

# Научная школа Лидии Ильиничны Божович: история и современность

Н. И. Гуткина

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологической готовности к школе,  
профессор кафедры возрастной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

Статья написана к 100-летию со дня рождения Л. И. Божович, выдающегося психолога XX столетия, занимавшегося вопросами формирования личности в онтогенезе. В статье дается краткий анализ научного направления, созданного Л. И. Божович, как научной школы; описывается история лаборатории Л. И. Божович, существовавшей в Институте психологии АПН СССР с 1945 г. по 1976 г.; рассказывается о людях, работавших в разные годы в этой лаборатории. Показывается, как сегодня продолжается линия исследований в русле идей Л. И. Божович.

**Ключевые слова:** Л. И. Божович, Л. С. Выготский, лаборатория, сотрудники, концепция формирования личности, мотивационная сфера, мотивы, методы исследования.

Перебирая в памяти события моей юности, неразрывно связанные с Психологическим институтом РАО (называвшимся в то время НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), а также с лабораторией психологии формирования личности, возглавляемой в то время Л. И. Божович, я постоянно думаю, что была свидетельницей уникального общения людей науки, о котором в настоящее время вспоминаю с ностальгией. Рассказывая на лекциях студентам и аспирантам о лаборатории Л. И. Божович, я обнаружила, что постепенно в памяти начинают путаться отдельные факты и хронология событий, а поскольку я в лаборатории была самой младшей, а никто из старших коллег не написал историю этой лаборатории, то я решила, что, пока не поздно, надо написать «биографию» лаборатории Л. И. Божович. Задача оказалась очень сложной: мне предстояло восстановить по рассказам сотрудников, работавших в разные периоды в лаборатории, кто и когда там был и чем занимался, восстановить по различным источникам в хронологической последовательности названия института, в котором на протяжении 30 лет (с 1945 по 1976 гг.) существовала лаборатория, а также различные названия самой лаборатории, кроме того, надо было найти в библиотеках основные работы сотрудников лаборатории за все годы.

Нельзя было взять за основу воспоминания какого-то одного человека, поскольку память необъективна, и, чтобы восстановить какой-то исторический факт, необходимо сопоставление воспоминаний не-

скольких людей<sup>1</sup>. Полагаться только на архивные материалы тоже невозможно, поскольку, к сожалению, архив Психологического института частично утрачен, а кроме того, чтобы получить в нем нужные сведения о том или ином сотруднике, надо знать, как его звали, а в этом опять-таки приходится опираться на воспоминания людей. К тому же архив не может передать ту эмоциональную атмосферу, в которой жили и работали люди; это может запечатлеть только человеческая память.

В результате получилась статья, жанр которой можно определить как историко-мемуарно-аналитический<sup>2</sup>.

\* \* \*

## 1. История

### Лаборатория Л. И. Божович как научная школа

Лидия Ильинична Божович (1908—1981) — ученица Л. С. Выготского, большую часть своей научной жизни посвятила изучению формирования личности в онтогенезе. В качестве центральной проблемы ее исследований можно назвать изучение формирования мотивационной сферы человека.

Аффективно-потребностная сфера, мотивы, самосознание (самооценка и уровень притязаний, внутренняя позиция, идеалы, личностная рефлексия), эмоциональная сфера (аффективность, тревожность), аффективные переживания (аффект неадекватности,

<sup>1</sup> В связи с тем что статья написана во многом на основе воспоминаний различных людей, в ней могут содержаться некоторые неточности, которые, возможно, удастся исправить в дальнейшем.

<sup>2</sup> Выражаю благодарность С. Г. Якобсон, В. Э. Чудновскому, Т. П. Гавриловой, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, А. Д. Андреевой, в разное время работавшим в лаборатории Л. И. Божович, — за воспоминания; В. В. Назаренко и Л. А. Пикфорд — за помощь в поисках работ в библиотеках и составление библиографии работ сотрудников и аспирантов лаборатории Л. И. Божович, а также сотрудникам научного архива Психологического института РАО — заведующей Е. П. Гусевой и В. И. Козлову — за подбор справочного материала и фотографий.

