementary comprehensive school]. Moscow: VITA-PRESS, 2011, pp. 278–289. (In Russ.).

20. Davydov V.V. Ob obrazovanii nachal'nogo ponyatiya chisla u rebenka [On the formation of the initial concept of a number in a child]. Doklady akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR], 1957, no. 2, pp. 51–54. (In Russ.).

21. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in teaching]. Moscow: INTOR, 2000. (In Russ.).

22. Dorofeev, G.V., Mirakova T.N. Matematika. Metodicheskie rekomendatsii. 1 klass [Maths. Guidelines. 1 class]. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 145 p. (In Russ.).

23. Zinchenko P.I. Neproizvol'noe zapominanie [Involuntary memorization]. Moscow: Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1961. 564 p. (In Russ.).

24. Leont'ev A.N. Ovladenie uhashchimisy nauchnymi ponyatiyami kak problema pedagogicheskoi psikhologii [Mastering by students of scientific concepts as a problem of educational psychology]. In Leont'ev, D.A., Leont'ev A.A. (eds.), Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and learning]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 316–352. (In Russ.).

25. Moro, M.I., Volkova, S.I., Stepanova S.V. Matematika. 1 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii. Chast' 1 [Maths. Grade 1. Textbook for educational organizations. Part 1]. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 128 p. (In Russ.).

26. Moro, M.I., Volkova, S.I., Stepanova S.V. Matematika. 1 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii. Chast' 2 [Maths. Grade 1. Textbook for educational organizations. Part 2]. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 112 p. (In Russ.).

27. Nikola, G., Talyzina N.F. Formirovanie obshchikh priemov resheniya arifmeticheskikh zadach [Formation of general techniques for solving arithmetic problems]. In Gal'perin P.Yu., Talyzina N.F. (eds.), Upravlenie poznatel'noi deyatel'nost'yu uhashchikhsya [Management of cognitive activity of students]. Moscow: MGU Publ., 1972, pp. 209–261. (In Russ.).

28. Pavlova V.V. Sravnitel'nyi analiz innovatsionnykh tekhnologii obucheniya s pozitsii deyatel'nostnogo podkhoda. Diss. kand. psikhol. nauk [Comparative analysis of innovative teaching technologies from the position of the activity approach. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow: MGU, 2008. (In Russ.).

29. Pantina N.S. Formirovanie dvigatel'nogo navyka pis'ma v zavisimosti ot tipa orientirovki v zadanii [Formation of motor writing skills depending on the type of orientation in the task]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology], 1957, no. 4, pp. 117–132. (In Russ.).

30. Peterson L.G. Matematika. 1 klass. Metodicheskie rekomendatsii [Maths. 1 class. Guidelines]. Moscow: Yuventa, 2014. 265 p. (In Russ.).

31. Peterson L.G. Matematika. 1–4 klassy (sistema «Uchus' uchit'sya» L.G.Peterson) [Maths. Grades 1–4 (system “Learning to learn” L.G. Peterson)]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znanii, 2019. 224 p. (In Russ.).

32. Polyakova N.Ya. Didaktiko–metodicheskie trebovaniya k uchebniku razvivayushchego tipa [Didactic and methodological requirements for a developmental textbook.]. Moscow: Samara, 2001, pp. 91–103. (In Russ.).

33. Salmina, N.G., Sokhina V.P. Opyt programmirovannogo obucheniya arifmetike. Soobshchenie 1. O printsipakh postroeniya eksperimental'noi programmy nachal'nogo kursa arifmetiki [Experience in programmed teaching arithmetic. Message 1. On the principles of constructing an experimental program for an initial course in arithmetic]. Novye issledovaniya [New research], 1966, no. VIII, pp. 7–11. (In Russ.).

34. Salmina, N.G., Sokhina V.P. O soderzhanii eksperimental'noi programmy nachal'nogo kursa arifmetiki. Soobshchenie II. Formirovanie predstavlenii o mere, obrazovanii mnozhestv i sravnenii [On the content of the experimental program of the elementary course in arithmetic. Message II. Formation of ideas about measure, formation of sets and comparison]. Novye issledovaniya [New research], 1969, no. XIII, pp. 13–17. (In Russ.).

35. Sidneva A.N. Problema ucheniya v pedagogicheskoi psikhologii: dialektika estestvennogo i normativnogo [The problem of teaching in educational psychology: dialectics of natural and normative.]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 2016, no. 1, pp. 79–85. (In Russ.).

36. Trofimenko Yu.V., Tikhonenko A.V., Rusinova M.M., Nalesnaya S. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy izucheniya matematiki v nachal'noi shkole [Theoretical and methodological foundations of the study of mathematics in primary school]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008. 349 p.

37. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachalnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of primary general education]. Moscow: Ministerstvo prosveshchenie RF. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 28.10.2020). (In Russ.).

38. Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A. How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? Orientation Towards Given Knowledge in Two Different Educational Systems. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 2, pp. 29–46. DOI:10.11621/pir.2020.0203

Информация об авторах

Сиднева Анастасия Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>, e-mail: asidneva@yandex.ru

Information about the authors

Anastasia N. Sidneva, PhD in Psychology, senior scientific researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>, e-mail: asidneva@yandex.ru

Получена 28.10.2020
Принята в печать 01.03.2022

Received 28.10.2020
Accepted 01.03.2022

Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей

В.В. Нуркова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-3081>, e-mail: Nourkova@mail.ru

Целью данной статьи является расширение номенклатуры психологических явлений, анализируемых в контексте методологии культурно-исторического подхода, за счет ассимиляции крайне востребованного в зарубежной когнитивной психологии личности конструкта самоопределяющих воспоминаний (СОВ). СОВ представляют собой специфическую категорию автобиографических воспоминаний. С одной стороны, СОВ являются отражением ядерной мотивации личности, ее устойчивых черт и ведущих целей. С другой стороны, СОВ выступают средствами формирования идентичности и преемственности личной истории. В обзоре литературы доказательства, подтверждающие значимость конструкта СОВ, критически рассматриваются через призму индивидуальных различий, корреляций с другими психологическими переменными, клинических случаев и экспериментальных данных о причинно-следственных зависимостях между изменением СОВ и различными аспектами функционирования личности. Модель самореференционной мнемической системы, связывающая автобиографическую память и личность, обсуждается в качестве наиболее адекватной теоретической рамки для интерпретации уникальных характеристик СОВ. В заключение статьи обосновывается, что для развития культурно-исторического подхода продуктивен анализ СОВ как идеального средства выстраивания межфункциональных связей внутри подсистем личности, а также между личностью и когнитивными процессами.

Ключевые слова: самоопределяющие воспоминания, автобиографическая память, самореференционная мнемическая система, личность, межфункциональные связи, психологическая система.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-113-50655.

Для цитаты: Нуркова В.В. Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>

Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships

Veronika V. Nurkova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-3081>, e-mail: Nourkova@mail.ru

The aim of this paper is to extend the field of research in cultural-historical psychology by assimilating the construct of self-defining autobiographical memories (SDMs), which are in high demand among cognitive psychologists of personality. On the one hand, SDMs reflect one's core motivation, personal traits, and leading goals. On the other hand, SDMs serve as a means of forming a sense of personal identity and continuity within one's individual history. In the literature review, evidence supporting the SDM construct's validity was critically appraised through the lenses of individual differences, correlations with

other variables, clinical cases, and experimental results on causal links between SDM transformation and various measures of personality. The Self-Memory System model (SMS), which connects autobiographical memory and the self, is discussed as a pertinent framework for interpreting SDM's unique properties. The argument ends with the proposition that the cultural-historical approach would benefit from accommodating SDMs as an ideal mediator of interfunctional relationships, both inside personality and between personality and cognitive processes.

Keywords: self-defining memories, autobiographical memory, self-memory system, personality, interfunctional relationships, psychological system.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-113-50655.

For citation: Nurkova V.V. Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108> (In Russ.).

Проблема взаимного опосредствования высших психических функций

Понятие «психологической системы», определенное Выготским как «сложные связи, которые возникают между отдельными функциями в процессе развития» [3, с. 110] составляет теоретическое ядро культурно-исторической психологии (КИП). В процессе интеграции вновь обретенной субъектом высшей психической функции (ВПФ) в целостную культурную психику осуществляется выстраивание межфункциональных связей, где роль сформированных новообразований не ограничивается решением той исходной задачи, которая стояла в начале освоения культурной практики. Идея о том, что при решении задачи «системой сотрудничающих функций» [5, с. 16] одна из них может выступать средством реализации другой, воплощена им на примере интеллектуализации памяти в онтогенезе. Выготский пишет: «То, что при непосредственном запоминании берется непосредственно памятью, то при опосредствованном запоминании берется с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими» [4, с. 392, 394], а так же в еще более радикальном положении об антропогенетической и онтогенетической интеграции мышления и речи, в результате чего «... мышление становится речевым, а речь интеллектуальной» [4, с. 105].

Л.С. Выготским четко сформулировано положение о возможности продукции одних ВПФ выступать в качестве идеальных средств регуляции других ВПФ при формировании психологических систем. Примером такой межфункциональной связи служит связь типа «сон кафра» [3, с. 117], где сновидец активно использует сновидение для решения отложенной на время дневной задачи. Выготский придавал большое значение данной линии исследования, о чем можно заключить как по публичным выступлениям — «системы и их судьба — в этих двух словах для нас должны заключаться альфа и омега нашей бли-

жайшей работы» [3, с. 131], так и по частным записям — «основа конкретной психологии — связи типа “сон кафра”» [6, с. 59].

На сегодняшний день конкретные формы межфункционального сотрудничества ВПФ остаются недостаточно эксплицированными и поэтому малоизученными. Выявление новых систем регуляции человеком собственной психической деятельности и поведения («автостимуляции» — в терминологии Л.С. Выготского) на основе взаимодействия высокоуровневых личностно-когнитивных функций представляется продуктивным направлением исследования. Следуя намеченной научно-исследовательской программе развития КИП автобиографической памяти [10], ниже продолжим транспонирование идеи опосредствующего потенциала межфункциональных связей на новый класс ВПФ. Задачей данной статьи является анализ самоопределяющих автобиографических воспоминаний (СОВ) в статусе идеальных средств организации и регуляции широкого круга личностных процессов.

Конструкт «самоопределяющие автобиографические воспоминания» в современной когнитивной психологии личности

Термин «самоопределяющие автобиографические воспоминания» — СОВ (self-defining memories, SDM) предложил Джефферсон Сингер (Jefferson Singer) [51], но сам тезис о наличии особого класса автобиографических воспоминаний проективного характера был сформулирован еще в рамках теории А. Адлера [1]. Адлер, как впоследствии и другие представители психоаналитического подхода [40], наиболее информативными для понимания личности считали воспоминания о раннем детстве, так как в силу слабой сохранности исходного следа памяти в сочетании с минимальной возможностью верификации они оптимально подходят на роль реципиентов проекции стиля жизни и актуальных проблем взрослого вспоминающего.

В отличие от традиции психоанализа, Сингер, во-первых, отказывает СОВ в возрастной специфичности и, во-вторых, настаивает на активной роли сознания в их конструировании и воспроизведении [49]. Отсюда, ставшая стандартной процедура экспликации СОВ, которая предполагает прямой запрос к автобиографической памяти с инструкцией воспроизвести воспоминания, которые максимально выражают личность респондента [46]. Инструкция содержит требования, чтобы СОВ: 1) относились к периоду более года назад (индикатор интегрированности в автобиографическую память); 2) были эмоционально насыщенными (индикатор релевантности актуальной мотивации); 3) обладали четкостью и детальностью (индикатор субъективной достоверности); 4) многократно актуализировались прежде (индикатор включенности в психологический репертуар); 5) вызывали цепь ассоциативно связанных воспоминаний (индикатор вершинного положения в «смысловой грозди» автобиографических воспоминаний [см. подробно: 9]). Используемые инструкции «выразить настоящего себя» могут различаться, однако сохраняют презумпцию контроля сознания над селекцией адекватного мнемического содержания. Так, Р. Гесс [27] предлагала представить идеальный фотоальбом, в который вошли бы несколько главных моментов жизни, а М. МакДарби с коллегами [36] просили описать воспоминания, которые достойно представили бы человека после его смерти.

Подчеркнем, что СОВ наделяются особым для мнемических явлений психологическим статусом: они выступают единицей анализа личности, где в достаточном для интерпретации объеме представлено единство существенных на текущем жизненном этапе самооценочно значимых качеств и целей, в контексте связывающего их смыслового отношения [18].

На основе сценарной концепции личности Сильвана Томкинса [54] СОВ понимаются как формирующиеся в результате обобщения схожих жизненных опытов скрипты, в которых прототипические сцены соединяются с базовыми эмоциями, которые значительно варьируют и обычно определяются индуктивно. Так, классификация, предложенная А. Деморест [21], была создана при помощи иерархического кластерного анализа сюжетов наиболее эмоциогенных СОВ, включила в себя 12 категорий: принадлежность, достижение, развлечение, физическое испытание, неизвестность, травма, вред для близких, разлука, разрыв романтических отношений, неоправдавшиеся надежды, нанесение обиды и жестокость в вариативном сочетании с пятью эмоциональными состояниями (любовь, удовольствие, печаль, гнев и страх). Ряд сочетаний «сцена—эмоция» оказались более частотными при интраиндивидуальной устойчивости сочетаний в фактологически различных СОВ на интервале в один месяц [22]. А. Торн и К. МакЛин [53] свели тематическое многообразие СОВ к более крупным категориям: 1) отношения, 2) достижения, 3) развлечения, 4) ущерб и смертность, 5) вина и стыд. Данная минималистическая классификация на сегодняшний день наиболее широко используется при кодировании

содержания СОВ, что, как нам представляется, значительно обедняет получаемые результаты.

Другие характеристики СОВ, наиболее часто обсуждаемые в литературе, — степень специфичности/обобщенности, эмоциональное содержание (как индикатор прогресса в достижении целей) и присутствие в нарративе СОВ автобиографического рассуждения (autobiographical reasoning), эксплицитно раскрывающего связь актуализируемого эпизода с личностью [48; 26].

М. Пасупати с коллегами [45] эмпирически выявлены варианты выражения личности в содержании СОВ: 1) иллюстрация или разъяснение самооценочно значимого личностного свойства (explain); 2) конкретизация самоописания «от противного», через отрицание какого-либо свойства (dismissal); 3) объяснение причин личностного изменения (cause); 4) раскрытие ранее неизвестных самому себе характеристик (reveal). При этом два первых варианта направлены на раскрытие преемственности личности во времени, а два последних — на отслеживание ее динамики.

К. МакЛин и М. Фурнье [38], апеллируя к трехуровневой модели личности Д. МакАдамса [34], предложили различать: 1) диспозиционные связи, которые предполагают самоопределение с точки зрения личностных черт (уровень черт, по МакАдамсу); 2) ценностные и мировоззренческие связи, фиксирующие обобщенные паттерны взаимодействия с миром (уровень адаптаций, по МакАдамсу); 3) связи, относящиеся к личностному росту и развитию (уровень истории жизни, по МакАдамсу). Д. МакАдамс обратил внимание на две разнонаправленные линии развития сюжета внутри нарратива СОВ [35]. В первом «восходящем» типе сюжета, завязка СОВ описывает негативную ситуацию, которая в результате активности протагониста или в результате вмешательства внешних сил к завершению истории трансформируется в позитивную ситуацию (redemption). Второй тип сюжета — «нисходящая» последовательность перехода от позитивной ситуации к негативной (contamination). Более сложные сюжеты «двойного улучшения» или «двойного ухудшения» в нарративах СОВ пока не стали предметом анализа.

В работе К. Ларди с коллегами [29] предпринята попытка редукции выделенных параметров СОВ к более общим категориям. Интересным результатом стали полученные с применением кластеризации участников исследования К-средними, два контрастных профиля СОВ. Носители одного профиля генерировали достаточно обобщенные СОВ с преимущественно «восходящей» динамикой сюжета, сопровождая их большим количеством рефлексивных автобиографических рассуждений. СОВ носителей второго профиля были эпизодически специфичными, включали меньше автобиографической рефлексии и внутренних конфликтов. Очевидно, что необходимо прояснить взаимосвязи выявленных профилей СОВ с конкретными личностными, когнитивными и поведенческими характеристиками.

Существенным пробелом в изучении СОВ остается их связь с мотивационной структурой личности. Ло-

гично предположить, что содержательное и формальное разнообразие корпуса СОВ служит индикатором высокой сложности и гетерархической организации мотивационной структуры, в то время как узкий и однотипный репертуар СОВ, напротив, свидетельствует в пользу ее одновершинной организации. Однако во всех опубликованных работах, от респондентов требуется актуализация фиксированного количества СОВ, что препятствует такому анализу.

Дифференциальная психология самоопределяющих воспоминаний

На современном исследовательском поле широко представлены работы корреляционного характера, направленные на поиск как универсальных, так и популяционно специфичных систем взаимосвязей различных аспектов СОВ с характеристиками личности и поведенческими переменными.

Так, установлены корреляционные связи с факторами Большой пятерки: Нейротизм прямо связан с насыщенностью негативными эмоциями и обобщенностью СОВ с «нисходящим» сюжетом (при обратной связи с позитивными эмоциями в СОВ); Экстраверсия прямо связана с позитивными эмоциями и количеством рефлексивных единиц в тексте СОВ; Сознательность прямо связана с высокой специфичностью СОВ; Доброжелательность — с позитивными эмоциями в СОВ [14]. Широта и объем ассоциативных связей СОВ с другими воспоминаниями показали связь с Открытостью опыту, измеряемой не только опросником, но и поведенческой пробой реакции на просмотр фильма тревожного содержания [29].

В работах, сфокусированных на группах с выраженным мотивационным дисбалансом, выявлена «негативная квадриада» характеристик СОВ, которая образуется сочетанием низких показателей специфичности, позитивности, автобиографических рассуждений и тематики достижений. Типичная негативная квадриада СОВ обнаруживается у наркозависимых [25]. У пациентов с антисоциальным расстройством личности она сочетается с тенденцией воспроизводить СОВ, относящиеся к периоду детства и юности (что может свидетельствовать об инфантилизме) [30]. При алкоголизме также дополнительно наблюдается более высокая эмоциональная насыщенность с тенденцией к преобладанию тематики отношений с другими людьми [20; 41], что может отражать актуальность мотивации аффилиации в контексте ее пролонгированной фрустрации и компенсацию ценностно-смыслового дефицита событий периода жизни после алкоголизации воспоминаниями детства [2; 12]. Логично допустить, что развернутость автобиографических рассуждений — самостоятельный аспект в структуре негативной квадриады, дифференцирующий направленность личности на взаимодействие с проблемой. С этой гипотезой согласуется характерное для больных нервной анорексией снижение специфичности и позитивности СОВ при сохранении типичного уровня автобиографических рассуждений в совокупности с

преобладанием нарративов с «нисходящими» сюжетами угрожающих жизни событий, болезней и сексуального насилия [15].

Предметом исследований являются возрастные особенности СОВ. Хотя на сегодняшний день не проведен анализ начальных форм СОВ, можно утверждать, что источником их развития выступают специфические диалоги со взрослым, где артикулируется причинно-следственная связь между проживаемыми событиями и личностными характеристиками ребенка [8; 24]. Регулярное вовлечение ребенка в такие диалоги служит предпосылкой становления автобиографического (т. е. индивидуально-исторического) аспекта самосознания взрослого [42].

В развернутой форме феномен СОВ возникает в подростковом возрасте в ответ на возрастную задачу достижения идентичности [39]. Исследователи фиксируют смешанный эмоциональный состав СОВ подростков с акцентом недавних событий тематики межличностных отношений, первых опытов в различных сферах и достижений, что соответствует ведущим задачам данного периода [56].

Функции СОВ изменяются с возрастом, приобретая особую значимость в пожилом возрасте как ресурс противостояния деструктивной трансформации самоидентичности и интеграции диахронического аспекта самосознания в условиях связанного со старением снижения уровня функционирования и сужения репертуара социальных ролей. Соответственно, содержания СОВ пожилых людей адресуются к далекому прошлому с фокусом на стабильности и преемственности личности на протяжении жизненного пути, в то время как СОВ студенческой выборки акцентируются на динамике личностных изменений [37; 50]. На фоне редукции инцидентных воспоминаний СОВ пожилых сохраняют детальность, специфичность и феноменологию субъективного «перепроживания» заключенного в них опыта [32].

Самоопределяющие воспоминания в модели самореференционной системы памяти М. Конвея

Концептуальная модель самореференционной системы памяти, связывающая автобиографическую память и личность [ССП, Self-Memory System model, SMS, 18, 19], включает в себя СОВ в качестве существенного компонента. Модель предполагает динамичное взаимодействие двух структур личности — Долговременного Я (Long-term self) и Рабочего Я (Working self). Первая связана с постановкой и реализацией глобальных целей личности в масштабе жизненного пути, а вторая — с ситуативными текущими целями. Цели Долговременного Я и Рабочего Я могут конкурировать между собой, так что модель SSP включает в себя диалектическое напряжение между данными инстанциями.

Долговременное Я объединяет Базу автобиографических знаний (autobiographical knowledge base)

и Концептуальное Я (conceptual self), включающее в себя Я-концепцию, самооценку и личные ценности. База автобиографических знаний (автобиографическая память) имеет иерархическую организацию, где высший уровень содержит целостное представление о своей судьбе, которое конкретизируется в совокупности жизненных тем (этапов, «глав»). Жизненные темы служат вершинами кластеров обобщенных жизненных событий (general events), объединяя находящиеся на нижележащем уровне воспоминания о конкретных локализованных во времени и пространстве эпизодах. Конкретные перцептивно насыщенные автобиографические воспоминания лишь фенотипически сходны с содержанием эпизодической памяти (временного хранилища сегментированного на эпизоды потока воспринимаемой информации [см. подробно: 9]). Копированию в базу автобиографических знаний подлежат лишь те фрагменты эпизодической записи, которые прошли селекцию со стороны обеих структур ССП — Рабочего Я и Концептуального Я. В отличие от угасающего на небольших временных интервалах содержания эпизодической памяти, те фрагменты опыта, которые были интегрированы в базу автобиографических знаний, уже не подвержены забыванию. Однако принадлежность к базе автобиографических знаний не гарантирует достоверность воспоминаний, поскольку они подвергаются модификации со стороны мотивационных доминант, как в момент первичного перекодирования из эпизодической памяти, так и в момент каждого воспроизведения. Кроме того, перезапись из эпизодической памяти пополняется не только за счет реально происходящих событий, но и за счет продукции воображения. Воображаемые события могут приобретать статус произошедших в действительности [13].

В структуре этой модели СОВ — это особый тип автобиографических воспоминаний, которые, обладая всеми признаками рядовых инцидентных воспоминаний, прямо эксплицируют Концептуальное Я в сознание. Такая трактовка подтверждается фактом интенсификации извлечения перечня самооценочно значимых качеств и повышением показателей ясности самооценки после актуализации СОВ [16]. На фоне высочайшей субъективной достоверности, СОВ выступает не столько отсылкой к конкретному событию прошлого, сколько метафорой актуального ценностно-мотивационного профиля личности [47].

Каждое СОВ служит основанием устойчивой вертикальной смысловой оси внутри базы автобиографических знаний и поэтому легко категоризируется в терминах соответствующих обобщенных событий, жизненных тем и истории жизни в целом. Вместе с тем СОВ связаны с совокупностью хронологически смежных рядовых автобиографических воспоминаний, делая их более доступными для воспроизведения.

Таким образом, СОВ выполняют в модели ССП функции средства связи и коммуникации между различными подструктурами личности. На рисунке представлено схематическое изображение статуса СОВ в модели ССП.

Самоопределяющие воспоминания как средство саморегуляции, самопознания и самоконструирования личности

С позиций КИП крайне важно, что СОВ — не эпифеноменальные образования, способные лишь информировать о текущем состоянии личности, а средства активного воздействия на протекание разноплановых психических процессов. Данная идея раскрывается в трех частично пересекающихся направлениях исследований: 1) клинические случаи использования СОВ в психотерапии; 2) исследования корреляционного типа; 3) экспериментальные воздействия на характеристики СОВ, приводящие к изменению личностных переменных.

Первая линия представлена описаниями единичных случаев анализа работы с СОВ в рамках психотерапевтических сессий. Например, Сингер с коллегами [47] излагают случай клиента В., обратившегося с проблемой импульсивного рискованного поведения, которое, в частности, привело к краху его брака. Анализ СОВ клиента показал их сверхобобщенность и отсутствие автобиографических рассуждений, связывающих их негативную тематику (развод родителей, смерть сестры) с более широким жизненным контекстом. В связи с этим работа была направлена на развитие специфичности СОВ и автобиографической рефлексии. Авторы констатировали значительный прогресс клиента в контроле над своим поведением.

В логике второй линии исследований, Данлопом и Трейси [23] было показано, что наличие автобиографических рассуждений в СОВ членов Общества анонимных алкоголиков служит предиктором продолжительности срока воздержания от алкоголя. Ляо с коллегами [31] показали значимую связь пропорции позитивных СОВ (при инструкции воспринимать три воспоминания) с тенденцией давать «восходящие» интерпретации событиям и оценивать их как высоко функциональные. В свою очередь, самоотчетная функциональность СОВ в совокупности с активным смыслопорождением в процессе воспоминания выступили предикторами высоких показателей самооценки через год. В связи с этим сделан вывод о том, что люди, которые в целом удовлетворены своей жизненной историей, склонны использовать СОВ для самоанализа и выстраивания позитивной Я-концепции. Томсен с коллегами [52] показали, что уровень личностной тревожности (но не депрессивная симптоматика), измеренный 10 лет назад, служит предиктором негативной эмоциональной насыщенности и количества «нисходящих» интерпретационных паттернов в СОВ, которые, в свою очередь, предсказывают синхронный времени воспроизведения СОВ статус депрессивности. Авторы утверждают, что именно такой тип СОВ спровоцировал усугубление депрессивной симптоматики.