смысловой барьер), высшие чувства (эмпатия), направленность личности (альтруизм, коллективизм, эгоизм), воля (целеполагание, формирование намерения, борьба мотивов), устойчивость личности и конформизм, готовность ребенка к школьному обучению, формирование отдельных личностных качеств — это основные направления исследований, проводившихся в лаборатории Л. И. Божович, находившейся в составе старейшего психологического института России. В этом же институте после смерти Л. С. Выготского были открыты три лаборатории его учеников — Л. И. Божович, А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. Лаборатория, возглавляемая Л. И. Божович с 1945 по 1976 г., также сменила несколько названий<sup>3</sup>, но неизменно занималась вопросами формирования личности в онтогенезе и неизменно находилась в комнате № 15. Лидию Ильиничну всегда интересовала возможность применения получаемых в лаборатории знаний в педагогической практике; она постоянно сотрудничала с крупным специалистом в области педагогики, Татьяной Ефимовной Конниковой, из педагогического института им. Герцена (Ленинград). Многие сотрудники лаборатории Л. И. Божович не просто вели исследовательскую работу на экспериментальных базах, но активно претворяли имеющиеся у них знания по закономерностям формирования личности ребенка в практику воспитания детей на этих базах (школах, интернатах и др.). Без работ лаборатории Л. И. Божович вряд ли было возможно появление в 1980-х гг. направления детской практической психологии, основанного И. В. Дубровиной вместе с сотрудниками лаборатории Л. И. Божович (в 1976 г. Лидия Ильинична перестала заведовать лабораторией, оставшись на должности профессора-консультанта, а возглавила лабораторию Ирина Владимировна Дубровина). Сама Ирина Владимировна в сборнике научных трудов лаборатории, посвященном памяти Л. И. Божович, так пишет о появлении новой отрасли психологического знания: «Лаборатория на протяжении своего существования меняла названия — от первоначального — психологии воспитания, до нынешнего — научных основ детской практической психологии, но не содержание своих основных исследований, в центре которых было и остается изучение закономерностей развития личности в онтогенезе. Переход нашего коллектива к проблеме, новой для науки и актуальной для практики, — разработка научных основ детской практической психологии — не случаен, он подготовлен всей предшествующей историей работы лаборатории» [40, с. 4].

Мне представляется, что детская практическая психология во многом стала возможна как новая отрасль прикладной психологии потому, что:

- во-первых, имелись уникальные знания, касающиеся возрастных закономерностей формирования личности в онтогенезе, накопленные как в школе

Л. И. Божович, так и в других научных школах, основанных учениками Л. С. Выготского;

- во-вторых, в лаборатории Л. И. Божович сформировались научные сотрудники, сочетавшие в себе академическую образованность и эрудированность, умение ставить и решать исследовательские задачи, знавшие толк в экспериментальной научной работе и, кроме всего прочего, понимавшие, что накопленные психологические знания необходимы педагогической практике воспитания и обучения детей<sup>4</sup>.

### Концепция и понятийный аппарат лаборатории

Научное направление Л. И. Божович в культурно-исторической психологии по праву может называться научной школой, поскольку работы этого направления основываются на оригинальной концепции формирования личности в онтогенезе Л. И. Божович, объединены единым понятийным аппаратом и характерными методами исследования (сочетание эксперимента и беседы с ребенком).

Ключевым положением этой концепции является представление о *личности как о целостной структуре*, формирующейся под влиянием воздействий внешней среды, а затем становящейся независимой от внешних условий, устойчивой к воздействиям среды, при этом личность способна преобразовывать не только среду, но и саму себя. «Путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [3, с. 28]. Важнейшим фактором *личностной устойчивости* является сформировавшаяся *мотивационная сфера* человека, представляющая собой мотивационную иерархию, на вершине которой находятся устойчиво-доминирующие мотивы, определяющие личностную направленность человека. Отсюда понятно то значение, которое в школе Л. И. Божович придавалось изучению формирования мотивационной сферы в онтогенезе. Важно отметить, что под *мотивами* поведения Лидия Ильинична понимала внутреннее, а не внешние побудители<sup>5</sup>. С ее точки зрения, за внешним объектом-побудителем всегда стоит некая потребность или чувство, или переживание, вот они-то и являются истинными побудителями к действию, или мотивами. В качестве *движущей силы психического развития ребенка* рассматривался мотив, представляющий собой *базальную, духовную, ненасыщаемую потребность в новых впечатлениях*. По мере развития мотивационной сферы и формирования личности большая часть человеческого поведения начинает побуждаться *опосредованными мотивами*, т. е. мотивами, которые сами по себе не имеют для данного человека побудитель-

<sup>3</sup> Ниже приводятся названия, которые встречаются в разных трудах лаборатории в порядке их следования: «Лаборатория психологии воспитания детей школьного возраста» Института психологии АПН РСФСР; «Лаборатория психологии воспитания Института психологии АПН СССР»; «Лаборатория психологии воспитания школьника Института психологии АПН СССР»; «Лаборатория психологии формирования личности» НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

<sup>4</sup> Это не внешняя оценка, а взгляд на положение вещей изнутри: в то время я работала в лаборатории под руководством И. В. Дубровиной и понимала, что помогало решать поставленные перед нами задачи по созданию детской практической психологии.

<sup>5</sup> В этом вопросе она принципиально разошлась во взглядах с А. Н. Леонтьевым, которого признавала своим учителем (после Л. С. Выготского). См. об этом: [42, с. 12–21, с. 18].

ной силы, но приобретают таковую за счет опосредования их теми или иными духовными потребностями. Роль *высших ненасыщаемых духовных потребностей* в формировании личности — это еще одна важная составляющая концепции Л. И. Божович. Исследования по этому вопросу показывают, как из натуральных потребностей путем опосредования, происходящего в результате присвоения ребенком человеческой культуры, появляются высшие духовные потребности, понимаемые Л. И. Божович как психологические новообразования, качественные изменения в психике человека, свидетельствующие о его развитии. В этом же ключе рассматривалось его развитие воли в онтогенезе. «В результате проведенных исследований установлено, что аффективно-потребностная сфера действительно проходит принципиально тот же путь развития, что и сфера познавательных психических процессов. В ходе развития потребностей также возникают качественно новые, опосредованные по своему строению функциональные структуры, а их сила, в состав которого входят и аффективные, и познавательные компоненты, а также усвоенные формы и способы поведения, в конечном счете и образует тот высший синтез, который, по словам Л. С. Выготского, "... с полным основанием должен быть назван личностью ребенка" [27, с. 60]» [6, с. 168–169].

Это направление исследовательских работ школы Л. И. Божович является прямым продолжением пути исследования развития психики человека, намеченного ее учителем, Л. С. Выготским. Еще одним ключевым понятием в работах Л. И. Божович было понятие «*внутренняя позиция*» ребенка, подчеркивающее важность изучения внутренней психической жизни детей. «Внутренняя позиция складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать» [5, с. 174].

Это понятие в концепции Лидии Ильиничны согласуется с идеями Л. С. Выготского о *социальной ситуации развития*, раскрывая которую, Лев Семёнович делал акцент не на самой внешней среде, в которой живет и воспитывается ребенок, а на его переживаниях, связанных со средой, и на том отношении, которое возникает у него к среде [30; 31].