Корпус экспериментальных данных о причинно-следственных зависимостях между актуализацией или конструированием СОВ с определенными характеристиками и изменениями в функционировании личности носит весьма ограниченный характер.

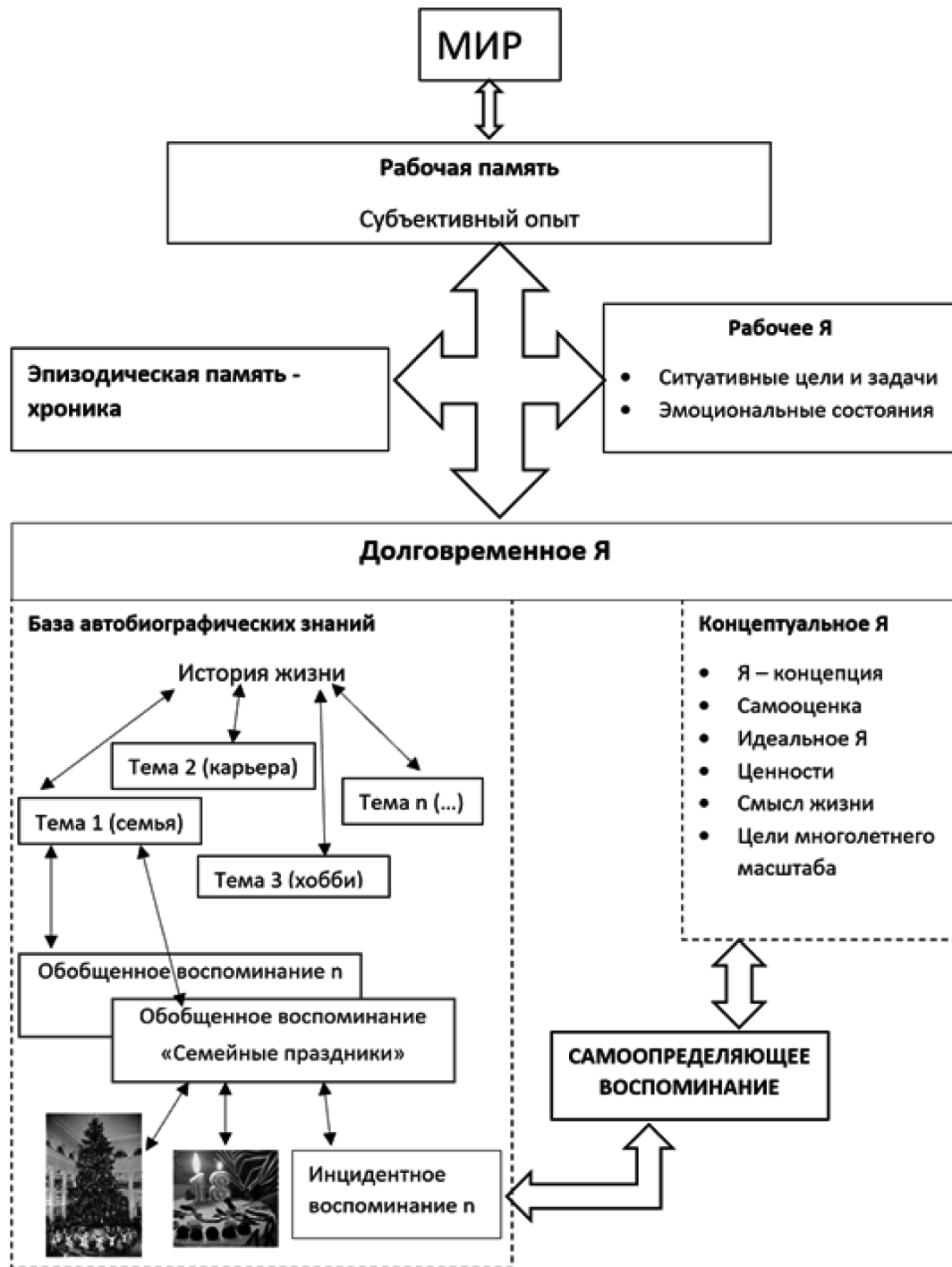


Рис. Концептуальная модель самореференционной системы памяти

В одной из работ данного типа [55] специальная инструкция вспомнить СОВ, иллюстрирующее положительные стороны Я-концепции, привела к значимому ситуативному улучшению настроения после индукции печали с помощью просмотра видеосюжета, независимо от того, предлагалось ли испытуемым воссоздать максимально подробный образ эпизода прошлого или проанализировать его причины и последствия. Этот эффект был подтвержден лишь у респондентов без депрессивной симптоматики. Полученный результат интерпретируется авторами в свете модели ССП и связывается с тем, что наме-

ренное извлечение СОВ активирует конгруэнтные ему аспекты Я-концепции, что вызывает мощный положительный эмоциональный отклик, преодолевающий ситуативные триггеры негативных эмоций у недепрессивных испытуемых. Однако депрессивное состояние во время эксперимента препятствовало реализации указанного механизма как минимум по двум причинам. Во-первых, воспроизведенные в депрессии СОВ были менее субъективно яркими и чаще переживались в переспективе от третьего лица, что нарушало их субъективную достоверность и убедительность. Во-вторых, парадоксальным образом,

авторы предположили, что нулевой эффект у данной подвыборки можно признать свидетельством улучшения настроения. Такая гипотеза выдвинута на основании ранее полученных данных, согласно которым, индукция негативного эмоционального состояния обычно вовлекает депрессивных испытуемых в цепь руминаций, т. е. служит триггером ряда все более грустных воспоминаний, усугубляющих эмоциональное состояние.

Авторы из университета Саутгемптона [17] приводят данные о повышении самооценки и снижении тревожности, фиксируемой по самоотчетам, через неделю после процедуры «воображаемого переписывания» (imagery rescripting) негативных СОВ. Участникам предлагалось сначала максимально подробно вообразить негативное СОВ, затем «перепрожить» его из перспективы сегодняшнего дня и, наконец, сконструировать диалог между Я-находящимся внутри этого события в прошлом и Я-в настоящем.

Опираясь на понимание личностной тревожности как результата избыточного рассогласования между представлениями человека о его актуальных и идеальных показателях по самооценочно значимым свойствам [33], мы доказали, что путем обогащения репертуара доступных позитивных СОВ, релевантных наиболее фрустрированным параметрам самооценки, возможно оптимизировать личностную тревожность [44].

В нашем исследовании участники с высоким уровнем тревожности, находясь в измененном состоянии сознания (с применением методики сенсомоторного психосинтеза), конструировали позитивные СОВ, в которых целевые для них качества проявлялись в соответствии с их уровнем притязаний. Материалом для процесса конструирования служили предварительно полученные от каждого участника негативные СОВ. Контрольными условиями в эксперименте выступали релаксация в измененном состоянии сознания и беседа. Сопоставление результатов измерения личностной тревожности (опросниковыми методами и объективной пробой оценки временных интервалов) до и спустя четыре месяца после экспериментальной интервенции показало, что за счет присвоения сконструированных альтернативных СОВ представители экспериментальной группы достигли уровня нормы. Таким образом, осознание СОВ с заданными характеристиками не только повышает доступность корреспондирующих с ними аспектов Я-концепции и тем самым оказывает влияние на текущее психологическое состояние, но и обладает потенциалом коррекции самой Я-концепции.

Перспективы исследования самоопределяющих воспоминаний с позиций культурно-исторического подхода

С точки зрения предложенного нами ранее различения «сосредоточивающей» и «генерализующей» перспектив развития КИП [11], введение в теоретико-экспериментальный анализ конструкта СОВ может дать импульс развитию обеим линиям, т. е. как

наполнить новой эмпирической реальностью существующие теоретические положения, так и способствовать дальнейшей интеграции КИП в мировую науку.

«Сосредоточивающая» линия предполагает анализ СОВ как посредника в формировании особых межфункциональных связей по типу «сна кафра», как между подсистемами личности, так и между личностью и когнитивными процессами. В этом случае СОВ следует рассматривать как формы психологического бытования автобиографических воспоминаний в качестве средств реализации других ВПФ (Я-концепции, временной транспективы, произвольного управления динамикой мотивационной сферы и пр.), что перспективно для анализа «судьбы» ВПФ по завершении процесса ее интериоризации. При такой трактовке, относительно СОВ адекватны вопросы об их актуальном и потенциальном функциональном репертуаре, об идеальных формах, культурных средствах и практиках их формирования, а также, принимая во внимание конструктивный пафос идеи культурного опосредствования, о возможности разработки «гуманитарных технологий» качественной оптимизации сложившихся практик функционирования СОВ, в том числе с учетом изменений типичной социальной ситуации их развития в условиях цифровизации.

Потенциал «генерализующей» линии включения СОВ в повестку исследований связан с тем, что методологический и методический арсенал КИП позволяет поставить и эмпирически разрешить ряд вопросов, которые ускользают от представителей когнитивной психологии личности, но могут быть ими приняты в качестве универсальных, методологически нейтральных показателей результативности КИП. Среди таких потенциальных точек роста исследований СОВ — например, проблема динамики СОВ с точки зрения возрастных задач развития психологических новообразований взрослого и пожилого возраста и роль СОВ в сохранении переживания преемственности личности вопреки изменениям жизненных обстоятельств и индивидуальных свойств человека. Закономерно считать, что в реализации одной из элоквентных функций автобиографической памяти — функции диахронической интеграции личности СОВ играют роль опорных средств, которыми поддерживается коммуникация между Я-концепциями, относящимися к разновременным интервалам самоидентичности [8]. Круг актуальных вопросов при анализе СОВ в контексте КИП включает в себя, но не сводится, к следующим. Ограничивается ли регуляционный потенциал СОВ исключительно мотивационно-личностными процессами или возможно его расширение на познавательные задачи? Насколько ассоциативная или рефлексивная стратегии актуализации СОВ определяют их функциональный потенциал? Могут ли существовать и реально включаться в психическую деятельность особые «постнарративные» формы СОВ, например, «сущностные ментальные фотографии», т. е. фотоподобные референты СОВ, которые аккумулируют наиболее значимые

аспекты стоящего за ним события [10]? И, наконец, способны ли СОВ стать средством для направленного порождения новых, необычных феноменов со-

знания, например, известного атрибута экстремальных ситуаций — феномена «вся жизнь промелькнула перед глазами» [7; 43]?

Литература

1. Адлер А. Наука жить: пер. с англ. и нем. Киев: Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Никая, 2019. 907 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. 1986. № 1. С. 52–66.
7. Нуркова В.В. Мгновенный жизненный обзор. Метафора? Реальный мнемический опыт? Ретроспективный артефакт? К вопросу о перспективах исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. Том 18. № 4. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.04.2021).
8. Нуркова В.В. Самоопределяющие нарративы в развитии личности // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. С. 22–30.
9. Нуркова В.В. Проблема неточности воспоминаний в перспективе многокомпонентной модели памяти // Мир психологии. 2015. Том 81. № 2. С. 35–49.
10. Нуркова В.В. Психология фотографии. Культурно-исторический анализ: монография. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 437 с.
11. Нуркова В.В. Эволюционный поворот культурно-исторической психологии и теория когнитивных гаджетов: аналоги или гомологи? // Вопросы психологии. 2019. Том 65. № 4. С. 29–41.
12. Нуркова В.В., Бодунов Е.А. Автобиографическая память как ресурс преодоления внутриличностного конфликта при алкоголизме // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 2. С. 46–60.
13. Нуркова В.В., Василенко Д.А. Сила воображения и слабость датировки: о двух источниках искажений в автобиографической памяти [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Вып. 7. № 1. С. 182–192. DOI:10.17759/psylaw.207070115
14. Blagov P.S., Singer J.A., Oost K.M., Goodma, J.A. Self-defining Memories (Their Affect, Structure, Meaning, and Content) in Relation to Temperament, Trait Domains, and Psychological Adjustment. In press.
15. Castellon P., Sudres J.-L., Voltzenlogel V. Self-defining memories in female patients with anorexia nervosa // European Eating Disorders Review. 2020. Issue 5. P. 513–524. DOI:10.1002/erv.2739
16. Charlesworth L.A., Allen R.J., Havelka J., Moulin C.J. Who am I? Autobiographical retrieval improves access to self-concepts // Memory. 2016. Vol. 24. № 8. P. 1033–1041. DOI:10.1080/09658211.2015.1063667
17. Çili S., Pettit S., Stopa L. Impact of imagery rescripting on adverse self-defining memories and post-recall working selves in a non-clinical sample: a pilot study // Cognitive Behaviour Therapy. 2017. Vol. 46. № 1. P. 75–89. DOI:10.1080/016506073.2016.1212396
18. Conway M.A., Singer J.A., Tagini A. The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence //

References

1. Adler A. Nauka zhit' [Live Science]. Kiev: Port-Royal, 1997, 286 p. (In Russ.).
2. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti. Psikhologicheskii podkhod [Anomalies of personality. Psychological approach]. Izd. 2-e, pererab. i dop. Moscow: Nikeya, 2019, 907 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 1. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1982. 486 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 6. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 6]. Moscow: Pedagogika, 1984. 396 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete human psychology], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin. Series 14: Psychology], 1986, no. 1, pp. 52–66. (In Russ.).
7. Nurkova V.V. Mgnovennyi zhiznennyi obzor. Metafora? Real'nyi mnemicheskii opyt? Retrospektivnyi artefakt? K voprosu o perspektivakh issledovaniya [Momentary life review: a metaphor, an experience or a false memory? Further research perspectives], *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies (elektronnyi zhurnal)*, 2011, Vol. 18, no. 4, pp. 2. Available at: <http://psystudy.ru>. (Accessed 15.04.2021). (In Russ.).
8. Nurkova V.V. Samoopredelyayushchie narrativy v razvitiy lichnosti [Self-defined Narratives in Personality Development], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, no. 4, pp. 22–30. (In Russ.).
9. Nurkova V.V. Problema netochnosti vospominanii v perspektive mnogokomponentnoi modeli pamyati [Memory discrepancy problem in the long-term multicomponent model of memory], *Mir psihologii* [World of Psychology], 2015, Vol. 81, no. 2, pp. 35–49. (In Russ.).
10. Nurkova V.V. Psikhologiya fotografii. Kulturno-istoricheskii analiz: monografiya [The Psychology of Photography: Cultural-Historical Analysis]. Moscow: Yurait Publ., 2019, 473 p. (In Russ.).
11. Nurkova V.V. Evolyutsionnyi povорот kul'turno-istoricheskoi psikhologii i teoriya kognitivnykh gadzhetov: analogi ili gomologi? [The evolutionary turn in cultural-historical psychology and theory of cognitive gadgets: analogies or homologies?], *Voprosy psikhologii* [Questions in psychology], 2019, Vol. 65, no. 4, pp. 29–41. (In Russ.).
12. Nurkova V.V., Bodunov E.A. Avtobiograficheskaya pamyat' kak resurs preodoleniya vnutilichnostnogo konflikta pri alkogolizme [Autobiographical memory as a resource for coping with intrapersonal conflict in alcoholics], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin. Series 14: Psychology], 2014, no. 2, pp. 46–60. (In Russ.).
13. Nurkova V.V., Vasilenko D.A. Sila voobrazheniya i slabost' datirovki: o dvukh istochnikakh iskazhenii v avtobiograficheskoi pamyati [The power of imagination / The weakness of dating: on two origins of autobiographical memory distortion], *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2017.

Social cognition. 2004. Vol. 22. № 5 (Special issue). P. 491–529. DOI:10.1521/soco.22.5.491.50768

19. Conway M.A., Justice L.V., D'Argembeau A. The Self-Memory System Revisited. The organization and structure of autobiographical memory // *The Organization and Structure of Autobiographical Memory* / Ed. by J.H. Mace. New York: Oxford University Press, 2019. P. 28–50.

20. Cuervo-Lombard C., Raucher-Chéné D., Barrière S., Van der Linden M., Kaladjian A. Self-defining memories in recently detoxified alcohol-dependent patients // *Psychiatry research*. 2016. Vol. 246. P. 533–538. DOI:10.1016/j.psychres.2016.09.040

21. Demorest A.P. A taxonomy for scenes // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. № 1. P. 239–246. DOI:10.1016/j.jrp.2007.05.004

22. Demorest A., Popovska A., Dabova M. The Role of Scripts in Personal Consistency and Individual Differences // *Journal of Personality*. 2012. Vol. 80. № 1. P. 187–218. DOI:10.1111/j.1467-6494.2011.00727.x

23. Dunlop W.L., Tracy J.L. The autobiography of addiction: Autobiographical reasoning and psychological adjustment in abstinent alcoholics // *Memory*. 2013. Vol. 21. № 1. P. 64–78. DOI:10.1080/09658211.2012.713970

24. Fivush R. The development of autobiographical memory // *Annual review of psychology*. 2011. Vol. 62. P. 559–582. DOI:10.1146/annurev.psych.121208.131702

25. Gandolphe M.C., Duprez C., Enault F., Seyeux O., Brunelle E., Duparcq J.P., Nandrino J.L. Compromises of integration, specificity and emotional content of self-defining memories in patients with opioid-use disorder // *Memory*. 2019. Vol. 27. № 5. P. 637–646. DOI:10.1080/09658211.2018.1548624

26. Habermas T. Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective // *New directions for child and adolescent development*. 2011. Vol. 131. № 1. P. 1–17. DOI:10.1002/cd.285

27. Hess R.K. The Psychophysiology of Self-Defining Memories: Unpublished dissertation. New London, Connecticut, Connecticut College, 2009. 74 p.

28. Houle I., Philippe F.L., Lecours S., Roulez J. Networks of self-defining memories as a contributing factor to emotional openness // *Cognition and Emotion*. 2018. Vol. 32. № 2. P. 363–370. DOI:10.1080/02699931.2017.1284045

29. Lardi C., D'Argembeau A., Chanal J., Ghisletta P., Van der Linden M. Further characterisation of self-defining memories in young adults: A study of a Swiss sample // *Memory*. 2010. Vol. 18. № 3. P. 293–309. DOI:10.1080/09658211003601522

30. Lavallee A., Gandolphe M.C., Salopp X., Ott L., Pham T., Nandrino J.L. Characterization of self-defining memories in criminals with antisocial personality disorder // *Memory*. 2020. Vol. 28. № 9. P. 1123–1135. DOI:10.1080/09658211.2020.1818785

31. Liao H.W., Bluck S., Westerhof G.J. Longitudinal relations between self-defining memories and self-esteem: Mediating roles of meaning-making and memory function // *Imagination, cognition and personality*. 2018. Vol. 37. № 3. P. 318–341. DOI:10.1177/0276236617733840

32. Martinelli P., Piolino P. Self-defining memories: last episodic memories bastion in normal aging? // *Psychologie & Neuropsychiatrie du vieillissement*. 2009. Vol. 7. № 3. P. 151–167. DOI:10.1684/pnv.2009.0178

33. Mason T.B., Smith K.E., Engwall A., Lass A., Mead M., Sorby M., Bjorlie K., Strauman T.J., Wonderlich S. Self-discrepancy theory as a transdiagnostic framework: A meta-analysis of self-discrepancy and psychopathology // *Psychological Bulletin*. 2019. Vol. 145. № 4. P. 372–389. DOI:10.1037/bul0000186

Vol. 7, no. 1, pp. 182–192. DOI:10.17759/psylaw.207070115 (In Russ.).

14. Blagov P.S., Singer J.A., Oost K.M., Goodma, J.A. Self-defining Memories (Their Affect, Structure, Meaning, and Content) in Relation to Temperament, Trait Domains, and Psychological Adjustment. In press.

15. Castellon P., Sudres J.L., Voltzenlogel V. Self-defining memories in female patients with anorexia nervosa. *European Eating Disorders Review*, 2020. Issue 5, pp. 513–524. DOI:10.1002/erv.2739

16. Charlesworth L.A., Allen R.J., Havelka J., Moulin C.J. Who am I? Autobiographical retrieval improves access to self-concepts. *Memory*, 2016. Vol. 24, no. 8, pp. 1033–1041. DOI:10.1080/09658211.2015.1063667

17. Çili S., Pettit S., Stopa L. Impact of imagery rescripting on adverse self-defining memories and post-recall working selves in a non-clinical sample: a pilot study. *Cognitive Behaviour Therapy*, 2017. Vol. 46, no. 1, pp. 75–89. DOI:10.1080/16506073.2016.1212396

18. Conway M.A., Singer J.A., Tagini A. The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social cognition*, 2004. Vol. 22, no. 5 (Special issue), pp. 491–529. DOI:10.1521/soco.22.5.491.50768

19. Conway M.A., Justice L.V., D'Argembeau A. The Self-Memory System Revisited. The organization and structure of autobiographical memory. In J.H. Mace (Ed.) *The Organization and Structure of Autobiographical Memory*. New York: Oxford University Press, 2019. pp. 28–50.

20. Cuervo-Lombard C., Raucher-Chéné D., Barrière S., Van der Linden M., Kaladjian A. Self-defining memories in recently detoxified alcohol-dependent patients. *Psychiatry research*, 2016. Vol. 246, pp. 533–538. DOI:10.1016/j.psychres.2016.09.040

21. Demorest A.P. A taxonomy for scenes. *Journal of Research in Personality*, 2008. Vol. 42, no. 1, pp. 239–246. DOI:10.1016/j.jrp.2007.05.004

22. Demorest A., Popovska A., Dabova M. The Role of Scripts in Personal Consistency and Individual Differences. *Journal of Personality*, 2012. Vol. 80, no. 1, pp. 187–218. DOI:10.1111/j.1467-6494.2011.00727.x

23. Dunlop W.L., Tracy J.L. The autobiography of addiction: Autobiographical reasoning and psychological adjustment in abstinent alcoholics. *Memory*, 2013. Vol. 21, no. 1, pp. 64–78. DOI:10.1080/09658211.2012.713970

24. Fivush R. The development of autobiographical memory. *Annual review of psychology*, 2011. Vol. 62, pp. 559–582. DOI:10.1146/annurev.psych.121208.131702

25. Gandolphe M.C., Duprez C., Enault F., Seyeux O., Brunelle E., Duparcq J.P., Nandrino J.L. Compromises of integration, specificity and emotional content of self-defining memories in patients with opioid-use disorder. *Memory*, 2019. Vol. 27, no. 5, pp. 637–646. DOI:10.1080/09658211.2018.1548624

26. Habermas T. Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New directions for child and adolescent development*, 2011. Vol. 131, no. 1, pp. 1–17. DOI:10.1002/cd.285

27. Hess R.K. The Psychophysiology of Self-Defining Memories: Unpublished dissertation. New London, Connecticut, Connecticut College, 2009. 74 p.