### Методы исследования в лаборатории

Многие важные положения научной школы Л. И. Божович стали возможны благодаря разнообразным экспериментальным исследованиям, проводимым в Лаборатории психологии воспитания, а потом Лаборатории психологии формирования личности. В этой связи необходимо особо остановиться на

исследовательских методах, применявшихся в лаборатории. Можно сказать, что на первом этапе работы лаборатории (вторая половина 40-х — первая половина 50-х гг.) в основном применялся формирующий эксперимент<sup>6</sup>, называвшийся в лаборатории Л. И. Божович «преобразующим» [5, с. 263, 265], а на втором этапе — констатирующий эксперимент (подробнее об этих периодах речь будет идти далее). При этом важно подчеркнуть, что отличительной особенностью экспериментальных исследований школы Л. И. Божович было то, что они максимально приближены к реальной жизни ребенка: формирующий (преобразующий) эксперимент проходил, как правило, внутри школьной жизни, а констатирующий — в условиях, максимально приближающих экспериментальную ситуацию к реальной жизненной.

Эта особенность позволяла получать в научных экспериментах факты и закономерности, интересные не только психологической науке, но и педагогической практике. Анализ констатирующих экспериментов, применявшихся в лаборатории, показывает, что существенное место занимали методики, либо напрямую взятые из школы Курта Левина (например, методика А. Карстен по изучению психического насыщения), либо являющиеся модификацией существовавших там методических приемов (например, методика исследования уровня притязаний и самооценки, сделанная на основе методики Ф. Хоппе). Думаю, что оригинальность и простота методических приемов школы К. Левина, позволяющих «пощупать» аффективно-потребностную сферу, не могли оставить равнодушной Лидию Ильиничну. К тому же она имела возможность хорошо познакомиться с работами этого направления через ученицу К. Левина — Блюму Вульфовну Зейгарник, с которой была очень дружна.

Особо хотелось бы отметить, с какой тщательностью всегда продумывалось и планировалось исследование. Можно сказать, что чистота проведения эксперимента — это визитная карточка исследований Лидии Ильиничны и ее сотрудников, поскольку в исследовании, как и в жизни: «что посеешь, то и пожнешь». В этом плане имя Лии Соломоновны Славинной может быть примером виртуозности в построении эксперимента, в результате чего были получены многие психологические факты, обобщенные позже в концепции формирования личности в онтогенезе. Она не только была мастером тонкого психологического эксперимента, но и удивительно умела беседовать с детьми, в результате чего экспериментальные данные дополнялись ценнейшими сведениями, позволявшими лучше понять исследуемое явление. Проводимые ею экспериментальные беседы были очень похожи по своему строению на метод клинической беседы Ж. Пиаже<sup>7</sup>. В этой беседе строился предварительный общий план ее проведения, но содержание и ход беседы целиком зависели от от-

<sup>6</sup> Форма эксперимента, предложенная Л.С. Выготским и воспринятая его последователями.

<sup>7</sup> Думаю, что имею основание провести такое сравнение, поскольку знакома с работой Л. С. Славинной не только по литературе, но и в жизни. Я работала вместе с Лией Соломоновной в лаборатории Л. И. Божович около шести лет, а когда она вышла на пенсию, навещала ее у нее дома и имела возможность расспрашивать Лию Соломоновну, как надо беседовать с детьми. От нее самой я никогда не слышала о клиническом методе Ж. Пиаже; об этом методе я узнала значительно позже. Не исключено, что она самостоятельно пришла к используемому ею методу, аналогичному методу Пиаже.

ветов ребенка. Пиаже считал, что, когда ребенку предложена задача, нужно пытаться следовать за его мыслью, в каком бы направлении она ни шла. Стандартизированная беседа такой возможности не дает. Возможно, Л. С. Славина знала об этом методе от Л. С. Выготского, который считал, что «добыванием новых фактов, их золотой россыпи Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел, — клиническому методу, сила и своеобразии которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования ...» [28, с. 26]. А возможно, она сама читала об этом методе у Пиаже. Во всяком случае, с работами Ж. Пиаже она была знакома; об этом говорит тот факт, что в исследовании «Психология детского подражания» [15], проведенном совместно с Л. И. Божович под руководством Л. С. Выготского и А. Р. Лурии в 1929 г., еще в студенческие годы, есть ссылка на работу Ж. Пиаже.