28. Houle I., Philippe F.L., Lecours S., Roulez J. Networks of self-defining memories as a contributing factor to emotional openness. *Cognition and Emotion*, 2018. Vol. 32, no. 2, pp. 363–370. DOI:10.1080/02699931.2017.1284045

29. Lardi C., D'Argembeau A., Chanal J., Ghisletta P., Van der Linden M. Further characterisation of self-defining memories in young adults: A study of a Swiss

34. McAdams D.P. What do we know when we know a person? // *Journal of Personality*. 1995. Vol. 63. № 3. P. 365–396. DOI:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x
35. McAdams D.P., Reynolds J., Lewis M., Patten A.H., Bowman P.J. When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students // *Personality and social psychology bulletin*. 2001. Vol. 27. № 4. P. 474–485. DOI:10.1177/0146167201274008
36. McDarby M., Mroz E., Bluck S., Carpenter B. How Will I Be Remembered? Reflection on Virtues in Self-Defining Memories Across Adulthood // *Innovation in Aging*. 2020. № 4 (Suppl 1). P. 418.
37. McLean K.C. Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity // *Developmental Psychology*. 2008. Vol. 44. № 1. P. 254–264. DOI:10.1037/0012-1649.44.1.254
38. McLean K.C., Fournier M.A. The content and processes of autobiographical reasoning in narrative identity // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. № 3. P. 527–545. DOI:10.1016/j.jrp.2007.08.003
39. McLean K.C., Thorne A. Late adolescents' self-defining memories about relationships // *Developmental psychology*. 2003. Vol. 39. № 4. P. 635–645. DOI:10.1037/0012-1649.39.4.635
40. Mosak H.H., Di Pietro R. Early recollections: Interpretive method and application. New York, London: Routledge, 2007. 364 p.
41. Nandrino J.L., Gandolphe M.C. Characterization of self-defining memories in individuals with severe alcohol use disorders after mid-term abstinence: The impact of the emotional valence of memories // *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*. 2017. Vol. 41. № 8. P. 1484–1491. DOI:10.1111/acer.13424
42. Nelson K., Fivush R. The development of autobiographical memory, autobiographical narratives, and autobiographical consciousness // *Psychological reports*. 2020. Vol. 123. № 1. P. 71–96. DOI:10.1177/0033294119852574
43. Nourkova V.V. Compressed life review: Extreme manifestation of autobiographical memory in eye-tracker // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. № 3. P. 1–12. DOI:10.3390/bs10030060
44. Nourkova V.V., Vasilenko D.A. On the advantage of autobiographical memory pliability: implantation of positive self-defining memories reduces trait anxiety // *Memory*. 2018. Vol. 26. № 7. P. 869–881. DOI:10.1080/09658211.2017.1420195
45. Pasupathi M., Mansour E., Brubaker J.R. Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives // *Human Development*. 2007. Vol. 50. № 2–3. P. 85–110. DOI: 10.1159/000100939
46. Singer J.A. Memories that matter: How to use self-defining memories to understand & change your life. Oakland: New Harbinger Publications, 2005. 195 p.
47. Singer J.A., Blagov P., Berry M., Oost K.M. Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy // *Journal of personality*. 2013. Vol. 81. № 6. P. 569–582. DOI: 10.1111/jopy.12005
48. Singer J.A., Bluck S. New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning // *Review of General Psychology*. 2001. Vol. 5. № 2. P. 91–99. DOI:10.1037/1089-2680.5.2.91
49. Singer J.A., Conway M.A. Reconsidering therapeutic action: Loewald, cognitive neuroscience and the integration of memory's duality // *The International Journal of Psychoanalysis*. 2011. Vol. 92. № 5. P. 1183–1207. DOI:10.1111/j.1745-8315.2011.00415.x
- sample. *Memory*, 2010. Vol. 18, no. 3, pp. 293–309. DOI:10.1080/09658211003601522
30. Lavalée A., Gandolphe M.C., Saloppé X., Ott L., Pham T., Nandrino J.L. Characterisation of self-defining memories in criminals with antisocial personality disorder. *Memory*, 2020. Vol. 28, no. 9, pp. 1123–1135. DOI:10.1080/09658211.2020.1818785
31. Liao H.W., Bluck S., Westerhof G.J. Longitudinal relations between self-defining memories and self-esteem: Mediating roles of meaning-making and memory function. *Imagination, cognition and personality*, 2018. Vol. 37, no. 3, pp. 318–341. DOI:10.1177/0276236617733840
32. Martinelli P., Piolino P. Self-defining memories: last episodic memories bastion in normal aging? *Psychologie & Neuropsychiatrie du vieillissement*, 2009. Vol. 7, no. 3, pp. 151–167. DOI:10.1684/pnv.2009.0178
33. Mason T.B., Smith K.E., Engwall A., Lass A., Mead M., Sorby M., Bjorlie K., Strauman T.J., Wonderlich S. Self-discrepancy theory as a transdiagnostic framework: A meta-analysis of self-discrepancy and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 2019. Vol. 145, no. 4, pp. 372–389. DOI:10.1037/bul0000186
34. McAdams D.P. What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 1995. Vol. 63, no. 3, pp. 365–396. DOI:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x
35. McAdams D.P., Reynolds J., Lewis M., Patten A.H., Bowman P.J. When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and social psychology bulletin*, 2001. Vol. 27, no. 4, pp. 474–485. DOI:10.1177/0146167201274008
36. McDarby M., Mroz E., Bluck S., Carpenter B. How Will I Be Remembered? Reflection on Virtues in Self-Defining Memories Across Adulthood. *Innovation in Aging*, 2020. no. 4 (Suppl 1), pp. 418.
37. McLean K.C. Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity. *Developmental Psychology*, 2008. Vol. 44, no. 1, pp. 254–264. DOI:10.1037/0012-1649.44.1.254
38. McLean K.C., Fournier M.A. The content and processes of autobiographical reasoning in narrative identity. *Journal of Research in Personality*, 2008. Vol. 42, no. 3, pp. 527–545. DOI:10.1016/j.jrp.2007.08.003
39. McLean K.C., Thorne A. Late adolescents' self-defining memories about relationships. *Developmental psychology*, 2003. Vol. 39, no. 4, pp. 635–645. DOI:10.1037/0012-1649.39.4.635
40. Mosak H.H., Di Pietro R. Early recollections: Interpretive method and application. New York, London: Routledge, 2007. 364 p.
41. Nandrino J.L., Gandolphe M.C. Characterization of self-defining memories in individuals with severe alcohol use disorders after mid-term abstinence: The impact of the emotional valence of memories. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 2017. Vol. 41, no. 8, pp. 1484–1491. DOI:10.1111/acer.13424
42. Nelson K., Fivush R. The development of autobiographical memory, autobiographical narratives, and autobiographical consciousness. *Psychological reports*, 2020. Vol. 123, no. 1, pp. 71–96. DOI:10.1177/0033294119852574
43. Nourkova V.V. Compressed life review: Extreme manifestation of autobiographical memory in eye-tracker. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 1–12. DOI:10.3390/bs10030060
44. Nourkova V.V., Vasilenko D.A. On the advantage of autobiographical memory pliability: implantation of positive self-defining memories reduces trait anxiety. *Memory*. 2018,

50. Singer J., Rexhaj B., Baddeley J. Older, wiser, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories // *Memory*. 2007. Vol. 15. № 8. P. 886–898. DOI:10.1080/09658210701754351
51. Singer J.A., Saltzberg E., Yatim D. Self-defining memories: A subtype of autobiographical memory // Presented at the annual convention of the Eastern Psychological Association, Boston, MA, March 1989.
52. Thomsen D.K., Matthiesen S., Frederiksen Y., Ingerslev H.J., Zachariae B., Mehlsen M. Y. Trait anxiety predicts the emotional valence of meaning-making in life stories: A 10-year prospective study // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 102. № 1. P. 51–55. DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.059
53. Thorne A., McLean K.C. Manual for coding events in self-defining memories // Unpublished manuscript. University of California, Santa Cruz. 2001. Vol. 11. № 4. P. 235–250.
54. Tomkins S.S. Script theory // The emergence of personality / Ed. by J. Aronoff, A. I. Rabin, R. A. Zucker. New York: Springer, 1987. P. 147–216.
55. Werner-Seidler A., Moulds M.L. Recalling positive self-defining memories in depression: The impact of processing mode // *Memory*. 2014. Vol. 22. № 5. P. 525–535. DOI:10.1080/09658211.2013.801494
56. Wood W.J., Conway M. Subjective impact, meaning making, and current and recalled emotions for self-defining memories // *Journal of personality*. 2006. Vol. 74. № 3. P. 811–846. DOI:10.1111/j.1467-6494.2006.00393.x
- Vol. 26, no. 7, pp. 869–881. DOI:10.1080/09658211.2017.1420195
45. Pasupathi M., Mansour E., Brubaker J.R. Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, 2007. Vol. 50, no. 2–3, pp. 85–110. DOI:10.1159/000100939
46. Singer J.A. Memories that matter: How to use self-defining memories to understand & change your life. Oakland: New Harbinger Publications, 2005. 195 p.
47. Singer J.A., Blagov P., Berry M., Oost K.M. Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal of personality*, 2013. Vol. 81, no. 6, pp. 569–582. DOI:10.1111/jopy.12005
48. Singer J.A., Bluck S. New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 2001. Vol. 5, no. 2, pp. 91–99. DOI:10.1037/1089-2680.5.2.91
49. Singer J.A., Conway M.A. Reconsidering therapeutic action: Loewald, cognitive neuroscience and the integration of memory's duality. *The International Journal of Psychoanalysis*, 2011. Vol. 92, no. 5, pp. 1183–1207. DOI:10.1111/j.1745-8315.2011.00415.x
50. Singer J., Rexhaj B., Baddeley J. Older, wiser, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. *Memory*, 2007. Vol. 15, no. 8, pp. 886–898. DOI:10.1080/09658210701754351
51. Singer J.A., Saltzberg E., Yatim D. Self-defining memories: A subtype of autobiographical memory. Presented at the annual convention of the Eastern Psychological Association, Boston, MA, March 1989.
52. Thomsen D.K., Matthiesen S., Frederiksen Y., Ingerslev H.J., Zachariae B., Mehlsen M.Y. Trait anxiety predicts the emotional valence of meaning-making in life stories: A 10-year prospective study. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 102, no. 1, pp. 51–55. DOI:10.1016/j.paid.2016.06.059
53. Thorne A., McLean K.C. Manual for coding events in self-defining memories. Unpublished manuscript. University of California, Santa Cruz, 2001. 23 p.
54. Tomkins S. S. Script theory. In J. Aronoff, A.I. Rabin, R.A. Zucker (eds.) The emergence of personality. New York: Springer, 1987. pp. 147–216.
55. Werner-Seidler A., Moulds M.L. Recalling positive self-defining memories in depression: The impact of processing mode. *Memory*, 2014. Vol. 22, no. 5, pp. 525–535. DOI:10.1080/09658211.2013.801494
56. Wood W.J., Conway M. Subjective impact, meaning making, and current and recalled emotions for self-defining memories. *Journal of personality*, 2006. Vol. 74, no. 3, pp. 811–846. DOI:10.1111/j.1467-6494.2006.00393.x

Информация об авторах

Нуркова Вероника Валерьевна, доктор психологических наук, профессор факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Института социальных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-3081>, e-mail: Nourkova@mail.ru

Information about the authors

Veronika V. Nourkova, Doctor of Science (Psychology), Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Senior researcher, Institute for Social Sciences, RANEPa, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-3081>, e-mail: Nourkova@mail.ru

Получена 26.05.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 26.05.2021

Accepted 01.03.2022

Отношения поколений: представления современного ребенка младшего школьного возраста

Ж.М. Глозман

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7736-0819>, e-mail: glozman@mail.ru

В.А. Наумова

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(ФГБОУ ВО «КамГУ имени В. Беринга»), г. Петропавловск-Камчатский, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-1048>, e-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

Работа направлена на изучение актуального отношения к стареющему человеку у поколения «цифрового детства» в сопоставлении с ожиданиями представителей поколения позднего возраста. Мы предположили, что, на фоне современных трансформаций межпоколенных традиций, можно ожидать признания потомками сохранения эталона поведения предков. Обследованы 284 жителей г. Петропавловск-Камчатский: 40 респондентов от 57 до 80 лет и 122 детско-родительских диад (дети от 8,2 до 9,6 лет, родители — от 27 до 61 года). На первом этапе у родителей с помощью авторской анкеты были получены данные, позволяющие представить их мнение о реальном состоянии взаимоотношений детей с прауродителями и важности (не)участия бабушек/дедушек в воспитании внуков. На втором этапе анализ интервью в фокус-группах школьников и геронтологической выборке конкретизировал отношения к человеку позднего возраста и позволил независимым экспертам выделить релевантные категории (на основе контент-анализа). На третьем этапе исследовались варианты отражения(не)согласия старшего поколения с детскими суждениями. Результаты оценивались по шкале Лайкерта. Показано, что, несмотря на значимый выбор детского отношения как нейтрально-снисходительного сострадания, в диапазоне согласия ожидаемого отношения представлены детские варианты преемственности сохранения опыта обязательного и ценного поведения прауродителей. Полученные данные акцентируют проблему признания уникальности опыта каждой поколенной группы как источника солидарности поколений и основы культурной адаптации к возрасту.

Ключевые слова: младшие школьники, цифровое детство, поколение позднего возраста, категории «жалеть» и «понимать—уважать», эталон поведения предков.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке НИОКТРП КамГУ имени В. Беринга в рамках научного проекта АААА—А19—119072290002—9.

Благодарности. Авторы выражают благодарность сотрудникам «Центра развития личности и психолого-педагогической помощи населению» за сотрудничество и создание благоприятных условий для эксперимента.

Для цитаты: Глозман Ж.М., Наумова В.А. Отношения поколений: представления современного ребенка младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 90–104. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180109>

Generations Attitudes from the Point of View of a Modern Primary School Age Child

Zhanna M. Glozman

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7736-0819>, e-mail: glozman@mail.ru

Valentina A. Naumova

Kamchatka State University named after V. Bering, Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-1048>, e-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

The work is aimed at studying the current attitude towards the ageing person by the generation of “digital childhood” in comparison with the expectations of representatives of the late-age generation. We assumed that, against the background of modern transformations of intergenerational traditions, we can expect descendants to recognize the preservation of the standard of ancestral behavior. 284 residents of Petropavlovsk-Kamchatsky were surveyed: 40 respondents from 57 to 80 years old and 122 child-parent dyads (children from 8,2 to 9.6 years old, parents from 27 to 61 years old). At the first stage, data were obtained from parents using the author's questionnaire allowing them to present their opinion about the real state of the relationship between children and their grandparents and the importance of (non-)participation of grandparents in the upbringing of their grandchildren. At the second stage, the analysis of the interviews in the focus groups of schoolchildren and a gerontological sample concretized attitudes towards a person of senior age and allowed independent experts to identify relevant categories (based on content analysis). At the third stage, options for reflecting the (non-)consent of the older generation with children's judgments were investigated. The results were evaluated on the Likert scale. It is shown that, despite the significant choice of children's attitude as condescending compassion, in the range of consent of the expected attitude, children's variants of continuity of preserving the experience of obligatory and valuable behavior of the grandparents are presented. The data obtained emphasize the problem of recognizing the uniqueness of the experience of each generational group as a source of generational solidarity and the basis of cultural adaptation to age.

Keywords: younger schoolchildren, digital childhood, the late-age generation, to “regret” and “understand-respect”, the standard of ancestral behavior.

Funding. The research was carried out with the financial support of research projects by Kamchatka State University for the project number AAAA–A19–119072290002–9.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the staff of the «Center for Personal Development and Psychological and Pedagogical Assistance to the Population» for their cooperation and creation of favorable conditions for the study.

For citation: Glozman Zh.M., Naumova V.A. Generations Attitudes from the Point of View of a Modern Primary School Age Child. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 90–104. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180109> (In Russ.).

Почитание родителей и старших — есть основа человеколюбия.
Конфуций

Берегитесь детей! Когда-нибудь они овладеют миром!
Э. Брильянт

Введение

Особенности отношений предков и потомков были и остаются одними из актуальных исследовательских проблем психологической науки. Известно, что человеческое общество существует и развивается благодаря взаимодействию поколений. Можно с уверенностью сказать, что человеческая цивилизация сохранилась во многом благодаря возможности передачи новым поколениям опыта, накопленного предшествующими поколениями, тем самым одновременно обеспечивая реализацию возможностей и традиций социальной общности. Континуум данного конструкта востребован, как в процессе функционирования повседневно-бытовых потребностей, так и в реконструкции накопленного опыта предыдущего поколения, для опоры и наращивания нового пласта способов взаимосвязи подрастающих потомков. В разные эпохи характер

отношений предков и потомков определялся спецификой развития общества.

Сегодня мир стремительно меняется, репрезентируя жизнь современников в условиях сильно ускоряющегося темпа и радикальных социоэкономических и культурных трансформаций общества (глобализация, цифровая информатизация и т. д.).

Настоящая реальность также демонстрирует качественные изменения в демографической структуре: увеличение продолжительности жизни; изменение границ и соотношений возрастных групп; появление новых возрастных этапов — «цифрового детства», вхождения во взрослость; увеличение этапа продуктивной профессиональной деятельности, а также появление периода продуктивной постпрофессиональной жизни [1; 21; 23]. По демографическим данным, для сегодняшней России характерно наличие трех и совсем не редкость четырех поколений (дети — родители — прапородители — прапрапородители). Мы со-

лидарны с мнением исследователей о том, что современные межпоколенные отношения — это широкий пласт взаимодействий, обусловленных особенностями поколенческой идентичности (представлениями, ценностями, направленностью и т. д.) [22].

Это особенно актуально в ситуации, когда «человечеству приходится форсировано адаптироваться к новому миру, который на наших глазах превращается из вертикального в горизонтальный», где ослабевает нормативная модель четкого противопоставления «цифрового детства как особого исторического типа детства» [18, с. 71–72] и взрослости как эталона, «образа потребного его будущего» [15, с. 5]. Кроме того, важно отметить, что сегодня информационно-компьютерные технологии способны выполнять функцию агента социализации ребенка, что, по сути, представляет серьезную конкуренцию институтам социализации [17; 18; 19].

Приходится констатировать факт того, что взрослый перестает быть уникальным носителем культуры, снижается интенсивность общения ребенка со взрослыми и с другими детьми, эффективность традиционных практик воспитания и обучения становится неоднозначной.

В наши дни также произошло принципиально новое «открытие» геронтогенеза — переход видения старости как времени зависимости и угасания к концепции активного старения, что, несомненно, является значительной культурной переменой [3]. В литературных источниках все чаще можно фиксировать варианты представления проблемы старения в концепции «успешной старости» и «парадокса» современной старости: с увеличением возраста субъективное благополучие может быть сохранено и/или даже улучшено [12; 37; 38; 39].

Необходимо также отметить важность осознания обществом того, что старший возраст персонифицирован, интеллектуален, но ограничен во времени; данная объективность, в свою очередь, способствует обоснованию и принятию альтернативной позиции для духовного развития стареющего человека.

Однако нельзя не отметить, что на фоне триумфа активно-продуктивной старости, несомненно принимающей во внимание особую природу долгой жизни, сохраняет высокую актуальность и проблема влияния негативно-ригидных стереотипов старости, запускающих, с одной стороны, формирование деструктивных, зависимо-пассивных поведенческих конструктов самого стареющего человека, а с другой — модели дискриминационного пренебрежения по отношению к старшему поколению со стороны более молодого [7; 10; 35]. Представленные реалии существенно снижают ценностную основу межпоколенных отношений и способствуют увеличению дистанции между поколенческими когортами.

В то же время ряд исследований представлений подрастающего поколения о стареющем человеке свидетельствуют, что образы старения и старости, закладывающие основы собственных способов старения и вероятного своего отношения к старшему поколению, исходно основаны на раннем личном опыте

взаимодействия с прародителями [21; 30; 40]. Стереотипы о процессе старения и, в частности, о пожилых людях усваиваются на протяжении всей жизни двумя фундаментальными способами: сверху вниз (от общества к отдельным людям) и с течением времени (от детства до старости) [34]. По мере того как люди стареют, стереотипы, усвоенные в детстве и взрослой жизни, имеют тенденцию в конечном итоге превращаться в «самостереотипы», что часто приводит к негативным последствиям для пожилых людей [33].

Мы поддерживаем мнение некоторых исследователей о том, что межпоколенное взаимодействие играет важную роль в обеспечении психологического благополучия, как пожилых людей, так и подрастающего поколения [24].

Итак, из представленного краткого обзора очевидна важность и необходимость исследований особенности отношений прародителей и потомков в условиях современной реальности.

Данный факт дает основание сформулировать **цели исследования:**

— проанализировать потенциальный опыт (не) возможного взаимодействия школьников с родственниками старшего поколения;

— изучить, с одной стороны, актуальное отношение детей младшего школьного возраста к стареющему человеку и, с другой стороны, — ожидаемое старшим поколением отношение детей к ним.

Опираясь на описанные подходы, мы **предположили**, что, несмотря на трансформацию традиционных форм межпоколенного взаимодействия и стремительные современные изменения социокультурного контекста жизнедеятельности разных поколений, можно ожидать сохранения эталона совладающего поведения предков, который оценивается потомками как наиболее ценный и обязательный опыт.

Организация и методики исследования

Общую выборку исследования составили 284 респондента: 122 пары «ребенок—родитель» и 40 участников в возрастном диапазоне от 57 до 80 лет.

Детскую выборку представляли 122 младших школьника в возрасте от 8,2 до 9,6 лет (52,5% девочек и 47,5% мальчиков).

В родительскую группу (84,4% матерей и 15,6% отцов) входили респонденты от 27 до 61 года (42,6% — 27–35 лет; 53,4% — 36–61 лет). Высшее образование имели 52,5% респондентов, среднее специальное образование — 25,5%, среднее — 31,9%. О полной семье информировали 77,9% родителей.

От родителей для каждого несовершеннолетнего респондента было получено письменное согласие на его добровольное участие в исследовании. Все обследованные школьники не имели серьезных заболеваний, трудностей в социализации и проблем в когнитивном развитии.

Выборку старших испытуемых составили постоянные участники геронтологической арт-группы в возрасте от 57 до 80 лет: 47,5% — 57–65 лет; 45,0% —

66–75 лет; 7,5% – 76–80 лет. Из них 70,0% – женщины и 30,0% – мужчины; 25,0% состояли в браке, 12,5% – разведенные, 62,5% – вдовы и вдовцы. Высшее образование имели 22,5% респондентов, среднее и среднее специальное образование – 77,5%. Не работали 47,5%. Проживали вместе с детьми и/или внуками и осуществляли большую часть функций по уходу за детьми 17,5%; отдельно проживали, но общались и оказывали ситуативную помощь 57,5%; проживали отдельно, общение и помощь в воспитании наследников крайне ограниченные – 25,0%.

С взрослыми участниками также было подписано этическое соглашение, позволяющее предоставлять результаты исследования профессиональному сообществу.

Исследование осуществлялось в несколько этапов.

Первый этап проводился в рамках подготовки к «Международному дню пожилого человека», нами были использованы следующие методы:

– анкетирование родителей. Анкета включала как стандартные вопросы о социально-демографических характеристиках участвующего родителя и всех прародителей, представляющих семью школьника, так и ряд вопросов, уточняющих степень использования родителями поддержки от прародителей по уходу/воспитанию своих внуков; информацию о возможности (не)общения ребенка со своими бабушками и дедушками, а также вопросы, направленные на сбор данных мнения родителей о важности (не)участия старшего поколения в воспитании потомков. Предполагалось, что анкетные данные представят сведения о потенциальном опыте (не)возможного взаимодействия участвующих в исследовании школьников с родственниками старшего поколения.

– интервью в фокус-группах по 10–12 участников детской и геронтологической выборки. Сбор данных у учащихся проводился в общеобразовательных школах города Петропавловск-Камчатского, а в когорте пожилых участников – на экспериментальной площадке «Центра развития личности и психолого-педагогической помощи населению» КамГУ имени Витуса Беринга.

В роли модераторов выступили студенты выпускных курсов психолого-педагогического факультета КамГУ (n=26, от 21 до 24 лет). Интервьюируемым задавались вопросы: «Как, по вашему мнению, важно/необходимо/следует/принято относиться к пожилому и старому человеку?». Предлагалось перечислить возможные варианты. В последующей групповой дискуссии обсуждались ответы на уточняющие вопросы (например: «Почему вы так считаете?», «Как вы можете объяснить/описать озвученное отношение?»).

Исследовательской целью *второго этапа* являлось проведение независимыми экспертами анализа ответов, полученных в фокус-группах. Обработка данных реализовывалась с помощью конвенционального контент-анализа (обобщение ответов, выделение количественных категорий и составление релевантного перечня «отношения к стареющему человеку») [15]. Кодирование категорий осуществлялось авторами совместно с экспертами в ходе групповой дискуссии.

Роль экспертов выполняли студенты заочного отделения психолого-педагогического факультета

КамГУ имени В. Беринга, получающие второе высшее образование (n = 25, от 18 до 47 лет).

На *третьем этапе* респондентам старшего поколения (n=26, от 65 до 72 лет) было предложено выразить свое согласие (несогласие) с детскими суждениями о доминантных отношениях к стареющему человеку. Ответы предлагалось оценивать по шкале Лайкерта в диапазоне от –3 до +3, где 3 балла – полностью согласен, 2 – скорее согласен, 1 – частично согласен, 0 – трудно сказать, согласен или не согласен, –1 – частично не согласен, –2 – скорее не согласен, –3 – совершенно не согласен. Суждения со средним баллом от –3 до –1 были оценены как отражающие несогласие; те, которые набрали от +1 до +3 – как согласие; оценка от < –0,99 до +0,99 отнесена к нейтральной позиции. Для каждого компонента подсчитывался средний балл.

Для статистического анализа данных применялся метод описательной статистики, критерий углового преобразования Фишера (ϕ) и критерий согласия Пирсона (χ^2).

Результаты исследования

Анализ социально-демографических характеристик испытуемых старшего поколения свидетельствует о том, что среди прародителей значимо преобладают бабушки (средний возраст 58 лет), имеющие высшее или специальное образование (табл. 1).

Обращает на себя внимание факт продолжающейся трудовой занятости большей части исследуемой когорты, имеющей статус пенсионера. Важно отметить, что жители Камчатского полуострова относятся к льготным категориям установления страхового пенсиония по возрасту: женщинам – в 51 год и 6 месяцев и соответственно мужчинам – по достижении возраста 56 лет и 6 месяцев [14]. В то же время анализ литературных источников фиксирует данные о том, что именно статус официального пенсионера зачастую выступает триггером «сближения» с внуками. Отдельные исследователи представляют данные о том, что именно у бабушек в возрасте до 65 лет сочетаются возникшая возможность и потребность взаимодействия с внуками до 10–12 лет, что, собственно, усиливает представленные выше размышления [4; 9]. На наш взгляд, в качестве объяснения обозначенных противоречий, или скорее тенденций к ним, можно представить аргументы о существующей потребности стареющего человека одновременно получать пенсионное пособие и заработанную плату и/или важности сохранения трудовой занятости для самостоятельного поддержания качества жизни, активности и автономии [2]. На настоящий момент довольно часто данная ситуация не является альтернативной.

Значимо большая часть родителей ($p \leq 0,05$) трудовую занятость старшего поколения, проживание прародителей в территориальной отдаленности, трудноступности и часто в условиях информационной изолированности обозначили как негативный регионально-специфический фактор ограничения общения с внуками (рис. 1).

Социально-демографические характеристики старшего поколения (N=395)

Характеристика	Представленность прародителей, %		Критерий Фишера Ф эмп. 5,51 p≤0,01
	Бабушки 64,3%	Дедушки 35,7%	
<i>Возрастной диапазон</i>			
46–55 лет	37,4	27,6	2,16 p≤0,05
56–75 лет	48,0	58,2	1,95 p≤0,05
76 и старше	14,6	14,2	0,13
<i>Уровень образования</i>			
Неполное среднее	1,6	2,1	0,26
Среднее общее	20,5	31,2	2,31 p≤0,01
Среднее специальное	35,8	32,6	0,65
Высшее	42,1	34,1	1,67 p≤0,05
<i>Семейное положение</i>			
Женат/замужем	30,3	39,7	2,35 p≤0,01
Разведена(ен)	46,7	47,5	0,15
Вдова(ец)	22,9	12,8	2,52 p≤0,01
<i>Социальный статус</i>			
Трудоустроен	64,5	54,6	1,91
Не работает	35,5	45,4	1,9

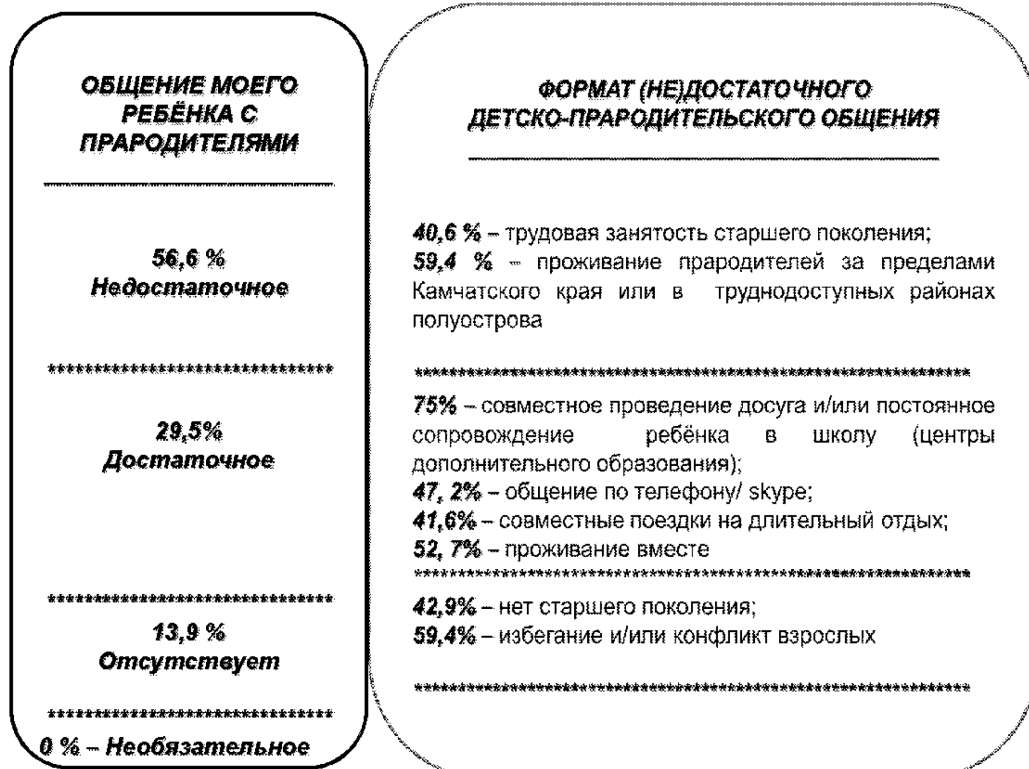


Рис. 1. Сопоставление частоты выборов и формат (не)общения детей с прародителями

Далее проанализируем другие данные анкетирования родителей. Мы использовали в анализе родительской анкеты объективные данные отдельных авторов, подтверждающие факт того, что особенности

взаимодействий «старших и молодых родителей» в вопросах поддержки и заботы о детях зависят от типа домохозяйства [26].

Наше исследование показало, что больший процент ($p \leq 0,01$) родительских выборов свидетельствует о тенденции к низкой степени прародительского участия в помощи и сопровождении периода детства своих потомков (рис. 2).

В то же время родители демонстрируют значимо частый выбор ($p \leq 0,05$) своих ответов, подтверждающих их убеждения в том, что лучше, когда бабушки и дедушки ограниченно участвуют и/или не участвуют в воспитании внуков.

Таким образом, полученные сведения из анкетных данных свидетельствуют скорее о дефиците потенциального опыта (не)возможного взаимодействия младших школьников с родственниками старшего поколения. К сожалению, наши результаты совпадают с российскими демографическими тенденциями последних лет, что дает основание размышлять об ослаблении взаимообмена межпоколенческими функциями [6].

Вероятно, данный факт может свидетельствовать о трансформации традиционных форм межпоколенного взаимодействия между старшими родителями и их детьми и соответственно внуками. В качестве подкрепляющей иллюстрации наших данных можно обратиться к современной публицистике, где все чаще обсуждаются факты нарастания демонстрации современными российскими прародителями в качестве «реалий со-

временной нормы» роли «визитного губернатора» и спорадической рекреационной активности, совмещенной с материальной поддержкой внуков [26, с. 44].

Проанализируем далее *результаты интервью в фокус-группах*¹ с детьми и пожилыми респондентами.

Экспертами на основе семантического сходства из общего количества ответов (162 младших школьников и 128 респондентов старшего поколения) были выделены категории «отношения к пожилому и старому человеку» (табл. 2).

Сравнительный анализ представленности категорий фиксирует групповую специфику: респонденты младшего школьного возраста значимо чаще ($p \leq 0,01$) озвучивали свое отношение к старшему поколению в последовательности «жалеть—уважать», а в старшей возрастной когорте — «понимать—уважать».

Кроме того, обнаруживается, что в детской выборке категории «понимать» и «почитать» не релевантные, и несколько учеников (их ответы отнесены в категорию «не знаю») вообще не смогли описать своего отношения к старикам. В качестве объяснения школьниками были предъявлены следующие аргументы: отсутствие личного опыта взаимодействия со стариками; непонимание (непринятие) разницы между стариками и «другими взрослыми»; непривлекательность, скука и малая значимость дискуссии.

Следующим шагом на основе уточняющих суждений был реализован качественный анализ доминантных категорий отношений: в группе младших школь-



Рис. 2. Сопоставление частоты выборов типов семей по степени использования поддержки прародителей по воспитанию детей и уходу за ними

¹ Авторы выражают благодарность студентам психолого-педагогического факультета КамГУ имени В. Беринга за помощь в записи стенограмм.

Сопоставление частоты выбора категорий «отношения» в группе младших школьников и респондентов старшего возраста

Категории	Частота выбора (количество ответов, %)				Критерий Фишера, φ
	Младшие школьники (n=122)		Старшее поколение (n=40)		
	Количество	%	Количество	%	
Жалеть	115	70,9	14	10,9	10,8 p≤0,01
Уважать	17	10,5	35	27,3	3,1 p≤0,01
Любить	13	8,1	9	7,0	0,24
Понимать	0	0	37	28,9	9,6 p≤0,01
Почитать	0	0	18	14,1	6,5 p≤0,01
Помогать	8	4,9	10	7,8	1,1
Терпеть	4	2,5	5	3,9	0,7
Не знаю	5	3,1	0	0	2,9

ников — категории «жалеть» (d.f.= 150; p≤0,01), а в выборке старшего поколения — категорий «понимать» (d.f.=25; p≤0,01) и «уважать» (d.f.=20; p≤0,01).

Обратимся к конкретным примерам ответов и результату их анализа в группе младших школьников. На 115 выборов «жалеть» школьниками были представлены 244 объясняющих суждения: из них по

одному примеру привели 19,3% участников, по два ответа — 12,7%, по три варианта зарегистрировано у 10,7% школьников, по четыре примера — у 3,3% и у 2,0% респондентов было пять ответов.

Эксперты все ответы структурировали по компонентам и определили уровень их выраженности (табл. 3.)

Частотное распределение в группе младших школьников компонентов категории отношения «жалеть»

Частота выбора, %	Компоненты	Примеры детских ответов ²
1	2	3
38,8	«Физиологические утра-ты» — отражает описательную картину внешних проявлений низкой физической (телесной) компетентности и деструкции, а также незащищенности и неприспособленности к жизни в старости	«Выпадают зубы, и они плохо жуют, мало едят и перестают расти»; «У некоторых амнезия, я не знаю, что это, но мама так часто говорит», «они медленные, все забывают и даже могут быть немymi»; «Спят плохо ночью, а днем клюют носом, поэтому мама ругает нас, если мы шумим и мешаем старой бабушке, ой вообще-то прабабушке»; «У них слабое здоровье и поэтому они не могут сами сделать некоторые вещи, тогда они становятся злыми и могут тебя обозвать или даже наказать. Вот я видел, как у моего друга его баба Ира громко ругается и бьет кота, потому что сама забыла закрыть дверь в комнату с компьютером»; «Они старые и у них плохое зрение, медленно ходят и если там, например, они переходят дорогу и едет машина со сломанными тормозами, то мы должны прямо броситься к ним, чтобы их не сбила машина»
12,5	«Так принято» — демонстрирует приверженность учеников формальному следованию принятым в обществе представлениям о стереотипах старости и нормах поведения с взрослым человеком	«Просто стариков надо жалеть, надо же быть элементарно вежливым?»; «Старших обижать нельзя, такое правило вежливости»; «У них такой возраст, когда им нужно только помогать, сочувствовать и жалеть»; «Они старые и могут быть даже ветеранами, которых мы просто обязаны уважать их хотя бы из вежливости, так говорит мама и по телевизору видел, как другие взрослые и даже дети говорят»
11,6	«Наш долг» — объясняет детскую позицию как осознанное, добровольное, внутренне принимаемое обя-	«Жили долго и воевали за нашу свободу»; «Пожилые ветераны, и им трудно выносить тяжести в жизни»; «Они защитили нашу страну»; «Многие из них ветераны, если бы не они нас бы не было»;

² Мы сохранили семантику и грамматику детских высказываний.

Частота выбора, %	Компоненты	Примеры детских ответов
1	2	3
	зательство помощи, защиты стареющего человека	«Они дороги нам»; «Они прожили жизнь, и может кто-то воевал, и мы должны платить добром за добро, нам надо им помочь»; «Просто мы младше их, мы так должны делать»
11,2	«Сопереживание» — демонстрирует способность ребенка понять и переживать эмоциональные состояния, которые испытывает человек старшего поколения	«Папа ругает часто бабушку, потому что она замучила его умными советами. Она потом долго плачет тихо-тихо, но я всегда слышу и тогда я плачу, очень жалко мою бабулю»; «Водители автобуса кричат на старых людей, потому что они медленные, долго залазят на ступеньки. А еще когда сильная пурга, они такие мокрые, пахнут не хорошо, им же трудно ходить в сугробе и еще потом смести снег до входа в автобус, тем более не везде могут достать свое туловище. Мне обидно смотреть, как их обзывают, а некоторые дети смеются»
8,9	«Финансовая нестабильность» — объединяет утверждения, отражающие идеи детей о значимости и важности материально-благополучия и рисках жизни в старости в случаях неблагоприятия	«Им мало платят денег, им их не хватает на прокормление»; «У них мало денег и еды. Они старше нас и беднее нас»; «Они не зарабатывают, поэтому у них всегда мало денег на лекарство»; «Их могут обмануть, отобрать квартиру или выгнать из дома. Старые бабушки часто бездомные, худые, плохо одеты, плохо пахнут»; «Старики не в бодром возрасте и не с такими большими возможностями как, например, у моего папы, у них же еще малюсенькая пенсия»
8,0	«Конечность жизни» — отражает размышления, переживания и скорее сожаления учеников по поводу скорого наступления неминуемой безвозвратности жизненного пути	«Они могут упасть и разбиться или совсем умереть»; «Вдруг ему может стать совсем плохо»; «У них почти не остается сил и им осталось чуть-чуть до смерти»; «У них может остановиться сердце и тогда все, больше жизни нет у них»; «Ну, потому что они уже старые и должны скоро умереть и еще они отучились в школе и отработали свое и уже сильно долго живут»
6,3	«Благодарность» — репрезентирует картину детского чувства признательности старшему поколению за опыт долгой жизни	«Чтобы жили дольше и радовали нас»; «Они самые взрослые, могут исправить ошибки»; «Потому что они уже не молодые, но еще могут быть добрыми»; «Всегда могут дать полезный совет»; «Они знают гораздо больше, чем мы. А еще жалеть старых людей надо из благодарности, потому что они родители наших родителей или вообще наши пра-пра-родители, то есть, если бы не они, то нас не было бы и это совсем точно»; «Пожилые люди наши предки»; «Они нас старше, много раз побеждали беду или горе, думаю, что они знают, как правильно жить»; «У них долгий возраст и много интересных рассказов про это»; «Им приятно слушать наше хорошее отношение к ним»
2,7	«Моделирование своей жизни в старости» — объединяет утверждения, отражающие детские представления о своей жизни в старости	«А если я попаду в такую ситуацию»; «Если мы будем обижать стариков, то к нам в старости будут относиться также плохо»; «Потому что нет лекарства от морщин и забывания»; «Я не боюсь быть такой старой. Я буду хорошо учиться, потом буду врачом, искать крем и уколы для стариков, чтобы они могли долго выполнять разные свои дела сами и радовались себе»; «Мы ведь тоже растем и наше тело с нами, поэтому и я, когда-то буду старенькой, не хочу, чтобы меня обижали»

Итак, результат контент-анализа описаний детского отношения «жалеть» к стареющему человеку демонстрирует его многозначность и многокомпонентность. Однако статистическая значимость ($d.f.=66; p \leq 0,05$) определяется только у компонента, отражающего описательную картину внешних проявлений низкой физической (телесной) компетентности, незащищенности и неприспособленности к жизни в старости — «физиологические утраты».

Теперь обратимся к ответам, объясняющим смысловое содержание двух значимо доминантных категорий *ожидаемого старшим поколением отношения к ним детей* с близким весом — «понимать» и «уважать». Результат контент-анализа уточняющих суждений в обозначенных категориях фиксирует их тождественность, что авторам позволило объединить их в общую категорию «понимать—уважать», которая представляет отражение отношения в целом как: потребность в признании опыта, заслуг и достоинств, поиска компромисса,

способности сопереживания и понимания эмоционального состояния поколения позднего возраста (табл. 4).

Нам представляется, что также важно продемонстрировать примеры ответов в категории отношения «почитание», отражающего ожидание старшим поколением признания потомками важности и глубокого уважения к прожитой ими жизни с точки зрения ее наследия («Хоть чуть-чуть быть моим отражением», «Сохранять в себе меня», «Продолжить мое творение фриволите», «Буду даже там, надеюсь на небе, счастлив, если сохранят мой утес, снасти и мой ритуал подледной рыбалки»).

Следующая исследовательская задача состояла в анализе степени (не)согласия респондентами старшего поколения с утверждениями, входящими в компоненты детской категории отношений «жалеть» (рис. 3).

Респонденты старшего поколения выразили свое несогласие с детским выбором с самой высокой ча-

стотой компонентов «физиологические утраты» и «так принято». Вероятно, для взрослой выборки такой вариант описания отношения интерпретируется как негативное, довольно стереотипно-традиционное отношение к старости с преобладанием картины скорее уничижительно снисходительного сострадания. Самый высокий балл согласия старшие участники отдали отношению как способности ребенка понимать состояние стареющего человека (компонентам «сопереживание») и готовности выразить ему чувство признательности («благодарность»).

Обсуждение результатов

В данной работе авторами была предпринята попытка изучить возможные варианты актуального и

Таблица 4

Представленность категории отношения «понимать—уважать» в геронтологической выборке

Частота выбора уточняющих суждений, %	Примеры ответов ³
39,3 — потребность в признании опыта, заслуг и достоинств	«Важно, чтобы мной гордились внуки»; «меня хвалили внуки и их друзья»; «получать комплемент от молодежи»
36,3 — потребность в поиске компромисса	«Отмечали для меня возможности современности, знакомство с которыми, позволило бы мне быть в ногу со временем»; «ну а если уж они сами со мной обсуждают подробности своей жизни, я счастлива, и это спасает меня от ДЕпрессии, ДЕменции и много каких ДЕ стариков, про которые столько ученые пишут и говорят»
24,4 — способность сопереживания и понимания эмоционального состояния	«Чаще интересовались моими переживаниями»; «позволять любоваться ими, верить мне, что я не враг их счастья и всей жизни»; «чтобы внучка не стеснялась меня и приглашала в свою компанию»

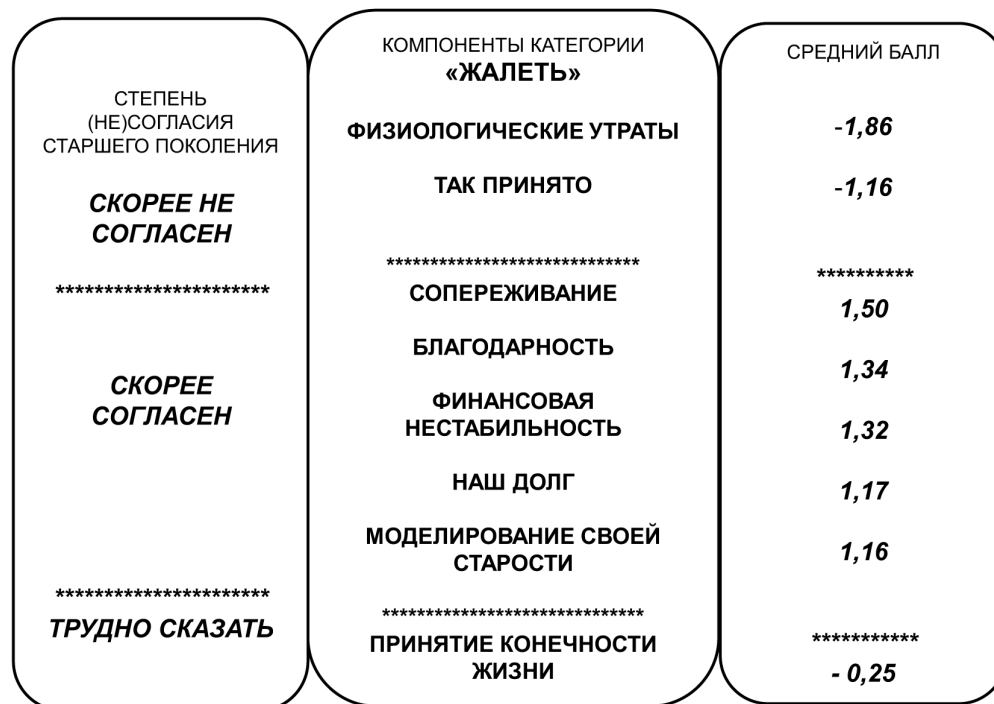


Рис. 3. Соотношение степени (не)согласия респондентов старшего поколения с компонентами детской категории «жалеть»

³ Семантика и грамматика высказываний респондентов сохранена.

ожидаемого отношения к стареющему человеку с позиции детей младшего школьного возраста и взрослых, достигших этапа геронтогенеза.

Наше исследование показало, что в целом респонденты детской выборки репрезентируют картину актуального отношения к старикам скорее через призму дефицита потенциального опыта взаимодействия со своими прауродителями. В качестве объяснения можно привести ряд аргументов.

Значительная часть (33,9%) бабушек и дедушек наших испытуемых не входят в диапазон пожилого и старческого возраста (в соответствии с классификацией ВОЗ), и, вероятно, вряд ли они могут в «своем молодом прауродительстве» в полном объеме транслировать образ старения и старости.

Кроме того, ранее в других наших работах [12; 36] мы фиксировали данные о том, что за последнее десятилетие во многих камчатских семьях отношения детей и прауродителей все чаще носят скорее факультативный характер, что также нашло отражение в настоящем исследовании. Так, больше половины родителей указали на недостаточность общения своего ребенка со старшим поколением и 84,5% «молодых» семей подтвердили факт существующей ситуативной поддержки прауродителями преимущественно в материальной форме. Среди доминантных факторов, уточняющих дефицит живого общения предков и потомков, респонденты отмечают объективно вынужденную потребность сохранять трудовую занятость старшим поколением пенсионного возраста, территориальную отдаленность и труднодоступность в условиях информационной изоляции. Скудность и сложность общения из-за постоянного проживания старшего поколения «на материке» за пределами камчатского полуострова сложно рассматривать как «уважительно-смягчающий» фактор [11]. Мы абсолютно солидарны с мнением О.Ю. Стрижиковой, М.Д. Петраш о том, что современный человек достаточно мобильный, часто семейные поколения разделены территориально внутри одной страны, могут находиться в разных странах и на разных континентах, но однако в эпоху высоких информационных технологий данное обстоятельство не может являться объективным ограничением общения ребенка и прауродителей [21].

Важность и значимость общения ребенка с бабушкой и дедушкой, как одного из доминантных факторов формирования образа стареющего человека, находят отражения в некоторых современных исследованиях. Так, в работе А. Фламиона др. (Flamion, et. al.) на выборке 1151 бельгийских детей и подростков в возрасте от семи до шестнадцати лет было обнаружено, что частые и дружелюбные контакты с прауродителями (чаще с бабушками) коррелируют с более благоприятными чувствами к пожилым людям [31].

Результаты другого исследования показали, что у старших дошкольников с опытом дефицита прауродительского общения образ старого человека не персонализирован, в целом представляет собранный конструкт из «чужих» или «ничьих стариков» чаще

по стереотипным признакам физиологических утрат и индифферентных эмоций [36].

Здесь нельзя не упомянуть тот факт, что в современном обществе наблюдается тенденция к использованию всех возможностей и достижений биотехнологий для поддержания состояния «антистарения», где визуальный образ человека играет определяющую роль в восприятии стареющего человека и выполняет функцию противопоставления опыта долгой жизни физическому увяданию [13; 25].

Мы также поддерживаем мнение исследователей о роли семьи, значимости типа семейного воспитания, содержания общения со значимыми взрослыми (родителями, прауродителями) для формирования у ребенка ценностного отношения к старшему поколению, а также своей будущей самооценки и психологического благополучия [16; 35]. Необходимость формирования отношения ребенка к людям пожилого возраста, как обязательной части системы «ребенок—взрослый», способной выступать первоосновой всех видов последующих отношений ребенка к действительности и быть изначальным условием самого человеческого существования и интенций развития ребенка, подчеркивается в классических работах отечественных психологов [3; 8; 27].

В настоящем исследовании потребность в признании опыта, поиске компромисса, способность к сопереживанию и понимание эмоционального состояния стариков включены респондентами старшего поколения в приоритетность описания своего ожидаемого отношения через доминантные категории «понимать—уважать». Вероятно, «научить» такому варианту отношения потомков к предкам факультативно крайне проблематично, что в принципе находит подтверждение в результатах анализа ответов детской выборки.

Актуальное отношение младших школьников к стареющему человеку представлено через многокомпонентную категорию «жалеть». В этимологическом словаре русского языка мы находим трактовку слова «жалеть» как часто употребляемого в значении «люблю, уважаю», обозначающего контекст ценности, признания, почитания, сострадания [28]. Однако мы возьмем смелость утверждать, что результаты контент-анализа описаний доминантных категорий отношений в детской выборке демонстрируют отношение к старикам скорее как картину нейтрально-снисходительного сострадания. Данный детский выбор респонденты старшего поколения не включили в диапазон согласия с ожидаемым к ним отношением.

С невысокой частотой выбора младшие школьники представили примеры своей способности понимать состояние стареющего человека, готовности выражать ему чувство признательности и уважительного отношения за опыт долгой жизни, что старшей когортой было подтверждено как согласие с ожидаемым к ним отношением. На наш взгляд, данный результат можно объяснить фактом того, что, несмотря на трансформации традиционных форм межпоколенного взаимодействия, многие российские семьи осознанно поддерживают межпоколенческую коммуникацию на основе

сохранения социокультурных традиций нескольких поколений, не утрачивая «коды» приоритета диалога культур и преемственности поколений.

Мы поддерживаем мнение некоторых исследователей о том, что старшее поколение обладает огромным потенциалом для демонстрации потомкам возможностей «овладения искусством жизни в контексте развития способности вдохновлять себя и окружающих, создавать собственный ритм и темп жизни, наслаждаться радостью живого человеческого общения и в целом выстраивать конструктивный диалог с миром» [29, с. 85].

Осознание важности и уважения различий потребностей в каждом жизненном периоде, уникальности опыта отношений поколенных групп как ценного и обязательного может являться ключом партнерского диалога поколений и основой культурной адаптации к возрасту. Кроме того, для построения устойчивых и обоюдно удобных взаимоотношений между поколениями необходимо двигаться от одинаковости к индивидуальности, а также определить принципы, на которых может быть создана всеобщая культурная адаптация к возрасту [3].

Выводы

1. Анализ анкетных данных, уточняющих точку зрения родителей о потенциальном опыте взаимодействия их детей с поколением позднего возраста, свидетельствует о тенденции к низкой степени прародительского участия в сопровождении периода детства своих внуков и в целом репрезентирует картину дефицита живого общения предков и потомков. Причинами зафиксированного факта являются территориальная отдаленность проживания старшего поколения, сохранение их трудовой занятости при нахождении в статусе пенсионера и проблемы разногласия взрослых. Ответы родителей школьников показали, что отношения их детей и их родителей все чаще носят факультативный характер, где ситуативное финансирование внуков наряду с эпизодической досуговой активностью оцениваются как норма отношений, реалия современной жизни.

2. Результат интервью в фокус-группах младших школьников позволяет представить количественно категории отношения детей к старшему поколению в последовательности «жалеть — уважать — любить — помогать — терпеть — не знаю», где только категория «жалеть» статистически доминантна. Качественный анализ выделенной категории раскрывает ее содержательную многозначность и многокомпонентность, но статистическую значимость выявляет один компонент, отражающий описательную картину внешних проявлений физической некомпетентности, незащищенности и неприспособленности к жизни стареющего человека — «физиологические утраты». В целом большая часть детской выборки демонстрирует актуальные отношения к прародителям как вариант нейтрально-снисходительного сострадания и соблюдения формальных, стереотипно-правильных

норм поведения, опираясь на собирательный образ «неперсонализированного» человека на позднем этапе онтогенеза.

3. В геронтологической когорте ожидаемое отношение детей к ним репрезентируется значимой категорией «понимать—уважать», отражающей позицию крайней важности признания потомками их опыта, поиска компромиссов взаимодействия, готовности к сопереживанию и принятию эмоционального состояния человека позднего возраста. Этот результат фиксируется и в данных о согласии старших участников с детскими вариантами (с невысокой частотой выбора), демонстрирующими преемственность сохранения эталона обязательного и ценного поведения предков. В диапазон несогласия респонденты позднего возраста отнесли компоненты с самой высокой частотой детского выбора, которые, с точки зрения старшего поколения, описывают отношения к ним скорее как уничижительное сострадание.

4. Потребность и готовность стареющего человека к мобилизации и реализации огромной палитры своего жизненного потенциала для демонстрации потомкам особой важности признания уникальности и своеобразия опыта каждого поколения может выступить источником взаимодополняемости и солидарности поколений как основы культурной адаптации к возрасту.

Ограничения и перспективы исследования

Критически анализируя результаты представленной работы, было бы интересно рассмотреть их в контексте ограничений исследования.