### Единомышленники

Сколь интересными и продуктивными не были бы научные идеи одного ученого, они не станут научной школой, если не будет конкретных людей, воспринявших и реализующих эти идеи в своей работе. Как известно, нельзя чему-то научить, можно только научиться. Мы сами выбираем себе в жизни учителей, и Л. И. Божович стала учителем для тех, кто проникся ее идеями и пошел за ней. Необходимо отметить, что лаборатория была живым развивающимся организмом: одни сотрудники уходили, другие — приходили; появлялись новые люди, приносящие с собой свежие идеи. Надо отдать должное Лидии Ильиничне, она умела увидеть рациональное зерно в первоначально аморфной каше идей. Она также умела ценить увлекающихся, преданных науке людей. Для того чтобы не прерывалась связующая ниточка между научными поколениями, необходимо перечислить сотрудников лаборатории Л. И. Божович, которые в разное время работали в ее лаборатории и разделяли ее научные взгляды. Прежде всего это **Л. С. Славина** (1906—1988), почти всю жизнь проработавшая рука об руку с Л. И. Божович. Лидию Ильиничну связывала с ней дружба еще с того момента, как они студентками вместе слушали лекции Л. С. Выготского во 2-м МГУ и работали в его семинаре. Это был мощный научный тандем Божович—Славина, в котором один ученый дополнял другого: первая была более склонна к теоретической работе, вторая предпочитала экспериментальную работу, что, впрочем, не помешало ей написать несколько замечательных книг [63; 64], не устаревших и сегодня. Основные труды Л. С. Славиной, включая указанные книги, переизданы в серии «Психологи отечества» [65]. Они всегда работали вместе: и в лаборатории, и дома вне стен института, специально встречаясь для обсуждения написанного. Это был тандем не только двух крупных ученых, но также и двух замечательных людей. И хотя Л. С. Славина была всегда

несколько в тени имени и положения Л. И. Божович, это никак не сказывалось на их отношениях, которые я могла наблюдать на протяжении достаточного количества времени, причем уже в их преклонные годы, когда, как известно, накопившиеся человеческие проблемы и переживания дают о себе знать с особой силой. Лия Соломоновна занималась изучением мотивов игровой деятельности детей и мотивов учения школьников, психологическими особенностями слабо успевающих учеников, формированием ответственного отношения у детей к труду в различных формах его проявления, изучала аффективные переживания и, в частности, аффект неадекватности, занималась экспериментальным исследованием волевого поведения (роль и функция намерения, борьба мотивов), изучением явления «смыслового барьера». Ее работа по формированию у интеллектуально-пассивных школьников умственных действий (на примере арифметики), позволившая эмпирически выявить три основных этапа построения умственного действия (1 — внешнее действие с предметами; 2 — совершение действия вслух, в воображаемом плане; 3 — совершение действия в уме с последующим его сокращением), послужила толчком для создания Петром Яковлевичем Гальпериным теории поэтапного формирования умственных действий [65, с. 134—149].

В конце 40-х — начале 50-х гг. в лаборатории работала **Наталья Григорьевна Морозова**, с которой Лидию Ильиничну также связывала многолетняя дружба еще со студенческих времен в бытность их сотрудничества с Л. С. Выготским. Н. Г. Морозова на протяжении всей своей научной жизни занималась вопросами формирования детских интересов<sup>8</sup>. Кроме того, она совместно с Л. И. Божович и Л. С. Славиной исследовала мотивы учения [25]. Затем Н. Г. Морозова перешла работать в Институт дефектологии АПН заведующей лабораторией, но научные и дружеские контакты между двумя учеными сохранились.