Итак, в детско-родительской паре участвовал только один родитель и в большей части это были матери. Несмотря на то, что отдельные работы подтверждают большую схожесть детских взглядов с матерью в области межгрупповых отношений [30], мы допускаем, что отсутствие «гендерной полноты» родительской выборки может снижать потенциал обобщения анкетных данных родителей.

Другое ограничение нашего исследования связано с проблемой сложности формирования однородной выборки, включающей семьи с равными возрастными диапазонами у межпоколенных представителей и условной схожестью по экономическим и социально-культурным характеристикам.

К относительным ограничениям можно отнести специфику выборки старших испытуемых, состав которой представили постоянные участники геронтологической арт-группы. Возможно, при участии только добровольных пожилых респондентов, с сохраненной активностью и мотивацией, теряется информация о менее активном стареющем человеке; на наш взгляд, данное обстоятельство допускает риск искажения исследовательской картины.

И наконец, мы согласны со многими исследователями, которые считают, что межпоколенные отношения являются многогранным, многоаспектным явлением, затрагивающим различные системы отно-

шений человека. Исследования отдельных аспектов данного феномена также ограничивает возможность целостного рассмотрения отношений между поколениями [22].

Подводя итог всему выше сказанному, перспективой дальнейшего исследования авторы видят изучение проблемы межпоколенной солидарности, как в семейном, так и в несемейном контексте.

Литература

1. Амбарова П.А. Образовательные стратегии в структуре модели «успешного» старения [Электронный ресурс] // Материалы III международного форума «Cognitive Neuroscience—2020» (г. Екатеринбург, 11–12 декабря 2020 г.). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. С. 56–60. URL:<https://elar.urfu.ru/handle/10995/95455> (дата обращения:10.04.2021).
2. Барсуков В.Н., Шабунова А.А. Тренды изменения трудовой активности старшего поколения в условиях старения населения // Проблемы развития территории. 2018. № 4(96). С. 87–103. DOI:10.15838/ptd.2018.4.96.6
3. Биггз С., Хаапала И. Долгая жизнь, взаимопонимание и эмпатия поколений / Пер. с англ. А.А. Ипатовой // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 2. С. 46–58. DOI:10.14515/monitoring.2016.2.03
4. Буланова Д.Д. Роль старшего поколения в воспитании дошкольников // Научное отражение. 2017. № 4 (8). С. 9–11.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; ЭКСМО, 2003. 1136 с.
6. Горлин Ю.М., Ляшок В.Ю., Малева Т.М. Повышение пенсионного возраста: позитивные эффекты и вероятные риски // Экономическая политика. 2018. № 1. С. 148–179.
7. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Социальная геронтология. М.: ИНФРА, 2004. 157 с.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Директ-Медиа, 2008. 1287 с.
9. Краснова О.В. Роль бабушки: сравнительный анализ // Психология зрелости и старения. 2000. № 2. С. 89–114.
10. Краснова О.В. Эйджизм в работе с пожилыми людьми // Психология старости и старения / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М.: АCADEMA, 2003. С. 354–362.
11. Кулик А.А. Специфика образа жизни людей, проживающих в сложных климатогеографических условиях // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. № 22(1). С. 139–151. DOI:10.21603/2078-8975-2020-22-1-139-151
12. Наумова В.А. Диалог поколений: культурно-исторический подход // Материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии «Актуальные проблемы культурно-исторической психологии» (г. Новосибирск, 17–19 ноября 2020 г.). Новосибирск: Из-во НГПУ, 2020. С. 45–57.
13. Низамова А.Н. Активное долголетие и внешний вид: как теоретическая концепция регулирует самовосприятие в старшем возрасте? [Электронный ресурс] // Журнал исследований социальной политики. 2016. Том 14. № 4. С. 569–582. URL:<https://jsps.hse.ru/issue/view/268> (дата обращения:10.04.2021).
14. Пенсионная реформа в России [Электронный ресурс]. URL:<http://pensiya.molodaja-semja.ru/reforma/>

Релевантным может быть также изучение проблемы психологической культуры и готовности пожилого человека к партнерскому диалогу с подрастающим потомком.

Другое перспективное направление — реализация программ межпоколенного сотрудничества, ориентированных на «формирующую силу» межпоколенных эффектов и/или межпоколенной трансмиссии.

References

1. Ambarova P.A. Obrazovatelnye strategii v structure modeli «uspešnogo» starenia [Education strategies in the structure of «successful» aging model]. Materialy Tretiey mezhdunarodnogo foruma «Cognitive Neuroscience – 2020» (g. Ekaterinurg, 11–12 dekabrya 2020 g.) [Proceedings of the Third International Forum «Cognitive Neuroscience – 2020»]. Yekaterinburg: Publ. Ural Univ. Press, 2021, pp. 56–60. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/95455> (Accessed:10.04.2021). (In Russ.).
2. Barsukov V.N., Shabunova A.A. Trendy izmeneniya trudovoy aktivnosti starshego pokoleniya v usloviyah starenia naseleniya [Trends of changes in labor activity in elderly in conditions of population aging]. *Problemy razvitiya territorii [Problems of areas development]*, 2018, no. 4(96), pp. 87–103. DOI:10.15838/ptd.2018.4.96.6 (In Russ.).
3. Biggs S., Haapala I. Dolgaya zhizn', vzaimoponimanie i empatia pokoleniy /Per. s angl. A.A. Ipatovoj [Long life, mutual understanding and generations' empathy]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny [Monitoring of social opinions: economic and social changes]*, 2016. no. 2. pp. 46–58. DOI:10.14515/monitoring.2016.2.03 (In Russ.).
4. Bulanova D.D. Rol' starshego pokoleniya v vospitanii doshkolnikov [The role of older generation in preschoolers upbringing]. *Nauchnoe otrazhenie [Scientific reflection]*, 2017. no. 4(8), pp. 9–11. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl, 2003. 1136 p. (In Russ.).
6. Gorlin Yu.M., Lyashok V.Yu., Maleva T.M. Povysheniye pensionnogo vozrasta: pozitivnye efekty i veroyatnye riski [Prolongation of retirement age: positive effects and possible risks]. *Ekonomicheskaya politika [Economic policy]*, 2018, no. 1, pp. 148–179. (In Russ.).
7. Yelutina M.E. Chekanova E.E. Socialnaya gerontologiya [Social gerontology]. Moscow: Infra, 2004. 157 p. (In Russ.).
8. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected papers]. Moscow: Direct-Media, 2008. 1287 p. (In Russ.).
9. Krasnova O.V. Rol' babushka: sravnitelnyy analiz [The role of a grandmother: a comparative study]. *Psikhologiya zrelosti i stareniya [Psychology of adulthood and elderly]*, 2000, no. 2, pp. 89–114. (In Russ.).
10. Krasnova O.V. Eidjizm v rabote s pozhilyimi lud'mi [Ageism in the work with old people]. In O.V. Krasnova, A.G. Liderts (eds) *Psikhologiya starosti i starenia [Psychology of elderly and aging]*. Moscow: АCADEMA, 2003, pp. 354–362. (In Russ.).
11. Kulik A.A. Specifika obraza zhizni ludey, prozhivayushih v slozhnykh klimatogeograficheskikh usloviyah [Specific life of people in difficult climatic and geographic conditions] *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Journal of Kemerovo State University]*, 2020, no. 22(1), pp. 139–151. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-139-151 (In Russ.).

(дата обращения:10.04.2021).

15. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201
16. Постникова М.И. Межпоколенные отношения в контексте культурно-исторической концепции // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4(23). С. 125–128.
17. Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 79–87. DOI: 10.17759/jmfp.2019080408
18. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308
19. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307
20. Старчикова М.В. Адаптивные стратегии лиц пожилого и старческого возраста в контексте межпоколенного взаимодействия // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 2(2). С. 127–130.
21. Стрижницкая О.Ю., Петраш М.Д. Несемейные межпоколенные отношения: проблемы и перспективы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019а. № 9(3). С. 243–253. DOI: 10.21638/spbu16.2019.302
22. Стрижницкая О.Ю., Петраш М.Д. Методологические проблемы и подходы к эмпирическому исследованию межпоколенных отношений [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019б. № 6. URL:<https://mir-nauki.com/PDF/108PSMN619.pdf> (дата обращения:10.04.2021).
23. Сыманюк Э.Э., Буковей Т.Д., Зеер Э.Ф. Трансвитаальность как фактор преодоления кризиса утраты профессии // Материалы III международного форума «CognitiveNeuroscience – 2020» (г. Екатеринбург, 11–12 декабря 2020 г.). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. С. 88–91. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/95463> (дата обращения:10.04.2021).
24. Тайкова Л.В., Тайков С.М. Проблема межпоколенных отношений в современном обществе и семье // Вестник Новгородского государственного университета. 2015. № 5(88). С. 92–95.
25. Чернышкова Е.В. Визуальный образ старости в контексте современной жизни // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 9. С. 288–293.
26. Шарин В.И., Кулькова И.А. Влияние помощи старшего поколения на рождаемость в России // Народонаселение. 2019. № 2. С. 40–50. DOI:10.24411/1561-7785-2019-00014
27. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 416 с.
28. Этимологический онлайн-словарь русского языка М. Фасмера [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения:10.04.2021).
29. Яфальян А.Ф. Эстетическое самовыражение детей в условиях межпоколенческого диалога // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 80–86.
30. Flamion A., Missotten P., Jennotte L., Hody N., Adam S. Old Age-Related Stereotypes of Preschool Children. Front. Psychol. 2020. Vol. 11. P. 807. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00807
12. Naumova V.A. Dialog pokoleniy: kulturno-istoricheskiy podhod [Dialogue of generations: cultural-historical approach]. Materialy Pervogo Mezhdunarodnogo simpoziuma po kul'turno-istoricheskoy psihologii «Aktualnye problem kul'turno-istoricheskoy psihologii» (Novosibirsk, 17–19 noyabrya 2020)[Proceedings of the First International Symposium on Cultural-Historical Psychology «Actual Problems of Cultural-historical Psychology»]. Novosibirsk: Pedagogical Univ. Press, 2020, pp. 45–57. (In Russ.).
13. Nazimova A. Aktivnoye dolgoletiyе I vneshniy vid: kak teoreticheskaya kontseptsiya reguliruyet samovospriyatiye v starchem vozraste) [Active longevity and appearance: how theoretical conception regulates self-perception in elderly?] *Zhurnal issledovaniy social'noy politiki* [Journal of social policy studies], 2016. Vol. 14, no. 4, pp. 569–582. Available at: <https://jps.hse.ru/issue/view/268> (Accessed 10.04.2021). (In Russ.).
14. Pensionnaya reforma v Rossii [Elektronnyj resurs] [Pension reform in Russia]. Available at: <http://pensiya.molodaja-semja.ru/reforma/> (Accessed 10.04.2021). (In Russ.).
15. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushemsya mire [Childhood in the changing world] *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Contemporary foreign psychology*, 2016. Vol. 5. no. 2. pp. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ.).
16. Postnikova M.I. Mezhpokolennye otnosheniya v kontekste kulturno-istoricheskoy kontseptsii [Relationships between generations through cultural-historical theory]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2010, no. 4(23), pp. 125–128. (In Russ.).
17. Smirnova E.O., Smirnova S.Yu., Sheina E.G. Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi cifrovyykh tekhnologiy [Parental strategies in the use of digital technologies by children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern foreign psychology*, 2019, Vol. 8, no. 4, pp. 79–87. DOI: 10.17759/jmfp.2019080408.
18. Soldatova G.U. Tsyfrovaya socializatsiya v kulturno-istoricheskoy paradigmat: izmenyayushiy rebenok v izmenyayushemsya mire [Digital socialization through cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Social'naya psihologiya I obshchestvo = Social psychology and society*, 2018, Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).
19. Soldatova G.U., Vishneva A.E. Osobennosti razvitiya kognitivnoy sfery u detej s raznoj onlajn aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of cognitive development in children with different online activity: is there a golden mean?]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2019, Vol. 27, no. 3, pp. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307
20. Starchikova M.V. Adaptivnye strategii lits pozhilogo I starcheskogo vozrasta v kontexte mezhpokolennogo vzaimodeistviya [Adaptive strategies in the late and old age through the context of generations interactions]. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [News of Altai State University], 2010, no. 2(2), pp. 127–130. (In Russ.).
21. Strizhitskaya O.Yu., Petrash M.D. Neseimeynye mezhpokolennye otnosheniya: problem i perspektivy [Family unrelated relations of generations: problems and perspectives] *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya* [Journal of Saint Petersburg University, Psychology], 2019a. no. 9(3), pp. 243–253. DOI:10.21638/spbu16.2019.302 (In Russ.).
22. Strizhitskaya O.Yu., Petrash M.D. Metodologicheskiye problem I podhody k empiricheskomu issledovaniyu u mezhpokolennykh otnosheniy [Methodological problems and approaches to an experimental study of relations between

31. Flamion A., Missotten P., Marquet M., Adam S. The influence of contacts with grandparents on the views of children and adolescents on the elderly. *Child of Dev.* 2019. Vol. 90(4). P. 1155–1169. DOI:10.1111/cdev.12992
32. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis // *Qualitative Health Research*. 2005. Vol. 15(9). P. 1277–1288. DOI:10.1177/1049732305276687
33. Levy B.R., Myers L.M. Preventive health behaviors influenced by self-assessment of aging. *Preventive medicine*. 2004. Vol. 39(3). P. 625. DOI: 10.1016/j.ypmed.2004.02.029.
34. Levy B.R. The embodiment of the stereotype: A psychosocial approach to aging. *Current trends in psychological Science*. 2009. Vol. 18(6). P. 332–336. DOI:10.1111/j.1467–8721.2009.01662.x.
35. Mendonsa J., Marquez S., Abrams D. Children's attitudes toward the elderly: Current and future directions. In: Ayalon L., Tesch-Römer C. (eds) *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging*. 2018. Vol. 19. P. 517–548. DOI:10.1007/978-3-319-73820-8_30
36. Naumova V.A., Glozman J.M. Representations of old age in childhood // *Lurian Journal*. 2021. Vol. 2 (1). P. 63–79. DOI:10.15826/Lurian.2021.2.1.4
37. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful aging // *The Gerontologist*. 1997. Vol. 37(4). P. 433–440. DOI:10.1093/geront/37.4.433
38. Strizhitskaya O. Aging in Russia // *The Gerontologist*. 2016. Vol. 56(5). P. 795–799. DOI:10.1093/geront/gnw007
39. Tornstam L. *Gerotranscendence. A Developmental Theory of Positive Aging*. New York: Springer, 2005. 226 p. URL: <http://repositorii.urindo.ac.id/repository2/files/original/94bf151af9fff10ee512fe9032b10e5536cb401a.pdf> (дата обращения: 10.04.2021).
40. Vaclair C.M., Rodrigues R.B., Marques S., Esteves C.S., Cunha F., Gerardo F. Doddering but deareven in the eyes of young children? Age stereotyping and prejudice in childhood and adolescence // *Int. J. Psychol.* 2018. Vol. 53. P. 63–70. DOI:10.1002/ijop.12430
- generations *Mir nauki. Pedagogika I psihologiya [World of science. Pedagogics and Psychology]*, 20196, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/108PSMN619.pdf> (Accessed 10.04.2021). (In Russ.).
23. Symanuk E.E., Bukovey T.D., Zeer E.F. Transvitalnost' kak faktor preodoleniya krizisa utraty professii [Trans vitality as a factor for surmounting the crisis of profession loss]. *Materialy Tret'ego Mezhdunarodnogo foruma «Cognitive Neuroscience – 2020»* (g. Ekaterinurg, 11–12 dekabrya 2020 g.). [Proceedings of the III International Forum «Cognitive Neuroscience – 2020»]. Yekaterinburg: Publ. Ural Univ. Press, 2021, pp. 88–91. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/95455> (Accessed:10.04.2021). (In Russ.).
24. Taikova L.V., Taikov S.M. Problema mezhpokolenny otnošeniy v sovremennom obshestve I semye [Problem of relations between generations in the contemporary society and family]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta [Journal of Novgorod State University]*, 2015, no. 88. pp. 92–95. (In Russ.).
25. Chenyshkova E.V. Vizualnyy obraz starosti v kontekste sovremennoy zhizni [Visual image of elderly in modern life]. *Nauchnye problem gumanitarnykh issledovaniy [Scientific problems of humanitarian studies]*, 2011, no. 9. pp. 288–293. (In Russ.).
26. Sharin V.I., Kul'kova I.A. Vliyanie pomoshi starshego pokoleniya na rozdayemost' v Rossii [The effect of older generation help on nativity in Russia]. *Narodonaselenie [Population]*, 2019, no. 2. pp. 40–50. DOI:10.24411/1561-7785-2019-00014. (In Russ.).
27. Elkonin D.B. *Psikhicheskoye razvitiye v detskih vozrastah [Child mental development in different age]*. Moscow: Institute of practical psychology press; Voronezh: Modek press. 1995, 415 p. (In Russ.).
28. Etimologicheskii onlain slovar' russkogo yazika M. Fasmera [Elektronnyj resurs] [M. Fasmer's Etymological on line dictionary of Russian]. Available at: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (Accessed 10.04.2021) (In Russ.).
29. Yafalyan A.F. Esteticheskoye samovyrazhenie detey v usloviyakh mezhpokolencheskogo dialoga [Esthetic self-expression of children in conditions of dialogue between generations]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2017, no. 12. pp. 80–86. (In Russ.).
30. Flamion A., Missotten P., Jennotte L., Hody N., Adam S. Old Age-Related Stereotypes of Preschool Children. *Front. Psychol.* 2020. Vol. 11, pp. 807. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00807
31. Flamion A., Missotten P., Marquet M., Adam, S. The influence of contacts with grandparents on the views of children and adolescents on the elderly. *Child of Dev.* 2019. Vol. 90(4), pp. 1155–1169. DOI:10.1111/cdev.12992
32. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 2005. Vol. 15(9). pp. 1277–1288. DOI:10.1177/1049732305276687
33. Levy B.R., Myers L.M. Preventive health behaviors influenced by self-assessment of aging. *Preventive medicine*, 2004. Vol. 39(3), p. 625. DOI:10.1016/j.ypmed.2004.02.029.
34. Levy B.R. The embodiment of the stereotype: A psychosocial approach to aging. *Current trends in psychological Science*, 2009. Vol. 18(6). pp. 332–336. DOI:10.1111/j.1467–8721.2009.01662.x.
35. Mendonsa J., Marquez S., Abrams D. Children's attitudes toward the elderly: Current and future directions. In Ayalon L., Tesch-Römer C. (eds.), *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging*, 2018. Vol. 19. pp. 517–548. DOI:10.1007/978-3-319-73820-8_30
36. Naumova V.A., Glozman J.M. Representations of old age in childhood. *Lurian Journal*, 2021. Vol. 2(1), pp. 63–79. DOI:10.15826/Lurian.2021.2.1.4

37. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful aging. *The Gerontologist*, 1997. Vol. 37(4), pp. 433–440. DOI:10.1093/geront/37.4.433.

38. Strizhitskaya O. Aging in Russia. *The Gerontologist*, 2016. Vol. 56(5), pp. 795– DOI:10.1093/geront/gnw007.

39. Tornstam L. Gerotranscendence. A Developmental Theory of Positive Aging. New York: Springer, 2005. 226 p. URL: <http://repositorii.urindo.ac.id/repository2/files/original/94bf151af9fff10ee512fe9032b10e5536cb401a.pdf> (Accessed 10.04.2021).

40. Vauclair C.M., Rodrigues R.B., Marques S., Esteves C.S., Cunha F., Gerardo F. Doddering but deareven in the eyes of young children? Age stereotyping and prejudice in childhood and adolescence. *Int. J. Psychol*, 2018. Vol. 53, pp. 63–70. DOI:10.1002/ijop.12430.

Информация об авторах

Глозман Жанна Марковна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени В.М. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7736-0819>, e-mail: glozman@ru

Наумова Валентина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии, Камчатский государственный университет имени В. Беринга (ФГБОУ ВО «КамГУ имени В. Беринга»), г. Петропавловск-Камчатский, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-1048>, e-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

Information about the authors

Zhanna M. Glozman, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Neuropsychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7736-0819>, e-mail: glozman@ru

Valentina A. Naumova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Kamchatka State University named after V. Bering, Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-1048>, e-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

Получена 14.05.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 14.05.2021

Accepted 01.03.2022

Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности

В.С. Мухина

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9417-6925>, e-mail: rl-online@mail.ru

С.В. Мелков

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-6325>, e-mail: sergey.melkov@gmail.com

Представлены методологические подходы к проблеме формирования гражданской идентичности в контексте концепции «Феноменология развития и бытия личности» В.С. Мухиной. Развитая личность должна быть субъектом целостной гражданской идентичности. Внутренняя позиция личности как сущностная основа формирования гражданской идентичности должна включать в себя: 1) ценностное отношение к реальности предметного и духовного мира как результату исторически сложившейся деятельности человечества; 2) субъект-субъектное отношение к природной реальности, требующей от граждан ценностного отношения к уникальному многообразию природы России; 3) реальность образно-знакового сознания в целом и особое значение реальности гражданского самосознания и гражданской идентичности; 4) реальность социально-нормативного пространства как ценностное отношение к гражданским правам и обязанностям каждого, к законам России, к результатам науки и к культурным традициям многочисленных народов страны; 5) реальность внутреннего пространства личности предполагает активную гражданскую позицию, сопряженную с ценностным отношением к себе как к гражданину, готовому брать на себя ответственность за свое развитие и бытие как целостной личности.

Ключевые слова: внутренняя позиция личности, гражданская идентичность, права и обязанности, внутренняя позиция гражданина, реалии бытия.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта № 121081200036-6.

Для цитаты: Мухина В.С., Мелков С.В. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180110>

Personality Inner Position as the Basis for Civic Identity Development

Valeriya S. Mukhina

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9417-6925>, e-mail: rl-online@mail.ru

Sergey V. Melkov

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-6325>, e-mail: sergey.melkov@gmail.com

In this paper methodologically approaches to the problem of the formation of civic identity are presented. The authors refer to the concept of “Phenomenology of Personal Development and Being”

(V.S. Mukhina). A person's inner position as an essential basis for the formation of the civic identity should include the following: 1. The value attitude towards the reality of objective and spiritual world as a result of historically established activities of mankind. 2. The subject-subject attitude to natural reality, requiring citizens to value Russia's unique natural diversity. 3. The reality of image-sign consciousness in general with particular importance of the reality of civic consciousness and civic identity. 4. The reality of social and normative space, first of all, value attitude to civil rights and duties of everyone, to laws of Russia, to results of science and cultural traditions of numerous nations of the country. 5. The reality of individual's inner space certainly presupposes an active civic position, coupled with the value attitude towards oneself as a citizen, ready to take responsibility for one's own development and being as an integral personality, committed to one's country as a stronghold of the State.

Keywords: person's inner position, civil identity, rights and duties, inner position of a citizen, realities of being.

Funding. The reported study was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation, project number 121081200036-6.

For citation: Mukhina V.S., Melkov S.V. Personality Inner Position as the Basis for Civic Identity Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180110> (In Russ.).

Сегодня наблюдаются социокультурные и мировоззренческие изменения, особенно остро отражающиеся на самосознании молодого поколения [26], ценностно амбивалентного [39] и сензитивного как к стихийному информационному воздействию, так и к целенаправленной пропаганде субъектов мировой политики. В современном информационном обществе «информация задает не только траекторию социализации, но и образцы поведения, эталоны идентификации для большой группы людей» [18, с. 78], создает риски для психического здоровья и благополучия личности [36, с. 83]. Ситуация усугубляется тем, что Россия *находится в процессе поиска и формирования государственной идеологии, способной осуществить задачу консолидации своих граждан, что не будет иметь успеха без развитой гражданской идентичности россиян, основанной на осознанно выстроенной внутренней позиции личности, готовой осмысленно брать на себя ответственность за благополучие и развитие своей страны.*

Вл. Даль в свое время определял слово «гражданин» в своем «Толковом словаре живого великорусского языка» [11, с. 400]. Со дня издания прошло более 140 лет. Как же изменились значения и смыслы этого слова за столь исторически не очень долгое время? Сегодня в «Словаре русского языка» можно увидеть, какие изменения произошли со значениями и смыслами этого слова [9, с. 342].

В философской энциклопедии нас отсылают к Г.В.Ф. Гегелю, который писал, что гражданское — это общество, в котором сочетаются частные и общие интересы. Философ полагал: «Лишь тем, что он гражданин хорошего государства, индивид достигает своего права» [8, с. 207]. Философ полагал: «В гражданском обществе каждый для себя — цель, все остальное для него ничто. Однако без соотношения с другими он не может достигнуть своих целей во всем их объеме: эти другие суть поэтому средства для цели особенного. Но особенная цель посредством соотношения с дру-

гими придает себе форму всеобщего и удовлетворяет себя, удовлетворяя вместе с тем стремление других к благу» [8, с. 228].

Г.В.Ф. Гегель рассматривал гражданское общество как условие и возможность реализации прав человека как свободной личности, чьи индивидуальные цели взаимосвязаны с общественными обязанностями, без которых они теряют всякий разумный смысл. Свобода быть личностью предполагает и личную ответственность за те социальные условия, которые определяют ее развитие и бытие. Философ был безусловно прав, говоря о том, что прав без обязанностей не бывает. Права гражданина реализуются только тогда, когда он берет на себя обязанность заботиться о своем государстве и развивать его на благо всех и на благо самого себя.

Далее полезно обратиться к идеям о самобытности России в ее историческом пути. Ф.М. Достоевский утверждал: «...народ наш носит в себе органический зачаток идеи, от всего света особливой. Идея же эта заключает в себе такую великую у нас силу, что, конечно, повлияет на всю дальнейшую историю нашу, а так как она совсем особливая и как ни у кого, то и история наша *не может быть похожею на историю других европейских народов*, тем более ее рабской копией. Вот чего не понимают у нас умники, верующие, что всё у нас переделается в Европу безо всякой особливости, и ненавидящие особливости, от чего, конечно, дело может кончиться даже бедой» [12, с. 493].

В отношении национальной идеи значительное влияние оказали мысли философа В.С. Соловьева [30]. Е.Н. Трубецкой наиболее близко примыкал к его идеям, подчеркивая роль великого мыслителя в преодолении варианта националистического русского мессианизма. Е.Н. Трубецкой писал: «К сожалению, сознание грехов и противоречий старого славянофильства не спасло самого Соловьева от того же рокового увлечения. В другой форме и у него воскресла старая традиционная мечта о третьем Риме и о народе-богоносце» [34, с. 245]. При этом философ

выражал уверенность: «Русское — не тождественно с христианским, а представляет собою чрезвычайно ценную национальную и индивидуальную особенность *среди христианства*, которая несомненно имеет универсальное, *вселенское* значение. Отрешившись от ложного антихристианского мессианизма, мы неизбежно будем приведены к более христианскому решению национального вопроса. Мы увидим в России не *единственный* избранный народ, а *один из народов*, который совместно с другими призван делать великое дело Божие, восполняя свои ценные особенности столь же ценными качествами всех других народов-братьев» [34, с. 256].

В то же время к проблеме русской национальной идеи обращался племянник Е.Н. Трубецкого историк Н.С. Трубецкой, который с состраданием писал о самосознании русской эмиграции: «Русская эмиграция есть явление политическое, непосредственное следствие политических событий. Как бы ни старались русские эмигранты уйти от политики, они не в состоянии сделать это, не перестав быть эмигрантами... вернуться на родину составляет заветную мечту каждого» [35, с. 228].

Со времени революции 1917 г. прошло более 100 лет. После Гражданской войны страна пережила помимо военных и политических катаклизмов множество преобразований, стрессов и потерь.

Не пора ли подумать о потенциале эмигрантов, добровольно уехавших и насильственно изгнанных из Отечества?

Россия потеряла тот особый слой духовной культуры, носителями которой слыли прежде всего дворяне.

Нам близки мысли Н.А. Бердяева о русской интеллигенции: «Русская интеллигенция есть совсем особое, лишь в России существующее, духовно-социальное образование. Интеллигенция не есть социальный класс... Интеллигенция была идеалистическим классом, классом людей, целиком увлеченных идеями и готовых во имя своих идей на тюрьму, каторгу и на казнь... Невозможность политической активности вела к исповеданию самых крайних социальных учений при самодержавной монархии и крепостном праве... Русская интеллигенция обнаружила исключительную способность к идейным увлечениям» [6, с. 34–35]. Русские были увлечены многими идеями европейских мыслителей «как никто никогда не был увлечен на их родине» [6, с. 35].

Интеллигенция — социальная группа, состоящая из людей, не только обладающая образованием и специальными профессиональными знаниями в области наук, техники и культуры, группа лиц занимающихся умственным трудом; это непременно и социальная группа, владеющая в высокой степени развития русским языком, обладающая достойным воспитанием, отражающимся в поступках, повседневном поведении людей и в экстремальных, неожиданно возникающих ситуациях, когда человеком подспудно начинают овладевать заложенные эволюцией инстинкты.

Мы выражаем уверенность в том, что пора всем миром подумать и от всего сердца захотеть вернуть эмигрантов на Родину.

Не менее важной задачей для нашего государства является решение проблемы «утечки мозгов» потенциальной интеллектуальной элиты в зарубежные страны [2; 21; 29] через создание условий для самореализации, правовой защищенности и материального благополучия людей, занимающихся научной деятельностью на благо России.

Система образования обладает несомненным потенциалом для развития гражданской идентичности, однако существующие практики ее формирования выстроены преимущественно в рамках сложившихся процессов социализации, подчас игнорируют внутрилличностные аспекты и ценностно-смысловую сферу, являющиеся базисом для развития любой идентичности личности. Сегодня становится очевидным, что «... ценностно-смысловая сфера личности определяет социальное поведение человека, а стратегическая задача системы образования — создание образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала учащихся» [1, с. 5]. Поэтому представляется особенно важным разработать методологические подходы по формированию внутренней позиции личности, в том числе в рамках организации воспитательной работы в школе [3; 4, с. 9], которая будет органичной основой развития целостной конструктивной гражданской идентичности.

Сегодня в России *необходимость формирования гражданской идентичности провозглашается одним из приоритетов государственной политики*, науки и образования [27; 28], однако в российской психологии исследование гражданской идентичности личности находится на периферии научных интересов ученых. В России было защищено 16 диссертаций, посвященных этой проблеме, и только одна кандидатская по психологии [14], где гражданская идентичность как психологический феномен не концептуализируется, а лишь рассматривается как один из критериев выборки.

Поскольку *развитая личность* является условием *целостной конструктивной* гражданской идентичности [24], в методологических подходах по ее формированию важно ориентироваться на целостную психологическую концепцию личности. Такой подход еще не представлен в России. Для этого обратимся к концепции «Феноменология развития и бытия личности» [22].

Мы неизменно говорим о значении «внутренней позиции» для развития личности [19; 22, с. 857–858], которую мы понимаем как «... особое ценностное отношение к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [22, с. 913]. Внутренняя позиция личности неразрывно связана с самосознанием [20; 23]. Самосознание предполагает рефлексию по поводу места человека в природе, в предметном мире, в мире образно-знаковых систем и в социально-нормативном пространстве [22, с. 20, 174, 841, 872, 916].

Социальными условиями формирования гражданской идентичности выступают реалии бытия в предметном, природном, образно-знаковом и социально-нормативном пространстве страны [22, с. 739–959].

Современные исследования затрагивают отдельные аспекты реалий бытия применительно к проблеме гражданской идентичности: исследуется образ Родины как отражение представлений о государстве в сознании гражданина [32]; рассматривается региональная идентичность в контексте локальных территориальных условий развития гражданственности [17] и механизма социальной интеграции гражданского общества [10; 25]; описывается взаимосвязь экологических установок и гражданской идентичности [31]; обосновываются воспитательный потенциал музыкально-языкового сознания [33], возможности воспитания гражданина и формирования его ценностных ориентаций музыкой народов мира [37]; обсуждается возрастная специфика гражданской позиции, гражданской активности [15] и правового сознания гражданина [7; 40]; описывается взаимосвязь гражданской идентичности с религиозными установками [38] и стратегиями поведения в контексте межэтнических отношений [5]; рассматривается место языковых реалий [13], национальной и этнической идентичности в структуре гражданского самосознания [41]. Концепция «Феноменология развития и бытия личности» [22] предлагает целостное системное видение внешних условий как реалий бытия и развития личности, определяющих формирование гражданской идентичности.

Внутренняя позиция личности рождается на пересечении созданных человечеством реалий бытия. Поэтому **внутренняя позиция личности** как основа формирования целостной конструктивной гражданской идентичности включает в себя:

1) ценностное отношение к реальности предметного и духовного мира как результату исторически

сложившейся деятельности человечества: отдельно акцентируются достижения результатов предметного и духовного производства в нашем Отечестве;

2) субъект-субъектное отношение к *природной реальности*, требующее от граждан ценностного отношения к уникальному многообразию природы России;

3) *реальность образно-знакового сознания* — прежде всего реальность гражданского самосознания и гражданской идентичности; для граждан России ценностное отношение к русскому языку и, несомненно, для всех народов страны к их исконным национальным языкам, отечественным достижениям в науке и культуре в прошлом, настоящем и ближайшем будущем;

4) *реальность социально-нормативного пространства* — прежде всего ценностное отношение к гражданским правам и обязанностям, законам России, к результатам науки и к культурным традициям многочисленных народов страны. Уважение к истории развития государства, Конституции РФ, в том числе Арт-конституции, Всеобщей декларации прав человека, Декларации прав ребенка и другим социально значимым нормативным актам, сформулированным в России и в цивилизованных странах;

5) *реальность внутреннего пространства личности* предполагает активную гражданскую позицию, сопряженную с ценностным отношением к себе как к гражданину, готовому брать на себя ответственность за свое развитие и бытие как целостной личности, преданной своей стране как оплоту государства.

Гражданская идентичность — феномен внутренней позиции личности, развивающейся посредством идентификации с идеями, утверждающими *ценность человека как гражданина своего Отечества*.

Литература

1. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. и др. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250601
2. Бакина А.В., Орлова О.А., Яремчук С.В. Компоненты ценностно-смысловой сферы личности как предикторы миграционных намерений молодежи (на примере города Комсомольска-на-Амуре) // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 2. С. 95–113. DOI:10.17759/sps.2019100208
3. Басюк В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.
4. Басюк В.С., Виноградова Н.Ф., Лазебникова А.Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Том 1. № 4(77). С. 7–29. DOI:10.24412/2224-0772-2021-77-7-29
5. Батхина А.А., Лебедева Н.М. Предикторы выбора русских стратегий поведения в межкультурном конфликте // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 1. С. 70–91. DOI:10.17759/sps.2019100105

References

1. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V. et al. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological Security and Values in Adolescents and Young People]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, Vol. 25, no. 6, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250601 (In Russ.).
2. Bakina A.V., Orlova O.A., Yaremchuk S.V. Komponenty tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti kak prediktory migratsionnykh namerenii molodezhi (na primere goroda Komsomol'ska-na-Amure) [Components of value-semantic sphere of personality as predictors of migration intentions among the youth (on the example of Komsomolsk-on-Amur)]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019, Vol. 10, no. 2, pp. 95–113. DOI:10.17759/sps.2019100208 (In Russ.).
3. Basyuk V.S. Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnykh obrazovatel'nykh programm obuchayushchimisya v usloviyakh realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya [Personal results of educational programs' mastering according to FSES of general education]. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*, 2017, no. 1, pp. 29–43. (In Russ.).
4. Basyuk V.S., Vinogradova N.F., Lazebnikova A.Yu. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obrazovaniya: kharakter izmenenii i problemy vnedreniya [Federal state educational standards

6. Бердяев Н.А. Русская идея. М.: АСТ, 2002. 624 с.
7. Бойкина Е.Э., Чернов В.А. Правосознание подростков поколения центиналов: прогностическая оценка [Электронный ресурс] // Психология и право. 2021. Том 11. № 1. С. 135–149. DOI:10.17759/psylaw.2021110111
8. Гегель Г.В.Ф. Философия права: пер. с нем. М.: Мысль, 1990. 524 с.
9. Гражданин // Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 / Гл. редактор А.П. Евгеньева. 4-е изд.: М.: Полиграфресурсы, 1999. С. 342.
10. Грищенко В.В., Остапенко Л.В., Субботина И.А. Значимость гражданской, этнической и региональной идентичности для жителей малых российских городов и ее детерминанты // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 165–181. DOI:10.17759/sps.2020110412
11. Даль Вл. Гражданин, гражданка, гражданство, гражданственность // Даль Вл. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. 2-е изд.: СПб.; М.: Издание книгопродавца – типография Н.О. Вольфа, 1880. С. 400.
12. Достоевский Ф.М. Пусть первые скажут, а мы пока стоим в стороне, единственно чтоб уму-разуму поучиться // Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 14. СПб.: Наука, 1995. С. 491–496.
13. Дугарова Т.Ц. Феномены языковых реалий этнического самосознания в контексте концепции феноменологии развития и бытия личности (на материале изучения идентичности бурят) // Развитие личности. 2018. № 2. С. 183–208.
14. Ефремова М.В. Взаимосвязь гражданской и религиозной идентичности с экономическими установками и представлениями: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 176 с.
15. Кочетова Ю.А., Емельянова Е.А. Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 147–156. DOI:10.17759/psyedu.2019110412
16. Кузнецова С.А. Территориальное самоопределение магаданских студентов на разных этапах обучения в вузе // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 182–197. DOI:10.17759/sps.2020110413
17. Максимова Л.А., Валиев Р.А., Руженцева Н.Б. и др. Региональная идентичность в юношеском возрасте как маркер личностной связи с территорией проживания // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 82–92. DOI:10.17759/pse.2019240208
18. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 77–96. DOI:10.17759/cpp.2019270306
19. Мелков С.В. Единство и амбивалентность двух методологических позиций в понимании феномена человека // Развитие личности. 2013. № 3. С. 144–146.
20. Мелков С.В. Идеи В.С. Мухиной о структурных звеньях самосознания как методологическая основа изучения гендерной идентичности личности // Развитие личности. 2017. № 4. С. 119–141.
21. Муращенкова Н.В. Взаимосвязь ценностей и эмиграционных намерений студенческой молодежи г. Смоленска // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 77–93. DOI:10.17759/sps.2021120106
22. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд.: М.: Национальный книжный центр, 2020. 1127 с.
23. Мухина В.С. Шлейфы и сполохи самосознания народов, живущих на планете Земля // Развитие личности. 2017. № 1. С. 144–167.
- of primary and basic education: the nature of changes and problems of implementation]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and Foreign Pedagogy]*, 2021, Vol. 1, no. 4 (77), pp. 7–29. DOI:10.24412/2224-0772-2021-77-7-29 (In Russ.).
5. Batkhina A.A., Lebedeva N.M. Prediktory vybora russkimi strategii povedeniya v mezhkul'turnom konflikte [Predictors of behavioral strategy choice among Russians in intercultural conflict]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019, Vol. 10. no. 1, pp. 70–91. DOI:10.17759/sps.2019100105 (In Russ.).
6. Berdyayev N.A. Russkaya ideya [Russian idea]. Moscow: Publ. AST, 2002. 624 p.
7. Boykina E.E., Chernov V.A. Pravosoznanie podrostkov pokoleniya tsentinalov: prognosticheskaya otsenka [Legal Conscience of Teens from the Centennials Generation: a Prognostic Assessment]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2021, Vol. 11, no. 1, pp. 135–149. DOI:10.17759/psylaw.2021110111 (In Russ.).
8. Hegel G.V.F. Filosofiya prava: per. s nem. [Philosophy of law]. Moscow: Mysl', 1990. 524 p.
9. Grazhdanin [Citizen]. In Evgenieva A.P. (ed.) *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 1. [Dictionary of the Russian language: in 4 vol. Vol. 1]*. 4-e izd.: Moscow: Poligrafresursy, 1999, pp. 342.
10. Gritsenko V.V., Ostapenko L.V., Subbotina I.A. Znachimost' grazhdanskoi, etnicheskoi i regional'noi identichnosti dlya zhitelei malykh rossiiskikh gorodov i ee determinanty [The Importance of Civil, Ethnic and Regional Identity for Residents from Small Russian Towns and its Determinants]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020, Vol. 11, no. 4, pp. 165–181. DOI:10.17759/sps.2020110412 (In Russ.).
11. Dal' Vl. Grazhdanin, grazhdanka, grazhdanstvo, grazhdanstvennost' [Citizen, citizenship, citizenship]. In Dal' Vl. (ed.) *Tolkovyi slovar' zhivago velikorusskago yazyka: v 4 t. T. 1. [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language: in 4 vol. Vol. 1.]*. 2-e izd.: St. Petersburg; Moscow: Publ. of a bookseller – Wolf's N.O. printing house, 1880, pp. 400.
12. Dostoevskii F.M. Pust' pervye skazhut, a my пока стоим в стороне, edinstvenno chtob umu-razumu pouchit'sya [Let the first ones say, but for now we will stand on the sidelines, only to learn the mind and mind]. *Sobranie sochinenii: v 15 t. T. 14. [Collected Works: in 15 vol. Vol. 14]*. St. Petersburg: Nauka, 1995, pp. 491–496.
13. Dugarova T.Ts. Fenomenyazykovykhrealiinetnicheskogo samosoznaniya v kontekste kontseptsii fenomenologii razvitiya i bytiya lichnosti (na materiale izucheniya mental'nosti buryat) [Phenomena of linguistic realities of ethnic selfconsciousness in the context of phenomenology of person's development and being conception (by the material of Buryats' mentality study)]. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*, 2018, no. 2, pp. 183–208. (In Russ.).
14. Efremova M.V. Vzaimosvyaz' grazhdanskoi i religioznoi identichnosti s ekonomicheskimi ustanovkami i predstavleniyami. Diss. kand. psikh. nauk. [The relationship of civic and religious identity with economic attitudes and beliefs. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 176 p.
15. Kochetova Yu.A., Emelianova E.A. Psikhologicheskie kharakteristiki proyavleniya grazhdanskoi pozitsii v rannei i pozdnei yunosti [Elektronnyi resurs]. [Psychological Characteristics of the Manifestation of Civil Position in Early and Late Youth]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019, Vol. 11, no. 4, pp. 147–156 DOI:10.17759/psyedu.2019110412 (In Russ.).
16. Kuznetsova S.A. Territorial'noe samoopredelenie magadanskikh studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuze

24. Мухина В.С., Проценко Л.М., Хвостов К.А. Стратегия развития самосознания россиян // Развитие личности. 2009. № 3. С. 16–30.
25. Пучкина Ю.А., Тимофеева А.И. Объединение ресурсов системы образования и гражданского общества при выстраивании модели профилактической работы с детьми «группы риска» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 112–122. DOI:10.17759/bppe.2019160308
26. Сахарова Т.Н., Тамарская Н.В., Стремилова О.В. и др. Стратегии компетентного развития специалистов по работе с молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2(119). С. 26–32. DOI:10.20323/1813-145X-2021-2-119-26-32
27. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 г. № 703) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (дата обращения: 07.09.2021).
28. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 15.03.2021 № 143) [Электронный ресурс] // Сайт президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449/page/1> (дата обращения: 07.09.2021).
29. Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Миграционные установки аспирантов: к вопросу об «утечке мозгов» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 61–79. DOI:10.17759/psyedu.2020120304
30. Соловьев В.С. Русская идея // В.С. Соловьев. Соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1989. 735 с.
31. Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. Развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 102–112. DOI:10.17759/pse.2021260107
32. Тарасов М.В. Образ Родины: обоснование и апробация диагностического инструментария // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 4. С. 205–219. DOI:10.17759/exppsy.2020130415
33. Торопова А.В. Музыкально-психологическая антропология как междисциплинарная область научных знаний // Музыкальное искусство и образование. 2019. Том 7. № 2. С. 24–40.
34. Трубецкой Е.Н. Старый и новый национальный мессианизм // Русская идея. М.: Республика, 1992. С. 241–257.
35. Трубецкой Н.С. Мы и другие // Избранное. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 228–242.
36. Филиппова С.А., Пазухина С.В., Куликова Т.И. и др. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 80–90. DOI:10.17759/pse.2019240508
37. Фурсенко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 29–36. DOI:10.17759/pse.2019240203
38. Хухлаев О.Е., Александрова Е.А., Гриценко В.В. и др. Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодежи // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 71–82. DOI:10.17759/chp.2019150308
- [Territorial Self-Determination of Magadan Students at Different Stages of Education in the University]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020, Vol. 11, no. 4, pp. 182–197. DOI:10.17759/sps.2020110413 (In Russ.).
17. Maksimova L.A., Valiyev R.A., Ruzhentseva N.B. et al. Regional'naya identichnost' v yunosheskom vozraste kak marker lichnostnoi svyazi s territoriei prozhivaniya [Conceptosphere of Regional Identity in Young People as Marker of Personal Relation with Territory of Residence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, Vol. 24, no. 2, pp. 82–92. DOI:10.17759/pse.2019240208 (In Russ.).
18. Martsinkovskaya T.D. Informatsionnoe prostranstvo tranzitivnogo obshchestva: problemy i perspektivy razvitiya [Information Space of a Transitive Society: Challenges and Prospects]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, Vol. 27, no. 3, pp. 77–96. DOI:10.17759/cpp.2019270306 (In Russ.).
19. Melkov S.V. Edinstvo i ambivalentnost' dvukh metodologicheskikh pozitsii v ponimani fenomena cheloveka [Unity and ambivalence of two methodological positions in understanding of human being phenomenon]. *Razvitie lichnosti [Development of Personality]*, 2013, no. 3, pp. 144–146. (In Russ.).
20. Melkov S.V. Idei V.S. Mukhinoi o strukturnykh zven'yakh samosoznaniya kak metodologicheskaya osnova izucheniya gendernoi identichnosti lichnosti [Ideas of V.S. Mukhina about structural elements of self-consciousness as methodological basis for person's gender identity study]. *Razvitie lichnosti [Development of Personality]*, 2017, no. 4, pp. 119–141. (In Russ.).
21. Murashcenkova N.V. Vzaimosvyaz' tsennostei i emigratsionnykh namerenii studencheskoi molodezhi g. Smolenska [Interrelation of Values and Emigration Intentions of Student's Youth of Smolensk]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021, Vol. 12, no. 1, pp. 77–93. DOI:10.17759/sps.2021120106 (In Russ.).
22. Mukhina V.S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty) [Personality: Myths and Reality (Alternative view. Systems approach. Innovative aspects)]. 7-e izd.: Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2020. 1127 p.
23. Mukhina V.S. Shleify i spolokhi samosoznaniya narodov, zhivushchikh na planete zemlya [Trails and flashes of generic self-consciousness of people living at the earth]. *Razvitie lichnosti [Development of Personality]*, 2017, no. 1, pp. 144–167. (In Russ.).
24. Mukhina V.S., Protsenko L.M., Khvostov K.A. Strategiya razvitiya samosoznaniya rossiyan [Strategy of development of self-consciousness of russian people]. *Razvitie lichnosti [Development of Personality]*, 2009, no. 3, pp. 16–30. (In Russ.).
25. Puchkina Yu.A., Timofeeva A.I. Ob"edinenie resursov sistemy obrazovaniya i grazhdanskogo obshchestva pri vystraivani modeli profilakticheskoi raboty s det'mi «gruppy riska» [Elektronnyi resurs] [Combining the Resources of the Education System and Civil Society in Building a Model of Preventive Work with Children at «Risk Group»]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2019, Vol. 16, no. 3, pp. 112–122. DOI:10.17759/bppe.2019160308 (In Russ.).
26. Sakharova T.N., Tamarskaya N.V., Stremilova O.V. et al. Strategii kompetentnostnogo razvitiya spetsialistov po rabote s molodezh'yu [Competence development strategies for youth workers]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2021, no. 2 (119), pp. 26–32. DOI:10.20323/1813-145X-2021-2-119-26-32 (In Russ.).

39. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Усубян Ш.А. Восприятие европейских ценностей и отношение к ним российских студентов-бакалавров московского вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 58–73. DOI:10.17759/psyedu.2019110206
40. Чернышева Е.В. Правосознание в детерминации коррупционного поведения [Электронный ресурс] // Психология и право. 2021. Том 11. № 2. С. 120–131. DOI:10.17759/psylaw.2021110209
41. Шлятников В.Н. Взаимосвязь показателей состояния волевой регуляции и этнической идентичности // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 83–90. DOI:10.17759/chp.2019150309
27. Strategiya gosudarstvennoi natsional'noi politiki Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (V redaktsii Ukaza Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 06.12.2018 g. N 703) [Elektronnyi resurs] [Strategy of the state nationality policy of the Russian Federation for the period up to 2025 (As amended by the Decree of the President of the Russian Federation of 06.12.2018 N 703)]. Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii [Official Internet portal of legal information]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (Accessed: 07.09.2021).
28. Strategiya nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii (V redaktsii Ukaza Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 15.03.2021 № 143) [Elektronnyi resurs] [Strategy of scientific and technological development of the Russian Federation (As amended by the Decree of the President of the Russian Federation dated 03.15.2021 No. 143)]. Sait prezidenta Rossiiskoi Federatsii [Website of the President of the Russian Federation]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449/page/1> (Accessed: 07.09.2021).
29. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Migration attitudes of graduate students: on the question of the «brain drain» [Migration attitudes of graduate students: on the issue of «brain drain»]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Educational Studies*, 2020, Vol. 12, no. 3, pp. 61–79. DOI:10.17759/psyedu.2020120304 (In Russ.).
30. Solov'ev V.S. Russkaya ideya [Russian idea]. *Soch.: v 2 t. T. 2. [Collected Works: in 6 vol. Vol.3.]*. Moscow: Pravda, 1989. 735 p.
31. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I. Razvitie strukturnykh komponentov ekologicheskogo soznaniya dlya formirovaniya grazhdanskoi identichnosti lichnosti [Developing Structural Components of Ecological Consciousness to Promote Civic Identity Formation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021, Vol. 26, no. 1, pp. 102–112. DOI:10.17759/pse.2021260107 (In Russ.).
32. Tarasov M.V. Obraz Rodiny: obosnovanie i aprobatsiya diagnosticheskogo instrumentariya [Image of Motherland: Justification and Approbation of Diagnostic Tools]. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020, Vol. 13, no. 4, pp. 205–219. DOI:10.17759/exppsy.2020130415 (In Russ.).
33. Toropova A. V. Muzykal'no-psikhologicheskaya antropologiya kak mezhdistsiplinarnaya oblast' nauchnykh znaniy [Musical-psychological anthropology as an interdisciplinary field of scientific knowledge]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie [Musical Art and Education]*, 2019, vol. 7, no. 2, pp. 24–40 (in Russ.).
34. Trubetskoi E.N. Staryi i novyi natsional'nyi messianizm [Old and new national messianism]. *Russkaya ideya [Russian idea]*. Moscow: Respublika, 1992, pp. 241–257.
35. Trubetskoi N.S. My i drugie [We and others] // *Izbrannoe [Selected works]*. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2010, pp. 228–242.
36. Filippova S.A., Pazukhina S.V., Kulikova T.I. et al. Emotsional'naya ustoichivost' budushchikh pedagogov k negativnomu vliyaniyu sovremennoi informatsionnoi sredy [Emotional Resistance to Negative Impacts of Modern Information Environment in Future Teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, Vol. 24, no. 5, pp. 80–90. DOI:10.17759/pse.2019240508 (In Russ.).
37. Fursenko T.F. Formirovanie tsennostnykh orientatsii podrostkov muzykoi narodov mira [Value Orientations Development in Adolescents by Means of Folk Music]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science*

and Education, 2019, Vol. 24, no. 2, pp. 29–36. DOI:10.17759/pse.2019240203 (In Russ.).