Еще одна старейшая сотрудница лаборатории, работавшая в то же время, и с которой Лидия Ильинична была близка и по-человечески, и по научным интересам, — это **Лариса Васильевна Благонадежина**; с ней они были совместно редакторами двух крупных лабораторных сборников статей.

Я вспоминаю ближайших коллег Л. И. Божович, которых знала, и ловлю себя на мысли, что у нее с ними было не только взаимопонимание в научной работе, но и близкие, теплые, человеческие отношения. **Мария Соломоновна Неймарк**<sup>9</sup> (в лаборатории с 1957 г. до мая 1976 г.) принадлежала к более молодому поколению, но Лидия Ильинична очень высоко ценила ее мнение в дискуссионных спорах, которыми изобилвала научная жизнь лаборатории. В момент знакомства с Лидией Ильиничной (1957) Мария Соломоновна, будучи дипломированным психологом<sup>10</sup>, работала учителем математики в школе по причине невозможности устроиться на работу по специальности. Л. И. Божович предложила ей научное сотрудничество, но без оформления на работу,

<sup>8</sup> Исследования Н. Г. Морозовой в области развития интересов, проведенные в лаборатории Л. И. Божович, опубликованы в сборнике «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте» [53].

<sup>9</sup> По паспорту Маня Залмановна Неймарк.

<sup>10</sup> М. С. Неймарк в 1952 г. закончила Ленинградский государственный университет и получила специальность психолога.



поскольку свободных ставок в лаборатории не было и не предвиделось. М. С. Неймарк согласилась и работала вольнонаемным сотрудником в течение нескольких лет, пока не получила должность лаборанта<sup>11</sup>. Сначала она занималась экспериментальным исследованием эмоциональных реакций школьников на трудности в работе, изучая аффект неадекватности у школьников (кандидатская диссертация [51]), а затем — направленность личности подростка — эгоизм, коллективизм, альтруизм, деловую направленность (докторская диссертация [52]). Вместе с М. С. Неймарк в лабораторию пришли новые экспериментальные методические приемы. Ею была разработана методика, с помощью которой можно было объективно выявлять действительные мотивы поведения, причем не только осознаваемые, но и неосознаваемые. Суть этой методики заключалась в том, что под воздействием реальных мотивов поведения менялись объективные показатели деятельности испытуемого в ситуации естественного эксперимента, т. е. деятельность предлагалась ребятам в контексте их реальной жизни в школе. В 1976 г. М. С. Неймарк вместе со своим мужем Львом Наумовичем Ланда, заведовавшим в том же самом институте лабораторией, занимавшейся вопросами программированного обучения, эмигрировали в США<sup>12</sup>. В связи с этим Л. И. Божович подала в отставку с поста заведующей лабораторией, поскольку в то время в СССР существовал неписанный закон, по которому, если подчиненный эмигрировал из страны, за него отвечал начальник. Так в 1976 г. прекратила свое существование лаборатория под руководством Л. И. Божович, но осталась школа Л. И. Божович. До самой смерти (1981) Л. И. Божович была профессором-консультантом в лаборатории, а заведующей стала И. В. Дубровина. При И. В. Дубровиной лаборатория сначала продолжала заниматься проблемой формирования личности, сконцентрировав свое внимание на подростковом и юношеском возрасте, что нашло отражение в изменении названия лаборатории (Лаборатория психического развития и воспитания в юношеском возрасте), а со второй половины 80-х гг. сотрудники лаборатории приняли предложение Ирины Владимировны заняться разработкой психологической службы в стране, что опять отразилось на смене названия лаборатории (Лаборатория психологической службы в школе). В начале 90-х гг. лаборатория еще раз меняет свое название, фиксируя в нем содержательную научную работу сотрудников по обобщению опыта психологической службы в системе образования, и становится Лабораторией научных основ детской практической психологии.

Еще один единомышленник Лидии Ильиничны — **Вилен Эммануилович Чудновский**<sup>13</sup>, пришел в лабораторию в 1964 г., защитив в 1963 г. кандидатскую диссертацию [67] под руководством Н. С. Лейтеса<sup>14</sup> (ученика Б. М. Теплова). В лаборатории он сначала зани-

мался изучением направленности личности, а после доклада Лидии Ильиничны в 1966 г. на XVIII Международном психологическом конгрессе, проходившем в Москве<sup>15</sup>, воспринял главную идею Л. И. Божович о формировании личности — идею устойчивости личности, и сделал предметом своего рассмотрения нравственную устойчивость личности и проблему конформизма (вторая половина 1960-х — первая половина 1970-х гг.). В 1980 г. В. Э. Чудновский защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника» [70]. Верность идеям этого направления Вилен Эммануилович пронес через всю жизнь, воплотив их уже после смерти Лидии Ильиничны в исследованиях по смыслу жизни [72]. В. Э. Чудновский был моим научным руководителем начиная с первой курсовой работы и кончая кандидатской диссертацией, хотя тема моей научной работы («Личностная рефлексия в подростковом возрасте») никак не была связана с темой его работы. И это еще один штрих к «портрету» школы Л. И. Божович. В ней умели уважать научные интересы молодых ученых, если таковые имелись. Поэтому в лаборатории появлялись новые темы, даже если они не были напрямую связаны с тематикой руководителя. Вилен Эммануилович — не только известный ученый, он еще и замечательный педагог, и сегодня не жалеющий своих сил в работе с молодежью<sup>16</sup>.

В связи с тем что в рамках данной статьи я не имею возможности дать подробно персоналии всех сотрудников лаборатории, работавших в ней в разное время, придется ограничиться перечислением имен с указанием в скобках тематики исследований каждого сотрудника. Но прежде чем это сделать, хочу показать, что исследования лаборатории можно содержательно разделить на два периода.

### Периоды научной деятельности лаборатории

В первый период своего существования (вторая половина 40-х — первая половина 50-х гг. XX в.) лаборатория преимущественно занимается изучением готовности ребенка к школьному обучению, познавательного интереса детей, мотивов игры, мотивов учения, становления отдельных личностных качеств (организованность, отношение к учебе, труду, общественным поручениям), способов повышения интеллектуальной активности учащихся. Именно в это время формулируется положение о внутренней позиции ребенка, подростка и как частный случай «внутренней позиции» рассматривается «внутренняя позиция школьника», выступающая в трудах Л. И. Божович как критерий готовности к школьному обучению. По итогам исследований этого периода выходят два сборника Известий АПН РСФСР, практически полностью посвященные трудам лаборатории Л. И. Божович, — в 1951 г. выпуск 36 «Вопросы пси-

<sup>11</sup> М. С. Неймарк прошла путь в лаборатории от вольнонаемного сотрудника до старшего научного сотрудника.

<sup>12</sup> Из Института М. С. Неймарк уволилась 24 мая 1976 г. (из личного дела М. С. Неймарк).

<sup>13</sup> По паспорту — Чудновский Виль Эммануилович.

<sup>14</sup> 26 июня 2008 г. Натану Семеновичу Лейтесу исполнилось 90 лет.

<sup>15</sup> На этом конгрессе Л. И. Божович сделала доклад: «Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования» [4].

<sup>16</sup> 24 сентября 2004 г. В. Э. Чудновскому исполнилось 80 лет.

хологии школьника» [25] и в 1955 г. выпуск 73 «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте» [53], а также сборники научных статей сотрудников лаборатории [60, 26].

Во второй период (вторая половина 50-х — первая половина 70-х гг.) на первое место выходят работы по изучению самооценки и уровня притязаний, аффекта неадекватности, направленности личности, устойчивости личности, конформизма, произвольного и волевого поведения, появляются такие темы как тревожность, эмпатия, рефлексия. Работы этого периода отражены в сборнике «Изучение мотивации поведения детей и подростков» [42].