38. Khukhlaev O.Ye., Aleksandrova E.A., Gritsenko V.V. et al. Identifikatsiya s religioznoi gruppoi i etnonatsional'nye ustanovki buddistskoi, musul'manskoi i pravoslavnoi molodezhi [Religious Group Identification and Ethno-National Attitudes in Buddhist, Muslim and Orthodox Youth]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019, Vol. 15, no. 3, pp. 71–82. DOI:10.17759/chp.2019150308 (In Russ.).

39. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Usubyan S.A. Vospriyatie evropeiskikh tsennostei i otnoshenie k nim rossiiskikh studentov-bakalavrov moskovskogo vuza [Elektronnyi resurs] [Perceptions and attitudes towards European values among Russian bachelor students of Moscow University]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019, Vol. 11, no. 2, pp. 58–73. DOI:10.17759/psyedu.2019110206 (In Russ.).

40. Chernysheva E.V. Pravosoznanie v determinatsii korruptsionnogo povedeniya [Elektronnyi resurs] [Legal consciousness in determination of corrupt behavior]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2021, Vol. 11, no. 2, pp. 120–131. DOI:10.17759/psylaw.2021110209 (In Russ.).

41. Shlyapnikov V.N. Vzaimosvyaz' pokazatelei sostoyaniya volevoi regulyatsii i etnicheskoi identichnosti [Relationship between Volitional Regulation and Ethnic Identity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019, Vol. 15, no. 3, pp. 83–90. DOI:10.17759/chp.2019150309 (In Russ.).

Информация об авторах

Мухина Валерия Сергеевна, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель кафедры психологии развития личности, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9417-6925>, e-mail: rl-online@mail.ru

Мелков Сергей Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-6325>, e-mail: sergey.melkov@gmail.com

Information about the authors

Valeriya S. Mukhina, full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Scientific Director of the Department of Psychology of Personality Development, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9417-6925>, e-mail: rl-online@mail.ru

Sergey V. Melkov, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Personality Development, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-6325>, e-mail: sergey.melkov@gmail.com

Получена 27.09.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 27.09.2021

Accepted 01.03.2022

Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассников в группе сверстников

В.И. Екимова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6968-5253>, e-mail: ekimovavi@mgppu.ru

А.Н. Вецель

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1751-334X>, e-mail: vecalis@mail.ru

М.И. Розенова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: profi1234@yandex.ru

Исследование психологических проблем семейных отношений и их влияния на характер взаимодействия взрослеющего ребенка с окружающими приобретает особое значение в отношении старшеклассников, стоящих на пороге взрослости. В статье представлен обзор отечественных и зарубежных публикаций по проблеме, а также результаты эмпирического исследования влияния внутрисемейных отношений на социометрический статус старшеклассников. В эмпирическом исследовании (N=106) приняли участие учащиеся десятых классов в возрасте от 15 до 16 лет (M=15,8), из них 24 девушки и 29 юношей, а также их матери (N=53) в возрасте от 37 до 43 лет (M=40,4). Использовались методики: социометрический тест (Дж. Морено); опросник «Подростки о родителях» (ADOR/ПОР); опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Полученные результаты позволяют утверждать, что старшеклассники, имеющие высокий социометрический статус, реже сталкиваются с проявлениями директивности, враждебности и дистанцирования со стороны родителей. Отмечается, что низкий социометрический статус старшего школьника в значительной степени связан с такими дисгармониями семейного воспитания, как гипопротекция и жестокое обращение.

Ключевые слова: социометрический статус, статусная дифференциация, детско-родительские отношения, типы семейного воспитания, подросток, ранний юношеский возраст.

Для цитаты: Екимова В.И., Вецель А.Н., Розенова М.И. Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассника в группе сверстников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180111>

The Impact of Parent-Child Relationship on the Peer Sociometric Status of High School Students

Valentina I. Ekimova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6968-5253>, e-mail: ekimovavi@mgppu.ru

Alisa N. Vetzal

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1751-334X>, e-mail: vecalis@mail.ru

Marina I. Rozenova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: profi1234@yandex.ru

The investigations of psychological problems of family relations and their impact on the child and adolescent peer relationship are especially important for high school students who are on the verge of adulthood. The article presents the overview of the Russian and foreign publications, and the results of the empirical study of parent-child relationship impact on the peer sociometric status of high school students. The empirical study involved 106 participants: 53 tenth grade students aged 15 to 16 ($M=15,8$), including 24 girls and 29 boys, and their mothers ($N=53$) aged 37 to 43 years old ($M=40,4$). Methods used: sociometric test (J. Moreno); "Adolescents about Parents Questionnaire" (ADOR/POR); questionnaire for parents "Analysis of family relationships" (AFR). The results obtained allow us to state that high school students with the high sociometric status are less likely to encounter manifestations of directiveness, hostility, and distancing from their parents. It is noted that the low sociometric status of students is largely associated with such disharmony of parenting styles as hypoprotection and abuse.

Keywords: sociometric status, status differentiation, child-parent relationships, types of family education, adolescent, early adolescence.

For citation: Ekimova V.I., Vetzal A.N., Rozenova M.I. The Impact of Parent-Child Relationship on the Peer Sociometric Status of High School Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180111> (In Russ.).

Введение

Психологические проблемы семейных отношений и их влияния на формирование личности ребенка не являются новыми для психологии и педагогики. Однако современная социальная ситуация, характеризующаяся изменениями в ценностных ориентациях общества, снижением субъективной ценности семьи, изменением внутрисемейных ролей, требует дальнейшего изучения института семьи, а также влияния внутрисемейных отношений на характер взаимодействия взрослеющего ребенка с окружающими. Особое значение это приобретает в отношении старшеклассников, стоящих на пороге взрослости.

Внутрисемейные отношения важны для личности в любом возрастном периоде, однако в раннем юношеском возрасте (15–18 лет) они как бы отходят на второй план, что обусловлено снижением референтного статуса семьи и родителей. В то же время имплицитно семья и позиция родителей по-прежнему играют существенную роль в личностном развитии старшеклассника. Юношество сензитивно для формирования отношения к самому себе, окружающему миру, другим людям, что определяет в дальнейшем основу мировоззрения и ядро мотивации личности.

Анализ исследований и публикаций по проблеме

Чрезвычайно важное значение для успешной социализации ребенка имеют сложившаяся в семье система отношений, прежде всего детско-родительские отношения. Особенности родительского общения влияют на психологическое благополучие ребенка в целом [1; 3; 15; 17] и отдельные его составляющие: отношение к

своему телу, уровень социальной тревожности, склонность к депрессиям, доверие к миру и др. По мнению О.А. Карабановой [5], ключевую роль в жизнедеятельности семьи играет внутрисемейное межличностное общение, определяющее эффективность ее функционирования, ресурсы роста и развития.

Семейный контекст, опосредуя «врастание ребенка в культуру», оказывает глубокое воздействие на формирование его личности [5]. «Существенным фактором психологического благополучия подростка является характер детско-родительских отношений, стиль воспитания, компетентность родителей, наличие привязанности и эмпатии, иными словами, все то, что в совокупности определяет взаимоотношения между членами семьи» [3, с. 53]. Коммуникативная и родительская компетентность, открытость в общении существенно повышают ключевые составляющие психологического благополучия старшеклассников.

Несмотря на то, что изначально абсолютное влияние родителей на ребенка в ходе онтогенеза ослабевает и утрачивает свою главенствующую роль, родительские установки, стили воспитания и отношения к ребенку обычно имеют определяющее значение на протяжении всех этапов активного формирования личности [15; 21]. В подростково-юношеский период особое значение имеют межличностные отношения в семье, поскольку в этом возрасте формируется самосознание личности и ее готовность к самоопределению.

Ряд исследований, посвященных анализу родительского отношения и установок, стилей и стратегий семейного воспитания [1; 3; 9; 12; 15; 17; 19; 21], сфокусированы на позиции родителя, тогда как обратная сторона — стратегии взаимодействия старшеклассников с родителями — остается малоизученной, несмотря на актуализацию многими исследователями

[8; 9; 14; 16]. Выступая субъектом взаимоотношений с родителями, старшеклассник пробует в действии собственные стратегии межличностных отношений, обусловленные особенностями процесса семейной сепарации [8; 12; 14; 19].

Под стратегией взаимодействия старшеклассника с родителями А.И. Кошель понимает «... совокупность доминирующих особенностей его поведения в отношениях с родителями, обусловленная социальной ситуацией развития (достижением эмансипации в детско-родительских отношениях)» [8, с. 11]. Основные стратегии взаимодействия старшеклассников с родителями — сотрудничество, подчинение и противодействие.

Исследователи подчеркивают нетождественность родительского воспитания и представлений подростков об этом воспитании, причем с возрастом это расхождение увеличивается. Важно, что представления подростка о родительском воспитании составляют основу его отношения не только к родителям, но и к себе самому и окружающим [5]. Старшеклассники со стратегией взаимодействия с родителями по типу сотрудничества характеризуются стремлением к самоактуализации, высокой степенью развития субъектных качеств и четкими границами, отделяющими их личность от родительской [4; 16].

«Стратегия подчинения характеризуется выраженной потребностью в поддержке, опоре и руководстве со стороны родителей. В своем поведении старшеклассники стремятся избегать конфликтов, занимают пассивную позицию в ситуациях жизненного выбора, ориентируясь на родительские желания» [8, с. 11].

Стратегия противодействия выражается в бунтарстве, когда все поступки старшеклассника диктуются стремлением действовать в противоположность тому, что от него ожидают; выбор данной стратегии также во многом обусловлен мнением окружающих [5; 12].

«Стратегии подчинения и противодействия являются деструктивными, в их основе лежит фрустрированная потребность в самоактуализации, они отличаются поведенческой реакцией школьников на воспитательную позицию родителей. Механизм формирования стратегий взаимодействия старшеклассников с родителями имеет онтогенетический аспект в соблюдении баланса автономии и близости в отношениях» [8, с. 11], что подтверждается результатами эмпирического исследования особенностей межличностных отношений старшеклассников с разными стратегиями детско-родительских отношений, проведенного А.Н. Кошель [8].

В старшем школьном возрасте происходят качественные изменения отношений юношей и девушек со сверстниками: на первый план выходят темы ценностно-смыслового характера, появляется понимание мотивов поведения человека, снижаются уровень тревожности в отношениях и острота межличностных конфликтов, увеличивается репертуар социальных ролей и формируется позиция независимости от авторитетов. Эти особенности находят отражение как в классических (О.А. Карабанова, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон) [5; 6; 7], так и в совре-

менных психологических исследованиях (А.И. Кошель, Н.Н. Поскребышева, В.С. Собкин, Коломиец Ю.О., Калашникова Е.А.) [8; 12; 14].

Вместе с тем ряд авторов [4; 5; 8] подчеркивают определенную дисгармоничность в отношениях старшеклассников — конфликтность, напряженность и агрессивность, а также недостаточное умение конструктивно разрешать возникающие в межличностных отношениях противоречия и конфликты, что обусловлено как внешними факторами, так и субъективными качествами самой личности.

Особенно остро процессы межличностного общения протекают в группах обучающихся подросткового и юношеского возраста. Яркий пример — ученические группы, выступающие референтной средой, в которой растущий человек «тренируется» перед вхождением в мир взрослых межличностных отношений. Большинству исследований, посвященных изучению статуса личности в социальных группах, присущ биполярный подход, раскрывающий причины ее высокого или низкого статуса (лидерства или аутсайдерства).

Старшеклассники с низкостатусной позицией нередко выступают потенциальными жертвами буллинга — одного из наиболее распространенных видов насилия в школе, проявляющегося в вербальных и физических формах агрессии. Как отмечают В.И. Екимова и А.М. Залалдинова, жертвам буллинга присущи низкая самооценка, повышенное чувство вины, неразвитые коммуникативные навыки, крайне ограниченный круг друзей, а также страх перед школой и межличностным общением. Однако указанные признаки могут служить как причиной, так и следствием буллинга [2]. Психология аутсайдеров анализируется в целом ряде работ [2; 3; 4; 6; 8], в то время как категория среднестатусных членов группы изучается в меньшей степени [4; 8; 13].

Одним из направлений в изучении межличностных отношений является анализ внутригрупповых отношений с точки зрения степени их значимости для каждого из участников. В рамках данного направления А.В. Петровский разработал «трехфакторную модель значимого другого», согласно которой каждый фактор — это форма метаиндивидуальной репрезентации личности «значимого другого» [11]. Сочетание этих трех оснований межличностной значимости — авторитетности (признания окружающими права «значимого другого» принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах), аттракции (способности «значимого другого» привлекать или отталкивать окружающих, вызывать симпатию или антипатию) и власти (институционализированной роли) — отражает особенности детерминации внутригрупповых статусно-ролевых отношений [13].

Интересны также результаты исследований Е.С. Махлах, свидетельствующие о том, что «высокий социометрический статус обеспечивается сочетанием трех факторов: 1) фактическое развитие положительных качеств личности, ценимых классом; 2) совпадение ценностей учащегося с ценностями

класса; 3) заниженная самооценка по особенно ценным качествам личности» [10, с. 187]. Последний фактор Я.Л. Коломинский [6] связывает с «парадоксом осознания» личностью своего статуса в группе.

В качестве отдельного направления социально-психологических исследований выступает изучение взаимосвязи детско-родительских отношений и межличностных отношений со сверстниками, а также их влияния на успешность социально-психологической адаптации в подростковом и юношеском возрасте [3; 9; 14; 18; 19; 21]. Так, в публикации Г. Ладда и З. Парке представлен обзор теоретических подходов и эмпирических исследований влияния семейных процессов на отношения ребенка со сверстниками, проведенных за последние тридцать лет: проанализированы прямые и косвенные воздействия семейных отношений на межличностные отношения детей и подростков, обратное воздействие общения со сверстниками на отношения с родителями, определены проблемы, требующие специального изучения, и направления дальнейшей работы [18].

В исследовании М.В. Ермолаевой и О.В. Смирновой [3] получены данные, указывающие на связь между субъективной оценкой психологического благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью у подростка с высокой оценкой качества общения со сверстниками и позитивным восприятием внутрисемейных отношений. Установлено также, что высокая оценка подростками сотрудничества с родителями и удовлетворенность общением со сверстниками связаны с высоким или, напротив, низким уровнем общительности родителей. При среднем уровне коммуникативности взрослых удовлетворенность подростка взаимодействием в семье и в группе сверстников заметно снижается [3].

Современные зарубежные исследования свидетельствуют, что чувство близости и привязанности к семье обуславливает не только высокий уровень эмоционального благополучия подростка, но и успешную социально-психологическую адаптацию и предпочтение в группе сверстников [17; 18; 19; 20; 21].

Целью проведенного эмпирического исследования стало определение влияния внутрисемейных отношений на социометрический статус старшекласника.

Эмпирические методы представлены следующими методиками: социометрический тест (Дж. Морено); опросник «Подростки о родителях» ADOR/ПОР (автор Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана); опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Результаты и обсуждение

В исследовании приняли участие десятиклассники, учащиеся школ г. Воронежа в количестве 53 человек, из них 24 девушки и 29 юношей в возрасте от 15 до 16 лет ($M=15,8$) и их матери, всего 53 человека в возрасте от 37 до 43 лет ($M=40,4$). В целом, в исследовании приняли участие 106 респондентов.

Социометрический статус старшекласника в системе межличностных отношений в классе определялся с помощью социометрического теста. В зависимости от числа полученных выборов испытуемому присваивалась одна из пяти статусных категорий: «звезды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «изолированные» или «отвергаемые».

В статусные категории «звезды» (20,7%) и «предпочитаемые» (23,0%) попали 43,7% респондентов; они особенно благоприятны для школьников и отражают признание и принятие со стороны сверстников. Среди непопулярных старшекласников выделяются пренебрегаемые, отвергаемые и изолированные. Неблагоприятный социометрический статус выявлен у 56,3 % учащихся.

Существенная часть старшекласников относятся к числу пренебрегаемых (30,3%). Эта категория менее благоприятна по сравнению со «звездами» и «предпочитаемыми»: эти учащиеся недостаточно привлекательны и малозначимы для однокласников.

Статус «изолированных», согласно результатам исследования, имеют 18,7% старшекласников: они получают незначительное число выборов, их нет в эмоциональном реестре группы ни на уровне чувств, ни на уровне отношений.

Отвергаемые («изгой») получают отрицательные выборы, которые определяют условную величину их социальной отверженности. В данном исследовании статус отвергаемых имели 7,3% старшекласников.

Оценка установок родителей, их поведения и методов воспитания с точки зрения старшекласников проводилась с помощью опросника «Подростки о родителях» ADOR/ПОР. В связи с тем, что у 21,8% испытуемых отсутствовали ответы, относящиеся к отцу, мы в дальнейшем рассматривали полученные результаты как восприятие старшекласниками воспитательных воздействий матерей.

Более половины старшекласников оценивают директивность своих матерей на высоком и среднем уровне (соответственно 37,4% и 28,1%), что указывает на жесткий контроль со стороны взрослых, тенденцию к применению власти и отсутствие интереса к мнению старшекласников.

Враждебность родителей, с точки зрения значительного числа испытуемых (50,4%), выражена на среднем уровне. Возможно, это связано с возрастными особенностями старшекласников, незавершенными кризисными проявлениями подросткового возраста, обуславливающими их повышенную конфликтность. Враждебность матери в отношениях с сыном подросткового или раннего юношеского возраста проявляется в чрезмерной строгости, агрессивности, сосредоточенности на себе, самоутверждении. Девушки воспринимают поведение матери как враждебное в случае, если она дистанцирована, отгорожена от семьи, прежде всего от детей.

Автономность большинства родителей проявляется на среднем и низком уровне (соответственно 44,4% и 41,4%), что свидетельствует о некоторой отстраненности родителей от детей, с предоставлением

им большей свободы и самостоятельности, чем они сами ожидают от родителей. При этом юноши воспринимают автономию матери как диктат, полное подавление их воли и желаний. Что касается девушек, то проявлением автономности они считают независимость матери от дочери, ее состояния и потребностей. Такие матери оцениваются девушками как снисходительные, нетребовательные.

Наиболее выражена, с точки зрения юношей и девушек, непоследовательность родителей в вопросах воспитания (высокий уровень непоследовательности отметили 62,7% испытуемых). Такая модель отношений подразумевает частую смену стиля воспитания и взаимодействия — переход от либерального к директивному и, наоборот, от эмоционального принятия к холодности, отвержению, причем происходят смены указанных моделей взаимодействия с максимальной амплитудой.

Фактор близости, представляющий собой производную от сочетания доброжелательности и враждебности, выражен у родителей, по мнению юношей и девушек, на среднем и низком уровне. Более трети старшеклассников (37,4%) воспринимают матерей как отстраненных, эмоционально отвергающих, недостаточно проявляющих теплые чувства.

Фактор критики (производная от директивности и автономности), при высоких значениях отражающий высокую заинтересованность и тотальный контроль со стороны родителя, по оценке большинства юношей и девушек, проявляется на среднем и низком уровне. Значительная часть старшеклассников (44,4%) воспринимает отношение матери как отсутствие заинтересованности в их переживаниях, отношениях и делах.

Можно предположить, что полученные по факторам близости и критики результаты обусловлены возрастными особенностями старшеклассников. Будучи сосредоточенными на себе, на собственном отношении к окружающему, девушки и юноши воспринимают родителей как недостаточно понимающих и внимательных к их внутреннему миру и переживаниям. Кроме того, в раннем юношеском возрасте происходит формирование системы ценностей и жизненных целей, причем зачастую через противопоставление ценностям, присущим родительской семье. В ряде случаев это может служить причиной

восприятия родителей как отстраненных, недостаточно заинтересованных, критикующих.

Для определения характера влияния детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассников в группе сверстников проводилась статистическая оценка достоверности различий показателей в группах учащихся с использованием непараметрического критерия U Манна—Уитни. Результаты представлены в табл. 1. Показатели, отражающие восприятие старшеклассниками особенностей семейного воспитания, сравнивались попарно в группах с разным социометрическим статусом. Для снижения размерности данных выборка была разделена на три группы: 1) предпочитаемые («звезды» и принимаемые); 2) пренебрегаемые; 3) отвергаемые (изолированные и «изгой»). Допустимость такого объединения разностатусных подгрупп подтверждается результатами парного сравнения: между «звездами» и принимаемыми, а также между отвергаемыми и изолированными статистически значимых различий показателей не выявлено ($U_{эмп} > U_{кр}$; $p \leq 0,05$).

При сравнении показателей обнаружены значимые различия между группами предпочитаемых и пренебрегаемых по ряду оценок старшеклассниками методов и поведения родителей: директивности ($U_{эмп} = 14$; $U_{эмп} < U_{0,01}$), враждебности ($U_{эмп} = 28$; $U_{эмп} < U_{0,01}$) и автономности ($U_{эмп} = 35$; $U_{эмп} < U_{0,05}$). Старшеклассники, имеющие высокий социометрический статус в группе сверстников, в отличие от пренебрегаемых, реже сталкиваются с директивностью, враждебностью и безразличием со стороны родителей.

Юноши и девушки, имеющие высокий социометрический статус, выше оценивают доброжелательность со стороны родителей и ниже — директивность, враждебность и непоследовательность, чем старшеклассники, относящиеся к группе отвергаемых.

Полученные результаты позволяют заключить, что старшеклассники с более высоким социометрическим статусом воспринимают внутрисемейные отношения как гармоничные и конструктивные, в отличие от юношей и девушек, относящихся к пренебрегаемым и отвергаемым. Испытуемые с более низким социометрическим статусом выше оценивают директивность, враждебность и непоследовательность со стороны родителей.

Таблица 1

Эмпирические значения U-критерия Манна—Уитни

Социометрический статус	Группы старшеклассников с разным социометрическим статусом		
	1 и 2	1 и 3	2 и 3
Шкалы ADOR			
Доброжелательность	62	18,5	48,5
Директивность	14	34	14
Враждебность	28	30	22,5
Автономность	35	55,5	41
Непоследовательность	46	22	32

Примечание: жирным шрифтом выделены эмпирические значения U, указывающие на статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,01$; курсивом — эмпирические значения U, указывающие на статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$; 1 — предпочитаемые; 2 — пренебрегаемые; 3 — отвергаемые.

Исходя из результатов исследования, полученных с помощью опросника АСВ («Анализ семейных взаимоотношений»), были определены характерные для матерей старшекласников воспитательные позиции: степень удовлетворения потребностей ребенка, уровень его протекции, количество предъявляемых требований.

Результаты опроса показали, что более распространенными типами воспитания старшекласников являются доминирующая гиперпротекция (22,6%) и потворствующая гиперпротекция (17,0%). При гиперпротекции родители уделяют ребенку очень много внимания и времени, и его воспитание становится центральным делом их жизни.

Повышенная моральная ответственность была выявлена у 15,5% матерей, этот тип воспитания предполагает высокие, и даже чрезмерные, требования родителей к ребенку, не соответствующие его возрастным и личностным особенностям.

Эмоциональное отвержение свойственно 15,1% матерей. При жестоком отношении родителей (7,5%) эмоциональное отвержение проявляется в физических наказаниях ребенка, игнорировании его потребностей, лишении удовольствий.

У 11,3% матерей был выявлен гипопротективный стиль воспитания, проявляющийся в отсутствии интереса к ребенку и контроля за ним; ребенок предоставлен сам себе, его потребности, интересы, действия, жизнь в целом по большей части игнорируются родителями.

У 11,3% матерей не диагностировано преобладание ни одного из типов воспитания, что может быть обусловлено либо социальной желательностью ответов, либо адекватностью воспитательных воздействий и отсутствием выраженных проявлений дисгармоничного воспитания.

В табл. 2 представлено соотношение социометрического статуса старшекласников и преобладающего типа родительского воспитания.

Как видно из табл. 2, типы родительского воспитания в семьях старшекласников, относящихся к разным социометрическим группам, заметно различаются. Так, потворствующая гиперпротекция в большей мере проявляется в семьях учащихся, относящихся к категориям «предпочитаемые» (29,4%) и «пренебрегаемые» (35,8%), и лишь в незначительной

мере свойственна родителям отвергаемых старшекласников (5,5%).

Уровень протекции в процессе воспитания определяется по шкалам «гиперпротекция» и «гипопротекция» и показывает, сколько внимания и времени родители уделяют своему ребенку, что проявляется в виде либо чрезмерной, либо недостаточной протекции.

При потворствующей гиперпротекции родители подчиняют жизнь семьи интересам ребенка, стремясь удовлетворить любые его потребности и желания. Данный тип воспитания способствует развитию демонстративных и гипертимных черт личности, что обуславливает активность, преимущественно повышенное настроение, а также стремление привлечь к себе внимание окружающих. Все это зачастую позволяет старшекласнику занять высокую социометрическую позицию в группе сверстников.

Старшекласники, чьи матери проявляют по отношению к ним доминирующую гиперпротекцию, чаще всего относятся к категории предпочитаемых (33,0%). В группах пренебрегаемых и отвергаемых такой тип родительского воспитания встречается реже (соответственно 14,3% и 11,1%). В случае доминирующей гиперпротекции родители стремятся управлять жизнью ребенка во всех сферах, тем самым лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. По-видимому, это вызывает полярную реакцию: одни старшекласники компенсаторно проявляют независимость и самостоятельность в доступных им областях (например, в кругу сверстников), стремятся взять на себя ответственность за свои поступки и за совместные действия, обеспечивая себе высокий социометрический статус в группе. Другие, напротив, становятся безвольными, безынициативными и, как следствие, имеют низкую социометрическую позицию.

Повышенная моральная ответственность, как тип родительского воспитания, обуславливает довольно низкий статус старших школьников — они чаще относятся к категориям пренебрегаемых (21,4%) и отвергаемых (16,8%). У родителей старшекласников, относящихся к группе предпочитаемых, этот стиль воспитания встречается редко (4,6%). Повышенная моральная ответственность, предполагающая чрезмерные требования к ребенку, не только не содействует полноценному его развитию, а, напротив,

Таблица 2

Соотношение социометрического статуса старшекласников и типа родительского воспитания (в %)

Статус Тип воспитания	Предпочитаемые	Пренебрегаемые	Отвергаемые
Потворствующая гиперпротекция	29,4	35,8	5,5
Доминирующая гиперпротекция	33,0	14,3	11,1
Повышенная моральная ответственность	4,6	21,4	16,8
Эмоциональное отвержение	19,2	7,1	22,2
Жестокое обращение	0,0	7,1	16,8
Гипопротекция	4,6	14,3	22,2
Дисгармоничные типы воспитания не выявлены	9,2	0,0	5,5

является довольно травматичным типом семейного воспитания. В одних случаях на ребенка перекалываются родительские обязанности, с которыми он не способен справиться в полной мере (ведение хозяйства, уход за младшими братьями и сестрами, престарелыми родственниками и др.), в других — от него ожидают превосходящих его возможности и способности успехов в каком-либо виде деятельности (спорте, учебе, творчестве и др.). Родители не осознают чрезмерности нагрузки и убеждены в том, что создают необходимые условия для развития самостоятельности и жизнеспособности ребенка.

Эмоциональное отвержение проявляется по большей части у матерей учащихся из групп предпочитаемых (19,2%) и отвергаемых (22,2%). Этот тип воспитания обусловлен осознаваемым или неосознаваемым отождествлением родителями ребенка с какими-либо отрицательными факторами собственной жизни. В такой ситуации ребенок может ощущать себя помехой в жизни родителей, которые устанавливают в отношениях с ним большую дистанцию. В этом случае старшекласники могут стремиться компенсировать потребность в принятии и любви за счет группы сверстников, что обуславливает их общительность, направленность на группу, стремление занять высокую статусную позицию. В то же время эмоциональное отвержение со стороны родителей зачастую формирует у растущего человека такие черты характера, как немотивированная агрессия, взрывчатость, эмоциональная лабильность. По-видимому, это одна из причин низкого социометрического статуса значительной части старшекласников, воспитываемых отвергающими родителями.

Жестокое обращение по большей части присуще матерям старшекласников, имеющих низкий социометрический статус в классе (16,8%), в меньшей мере — среднестатусный (7,1%), и не выявлено в группе учащихся, относящихся к числу высокостатусных (0,0%). Жестокое обращение подразумевает чрезмер-

ную строгость санкций, применяемых родителями в случае нарушения ребенком требований и правил и жесткую реакцию даже на малозначительные нарушения поведения. Вероятно, неадекватно строгие санкции со стороны родителей ведут к эмоциональной депривации старшекласников [4], что обуславливает их аутсайдерскую позицию в группе сверстников.

Гипопротекция, предполагающая недостаточное внимание со стороны родителей, выявлена у пятой части старшекласников, относящихся к числу отвергаемых (22,2%), у 14,3% пренебрегаемых и у 4,6% предпочитаемых учащихся. То есть, оказываясь на периферии внимания родителей, старший школьник зачастую имеет и низкий социометрический статус в группе сверстников.

У части родителей (11,3%) не выявлены дисгармоничные типы воспитания, что может быть связано как с адекватностью воспитательных воздействий, так и с социальной желательностью ответов, данных при тестировании. По-видимому, первый вариант характерен для старших школьников, занимающих высокую позицию в классе (9,2% предпочитаемых), второй — для отвергаемых (5,5%).

Для выявления связей между типами родительского воспитания и социометрическим статусом старшекласников был проведен корреляционный анализ эмпирических данных. Результаты представлены в табл. 3.

Результаты многомерного статистического анализа позволили обнаружить устойчивые корреляционные связи между отдельными типами семейного воспитания. Так, потворствующая гиперпротекция имела отрицательные взаимосвязи со всеми другими типами дисгармоничного воспитания: с доминирующей гиперпротекцией, повышенной моральной ответственностью, эмоциональным отвержением, жестоким обращением и гипопротекцией ($p \leq 0,01$).

В то же время доминирующая гиперпротекция была напрямую связана с повышенной моральной

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа типов родительского воспитания и социометрического статуса подростков

Социометрический статус	Потворствующая гиперпротекция	Доминирующая гиперпротекция	Повышенная моральная ответственность	Эмоциональное отвержение	Жестокое обращение	Гипопротекция	Социометрический статус
Тип воспитания							
Потворствующая гиперпротекция	1						
Доминирующая гиперпротекция	-0,487	1					
Повышенная моральная ответственность	-0,520	0,458	1				
Эмоциональное отвержение	-0,687	-0,511	0,212	1			
Жестокое обращение	-0,414	0,225	0,158	<i>1,312</i>	1		
Гипопротекция	-0,627	-0,598	0,168	0,423	0,195	1	
Социометрический статус	<i>0,289</i>	<i>0,275</i>	0,221	<i>-0,248</i>	-0,381	-0,395	1

Примечание: жирным шрифтом в таблице выделены эмпирические значения, превышающие критические при уровне статистической значимости $p \leq 0,01$; курсивом — при уровне значимости $p \leq 0,05$.

ответственностью и имела обратные связи с эмоциональным отвержением и гипопротекцией ($p \leq 0,01$), а эмоциональное отвержение напрямую коррелировало с гипопротекцией ($p \leq 0,01$).

Кроме того, были обнаружены значимые взаимосвязи между типами семейного воспитания и социометрическим статусом старшеклассника. Потворствующая гиперпротекция и доминирующая гиперпротекция коррелировали с более высоким социометрическим статусом, хотя они были менее устойчивыми ($p \leq 0,05$). Можно предположить, что высокий социометрический статус старшеклассников в этом случае обусловлен тем, что привычка быть центром семьи в определенной мере переносится на межличностные отношения со сверстниками.

При одновременном проявлении гиперпротекции и чрезмерности требований-запретов (доминировании) родитель стремится контролировать все сферы жизни старшего школьника, лишая его самостоятельности и блокируя автономию. Следствием этого может стать как выраженная реакция эмансипации, так и низкая социальная активность. По-видимому, именно те старшеклассники, которые проявляют стремление к автономии, занимают более высокие социометрические позиции в группе сверстников.

Низкий социометрический статус старшего школьника устойчиво связан с такими дисгармоничными типами родительского воспитания, как эмоциональное отвержение ($p \leq 0,05$), гипопротекция ($p \leq 0,01$) и жестокое обращение ($p \leq 0,01$). Очевидно, что чем ниже социометрический статус старшеклассника, тем в большей мере в семье присутствуют указанные типы воспитательных воздействий.

Эмоциональное отвержение вкупе с недостаточной поддержкой нередко сочетается с жестоким обращением, что проявляется в виде наказаний, в первую очередь физических, лишении удовольствий и игнорировании потребностей. При таком воспитании формируются неустойчивый, взрывной характер, неадекватная самооценка, возможны невротические расстройства. Подобные характеристики, видимо, объясняют невысокий статус старшеклассника в группе сверстников.

В случае гипопротекции старший школьник предоставлен сам себе, родители им не интересуются и не контролируют. Если старшеклассник не получает в семье необходимого внимания, эмоционального принятия, то он либо стремится компенсировать это в группе сверстников, либо становится неуверенным, мнительным, что негативно сказывается на взаимоотношениях с одноклассниками и служит причиной низкого социометрического статуса.

Выводы и заключение

Семейное воспитание является определяющим условием личностного роста и эффективности межличностных взаимоотношений старшеклассников. Старший школьник, растущий в дисгармоничной семье, может испытывать существенные трудности в

установлении неформальных контактов, либо стремиться компенсировать недостаток эмоциональной близости в семье, полностью погружаясь в общение со сверстниками, ища у них поддержки и принятия.

Модели, формы и механизмы взаимодействия, складывающиеся в семье, реализуются в отношениях со сверстниками и влияют на степень решения задачи эмансипации в системе детско-родительских отношений. Стратегии подчинения и противодействия оказывают деструктивное воздействие на личностное развитие, формирование субъектной позиции, психологическую суверенность старшеклассников и негативно сказываются на межличностных отношениях со сверстниками.

Социометрический статус старшеклассника в группе сверстников определяется целым рядом факторов: эмоционально-личностными качествами, внешней привлекательностью, уровнем интеллектуального развития, целеустремленностью и активностью, успешностью в групповой деятельности, умением взять на себя ответственность, организовать совместную деятельность.

Особенности и тип детско-родительских отношений являются едва ли не решающим фактором, обуславливающим характер взаимодействия старшеклассника со сверстниками, степень его авторитетности и аттрактивности, статусно-ролевую позицию. Оказалось, что старшеклассники, имеющие высокий социометрический статус, в отличие от низкостатусных сверстников, реже сталкиваются со стороны родителей с проявлениями директивности, враждебности и дистанцированности. Они чаще воспринимают внутрисемейную ситуацию как гармоничную, благоприятную и конструктивную.

Юноши и девушки, имеющие высокий социометрический статус, выше оценивают доброжелательность своих родителей, чем старшеклассники, относящиеся к группам пренебрегаемых и отвергаемых. Напротив, родители старшеклассников, имеющих более низкий социометрический статус, чаще директивны, враждебны и непоследовательны в своих воспитательных воздействиях.

Стиль воспитания по типу «потворствующая гиперпротекция» характерен для родителей школьников, относящихся к высоко- и среднестатусным группам — «предпочитаемым» и «пренебрегаемым», и очень редко наблюдается у родителей отвергаемых учащихся. Старшеклассники, чьи матери проявляют по отношению к ним доминирующую гиперпротекцию, чаще всего имеют в группе статус предпочитаемых, но могут оказаться и в средне- и низкостатусных позициях.

Аналогично, эмоционально отвергающий стиль воспитательных воздействий демонстрируют матери как высоко-, так и низкостатусных учащихся. Возможно, одна из причин полярности статусов состоит в том, что старшеклассники по-разному реагируют на неадекватные типы семейного воспитания, что, в свою очередь, обуславливает характер их взаимодействия со сверстниками и социометрический статус в учебной группе.

Низкий социометрический статус старшего школьника в классе в значительной степени связан с такими дисгармониями семейного воспитания, как гипопротекция, пренебрежение потребностями, повышенная моральная ответственность и жестокое обращение.

Таким образом, можно утверждать, что психологическое принятие со стороны родителей, умеренный контроль в отношении социальных связей

и достаточный уровень поддержки положительно сказываются на социометрическом статусе старшеклассников, тогда как враждебность, директивность, непоследовательность в воспитательных позициях, а также эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция обуславливают низкий социометрический статус юношей и девушек в группе сверстников.

Литература

1. Дубровина И. В. Психологическая готовность к семейной жизни как аспект самоопределения [Электронный ресурс] // Семья, брак и родительство в современной России. Вып. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. С. 86–95. URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_24787025.pdf#page=86 (дата обращения: 17.02.2022).
2. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 5–10. URL: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP_4_2015/SZP-0052.htm#n0d (дата обращения: 17.02.2022).
3. Ермолаева М.В., Смирнова О.В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 51–62. URL: https://psyjournals.ru/files/112515/pse_2020_n1.pdf#page=52 (дата обращения: 17.02.2022).
4. Ибадуллаева Г.М. Психологические аспекты исследования социометрического статуса у подростков [Электронный ресурс] // Восточно-европейский научный журнал. 2021. №. 3–4(67). С. 41–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45661856> (дата обращения: 17.02.2022).
5. Карabanова О.А., Поскребышева Н.Н. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 35–46. URL: http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=1994&sphrase_id=32174 (дата обращения: 17.02.2022).
6. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах [Электронный ресурс]. М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2010. 446 с. URL: <https://iknigi.net/avtor-yakov-kolominskiy/72592-socialnaya-psiologiya-vzaimootnosheniy-v-malyh-gruppah-uchebnoe-posobie-dlya-psiologov-pedagogov-sociologov-yakov-kolominskiy/read/page-1.html> (дата обращения: 17.02.2022).
7. Кон И.С. Психология старшеклассника [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1982. 207 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001032322> (дата обращения: 17.02.2022).
8. Кошель А.И. Особенности отношений со сверстниками старшеклассников с разными стратегиями взаимодействия с родителями [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 24 с. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01008121734.pdf (дата обращения: 17.02.2022).
9. Макарова А.В. Психологические особенности общения и межличностных отношений в младшем юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психология личности. Магнитогорск: МГТИ имени Г.И. Носова.

References

1. Dubrovina I. V. Psihologicheskaya gotovnost' k semejnoy zhizni kak aspekt samoopredeleniya [Psychological readiness for family life as an aspect of self-determination] *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoj Rossii [Family, marriage and parenthood in modern Russia]*. Second issue, Moscow, Russian Academy of Science, 2015, pp. 86–95. Available at: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_24787025.pdf#page=86 (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).
2. Ekimova V.I., Zalaldinova A.M. Victims and offenders in a situation of bullying: who are they? *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 4, pp. 5–10. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP_4_2015/SZP-0052.htm#n0d (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).
3. Ermolaeva M.V., Smirnova O.V. Characteristics of parental communication as a factor of adolescents' psychological well-being. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 51–62. DOI:10.17759/pse.2020250105 (In Russ.).
4. Ibadullaeva G.M. Psychological aspects of the study of sociometric status in adolescents. *Vostochno-evropejskij nauchnyj zhurnal [East-European Journal of Science]*, 2021. Vol. 67, no. 3–4, pp. 41–52. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45661856> (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).
5. Karabanova O.A., Poskrebysheva N.N. The development of the personality autonomy in adolescence in the child–parent and adolescent–peer relations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2011, no. 2, pp. 35–46. Available at: http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=1994&sphrase_id=32174 (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).
6. Kolominskij Ya.L. Social'naya psihologiya vzaimootnoshenij v malyh gruppah [Social psychology of relationship in small groups]. *Moscow, AST, Prime-Evroznak*, 2010. 446 pp. Available at: <https://iknigi.net/avtor-yakov-kolominskiy/72592-socialnaya-psiologiya-vzaimootnosheniy-v-malyh-gruppah-uchebnoe-posobie-dlya-psiologov-pedagogov-sociologov-yakov-kolominskiy/read/page-1.html> (data obrashcheniya: 17.02.2022).
7. Kon I.S. Psihologiya starsheklassnika [Psychology of a high school student]. *Moscow, Pedagogic*, 1982. 207 pp. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001032322> (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).
8. Koshel' A.I. Osobennosti otnoshenij so sverstnikami starsheklassnikov s raznymi strategiyami vzaimodejstviya s roditel'yami [Specialties of peer relations of high school students with different strategies of interaction with parents]. *Dissertation Abstract, Rostov-on-Don*, 2015, 24 pp. Available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01008121734.pdf (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).

2019. С. 234–241. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38027366> (дата обращения: 17.02.2022).
10. Махлах Е.С., Гинзбург М.Р., Лебедев Р.Л. К характеристике связи между социометрическим статусом учащихся и их личными качествами // Материалы IV съезда общества психологов. Тбилиси, 1971. С. 187–188.
11. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–17. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911007> (дата обращения: 17.02.2022).
12. Поскребышева Н.Н., Бабкина А.Ю. Семейные факторы развития автономии и сепарационных процессов у подростков [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 120–146. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43936774> (дата обращения: 17.02.2022).
13. Сачкова М.Е. Психология среднестатусного учащегося: монография [Электронный ресурс]. М.: Юрайт, 2022. 202 с. URL: <https://urait.ru/bcode/494555> (дата обращения: 17.02.2022).
14. Собкин В.С., Коломиец Ю. О. Калашикова Е.А. Причины конфликтов подростков с учителями, родителями и одноклассниками: к вопросу о социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 5. С. 13–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44491478> (дата обращения: 17.02.2022).
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи [Электронный ресурс]. СПб.: Питер, 2015. 672 с. URL: https://books.google.ru/books?id=zvbDCwAAQBAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения: 17.02.2022).
16. Chow C.M., Hart E., Ellis L., Tan C.C. Interdependence of attachment styles and relationship quality in parent-adolescent dyads // Journal of Adolescence. 2017. Vol. 61. P. 77–86. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.09.009
17. Fletcher A.C., Saylor K., Zhang X., Steinberg L., Belsky J. Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being // Journal of Family Issues. 2012. Vol. 29. № 12. P. 1724–1744. DOI: 10.1177/0192513X08322933
18. Ladd G. W., Parke R. D. Themes and theories revisited: perspectives on processes in family–peer relationships // Children. 2021. Vol. 8. №. 6. P. 507. DOI: 10.3390/children8060507
19. Lisha L., Xiaoli H., Chaoqun L., Liangyuan X., Yanfang L. Linking parent–child relationship to peer relationship based on the parent-peer relationship spillover theory: Evidence from China // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 116. P. 105200. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105200
20. Sánchez-Sandoval Y, Verdugo L. School adjustment and socio-family risk as predictors of adolescents' peer preference // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2021.645712
21. Saylor K., Zhang X., Steinberg L., & Belsky J. Parenting, Peers and Psychosocial Adjustment: Are the Same-or Different-Children Affected by Each? // Journal of Youth and Adolescence. 2022. P. 1–15. DOI:10.1007/s10964-022-01574-9
9. Makarova A.V. Psihologicheskie osobennosti obshcheniya i mezhlchnostnyh otnoshenij v mladshem yunosheskom vozraste [Psychological characteristics of communication and interpersonal relationships in younger adolescence]. *Psihologiya lichnosti [Psychology of Personality, Magnitogorsk]*, 2019, pp. 234–241. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38027366> (Accessed 17.02.2022). (In Russ.).
10. Mahlah E.S., Ginzburg M.R., Lebedev R.L. K karakteristike svyazi mezhdru sociometricheskim statusom uchashchihhsya i ih lichnymi kachestvami [To evaluate the relationship between the sociometric status of students and their personal qualities]. *Materialy Chetvertogo s"ezda obshchestva psihologov [Materials of the Forth Congress of Psychologists]*, Tbilisi, 1971, pp. 187–188.
11. Petrovskij A.V. Three factor model of «significant other». *Voprosy psihologii*, 1991, no. 1, pp. 7–17. (In Russ.).
12. Poskrebysheva N.H., Babkina A.Yu. Family factors of autonomy development and separation processes in adolescence. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 15. Psihologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2020, no. 3, pp. 120–146. (In Russ.).
13. Sachkova M.E. Psihologiya srednestatusnogo uchashchegosya: monografiya [Psychology of students with average sociometric status]. *Moscow: Yurajt*, 2022, 202 pp. (In Russ.).
14. Sobkin V.S., Kolomiec Yu. O., Kalashnikova E.A. Causes of conflict between adolescent and teacher, parent, classmates and the social situation of development. *Voprosy psihologii*, 2020. Vol.66, no. 5, pp. 13–25. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44491478>
15. Ejdemiller E.G., Yustickis V.V. Psihologiya i psihoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of family]. Saint-Petersburg: Piter, 2015, 672 pp. (In Russ.).
16. Chow C.M., Hart E., Ellis L., Tan C.C. Interdependence of attachment styles and relationship quality in parent–adolescent dyads. *Journal of Adolescence*, 2017. Vol. 61, pp. 77–86. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.09.009
17. Fletcher A.C., Saylor K., Zhang X., Steinberg L. & Belsky J. Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well–being. *Journal of Family Issues*, 2012. Vol. 29, no. 12, pp. 1724–1744. DOI: 10.1177/0192513X08322933
18. Ladd G. W., Parke R. D. Themes and theories revisited: perspectives on processes in family–peer relationships. *Children*, 2021. Vol. 8, no. 6, pp. 507. DOI:10.3390/children8060507
19. Lisha L., Xiaoli H., Chaoqun L., Liangyuan X., Yanfang L. Linking parent-child relationship to peer relationship based on the parent-peer relationship spillover theory: Evidence from China. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 116, pp. 105200. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105200
20. Sánchez–Sandoval Y, Verdugo L. School adjustment and socio–family risk as predictors of adolescents' peer preference. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 645712. P. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2021.645712
21. Saylor K., Zhang X., Steinberg L., Belsky J. Parenting, Peers and Psychosocial Adjustment: Are the Same-or Different-Children Affected by Each? *Journal of Youth and Adolescence*, 2022, pp. 1–15. DOI:10.1007/s10964-022-01574-9

Информация об авторах

Екимова Валентина Ивановна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6968-5253>, e-mail: ekimovavi@mgppu.ru

Вецель Алиса Наилевна, магистр, выпускница факультета экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1751-334X>, e-mail: vecalis@mail.ru

Розенова Марина Ивановна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: profi1234@yandex.ru

Information about the authors

Valentina I. Ekimova, Doctor in Psychology, Professor, Head of Extreme Psychology Foundation Department, Extreme Psychology Faculty, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6968-5253>, e-mail: ekimovavi@mgppu.ru

Alisa N. Vetsel, Master in Psychology, Graduate of Extreme Psychology Faculty, Moscow State University of Psychology & Education Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1751-334X>, e-mail: vecalis@mail.ru

Marina I. Rozenova, Doctor in Psychology, Professor, Professor of Extreme Psychology Foundation Department, Extreme Psychology Faculty, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: profi1234@yandex.ru

Получена 01.02.2022

Принята в печать 01.03.2022

Received 01.02.2022

Accepted 01.03.2022

НЕКРОЛОГ
OBITUARY



Ж.М. Глозман (1940—2022)

Факультет психологии МГУ с прискорбием сообщает, что 4 марта 2022 года после тяжелой болезни ушла из жизни всемирно известный ученый, ученица А.Р. Лурии, заслуженный научный сотрудник Московского университета, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор, доктор психологических наук **Глозман Жанна Марковна**.

Глозман Жанна Марковна работала на факультете психологии МГУ с 1970 года по настоящее время. Круг ее научных интересов был очень широк: нейропсихология, нейролингвистика, нейропсихология общения, нейропсихология детского и старческого возраста, история нейропсихологии, культурно-историческая психология. Велик ее вклад в детскую практическую нейропсихологию, она подготовила несколько поколений психологов, работавших или учившихся в Центре детской нейропсихологии имени А.Р. Лурии.

Жанна Марковна Глозман была автором и редактором свыше 400 научных работ (в том числе 49 книг), изданных на русском, английском, испанском и португальском языках. Она была инициатором и главным редактором *Lugian Journal*, который стал выходить на английском языке в Екатеринбурге в 2020 году.

Жанна Марковна Глозман была незаменимым организатором международных конференций памяти А.Р. Лурии. Она инициировала создание Международного общества прикладной нейропсихологии (ISAN) и была его президентом. Ее энергия не иссякала и в преклонном возрасте: так, в 2020 году она была председателем или заместителем председателя трех программных комитетов международных конференций по нейропсихологии, культурно-исторической психологии и когнитивным наукам.

Жанна Марковна Глозман была награждена несколькими медалями и почетными знаками, в том числе медалью Краковской академии реабилитации.

Имя Жанны Марковны Глозман, ищущего ученого-нейропсихолога, неутомимого организатора, наставника практических психологов, доброго друга, навечно останется в памяти ее коллег, учеников и друзей.



НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

**РОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ,
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

1-ое ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем принять участие во 2-ой Международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения» 12–13 сентября 2022 года, г. Москва.

В сентябре в 2020 году на базе Московского государственного психолого-педагогического университета прошла 1-ая международная научно-практическая конференция «Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации», приуроченная к 90-летию со дня рождения В.В. Давыдова. Участники Конференции приняли решение сделать это событие постоянным и один раз в 2 года обсуждать основные идеи научной школы В.В. Давыдова и их влияние на систему обучения, воспитания и развития детей. Очередные «Давыдовские чтения» посвящены актуальным проблемам субъекта учебной деятельности и ее практической реализации в условиях цифровизации образования.

Организаторы конференции — Ассоциация исследователей образования, Московский государственный психолого-педагогический университет, Психологический институт Российской академии образования.

Чтения пройдут в формате четырех тематических симпозиумов.

Симпозиум 1. «Учебная деятельность в начальной школе и цифровые среды: как инициировать развитие субъекта учебной деятельности» (модераторы: В.В. Рубцов, В.Т. Кудрявцев, Б.Д. Эльконин).

Симпозиум 2. «Формирование субъектности подростка в проектно исследовательской деятельности: возможности и ограничения цифровой среды» (модераторы: А.В. Леонтович, А.И. Фадеев).

Симпозиум 3. «Игры в цифровой среде, формирующие групповую и индивидуальную субъектность учащихся при решении учебных и проектно исследовательских задач» (модераторы: Ю.В. Громько, П.О. Скобелев).

Симпозиум 4. «Развитие предметного мышления учащихся в процессе учебной деятельности» (модераторы: А.А. Марголис, Е.И. Исаев, М.А. Сафронова).

Формы работы симпозиумов:

- 1) пленарное заседание;
- 2) тематические секции.

Возможные формы участия:

- очная — в качестве слушателя без публикации тезисов в сборнике материалов конференции;
- очная — с докладом и публикацией тезисов в сборнике материалов конференции;
- очная — в качестве слушателя и с публикацией тезисов в сборнике материалов конференции;
- очная — с докладом без публикации тезисов в сборнике материалов конференции.

Условия участия в конференции.

Для участия в Конференции необходимо пройти предварительную регистрацию:
https://docs.google.com/forms/d/1Lr_kcZDy3NSgg1CxdVrMzTQkABLaOnDaYR_AfxKzyHI/e_dit?usp=sharing

Заявки на участие в Конференции в качестве слушателя принимаются до 11 сентября 2022 года (включительно).

Организационный взнос с участников конференции не взимается.

С учетом эпидемиологической ситуации Конференция будет проведена в смешанном режиме.

По итогам Конференции планируется издание сборника тезисов участников Конференции, а также сборника малоизвестных и неопубликованных работ В.В. Давыдова.

Тезисы для публикации в сборнике материалов Конференции принимаются до 11 августа 2022 года (включительно).

Все участники получают сертификаты.

Официальный сайт конференции: <http://davydov-conf.ru>

Контактная информация: davydov2020@mgppu.ru