В 1963—1964 гг. лаборатория проводила совместное кросскультурное исследование с американским психологом У. Бронфенбреннером, результаты которого были отражены в его книге «Два мира детства»<sup>17</sup>, изданной на английском и русском языках<sup>17</sup>. В основе исследования лежала гипотеза, что советские дети, в противоположность американским и английским, будут в меньшей степени поддаваться антисоциальному влиянию сверстников и легче принимать нормы, требуемые взрослыми. Исследование проводилось на учащихся 11—12 лет в Англии, США и СССР. Проверялось, чье влияние на учащихся-испытуемых сильнее: взрослых или сверстников. Вывод оказался следующим: советские дети меньше, чем американские и английские, подвержены антисоциальному влиянию сверстников, поскольку в СССР через детские коллективы взрослые проводят свою мораль (принцип воспитания А. С. Макаренко).

Поражает разнообразие исследовательских тем, которыми занимались сотрудники. Практически каждый вел свою самостоятельную тему, причем нередко он сам выбирал проблематику исследования. Фактически два периода развития лаборатории Л. И. Божович отражены в двух основных ее названиях: «Лаборатория психологии воспитания» и «Лаборатория психологии формирования личности» и обобщены в двух самых крупных теоретических трудах Л. И. Божович: фундаментальная монография «Личность и ее формирование в детском возрасте» [5], написанная по материалам докторской диссертации, защищенной Лидией Ильиничной в 1966 г. [3], и три обобщающих итоговых теоретических статьи, опубликованных в трех номерах журнала «Вопросы психологии» [7; 8; 9] под общим названием «Этапы формирования личности в онтогенезе».

Теперь посмотрим, кто и когда конкретно разрабатывал обозначенную выше научную проблематику.

Отмечу, что три сотрудника работали в лаборатории в течение всего ее существования — это сама Л. И. Божович, Л. С. Славина и И. Г. Диманштейн.

*Во второй половине 40-х — первой половине 60-х гг. в лаборатории работали*<sup>18</sup>:

Л. И. Божович, Л. С. Славина (см. выше), Н. Г. Морозова (см. выше), Л. В. Благондежина (связь между учебными интересами школьников и их намерениями относительно будущей профессии [19]; влияние изучения литературы на самостоятельное чтение школьников [18]; отношение школьников к труду [20]); Александр Васильевич Веденов (проблема потребностей [22, 23]); Михаил Федорович Морозов<sup>19</sup> (учебные интересы в младшем школьном возрасте [49] — руководитель Л. И. Божович); Евгения Алексеевна Шестакова (взаимоотношения учителя и детского коллектива); Ида Григорьевна Диманштейн<sup>20</sup> (вела всю организационно-техническую работу в лаборатории и помогала в проведении исследований) — представители старшего поколения. Молодым поколением в то время были: Татьяна Васильевна Драгунова, сначала аспирантка Л. И. Божович, потом сотрудник лаборатории (развитие самосознания в подростковом возрасте [39]); Наталия Филипповна Прокина (условия формирования организованности у детей младшего школьного возраста [59] — руководитель Л. И. Божович) и Софья Густавовна Яacobсон (условия возникновения интереса к рассказам познавательного характера у младших школьников [75] — руководитель Н. Г. Морозова; внешние средства при овладении детьми последовательностью своих действий, или проблема организованности ребенка [76]); Елена Семеновна Махлах, пришедшая в лабораторию несколькими годами позже сначала как аспирантка Л. И. Божович, потом как сотрудник (ролевая игра в школьном возрасте [47]; условия формирования некоторых общественно ценных качеств личности школьника [48])<sup>21</sup>. Еще позже (примерно во второй половине 50-х гг.) пришли Елена Ивановна Савонько (возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми [61] — руководитель Л. И. Божович); М. С. Неймарк (эмоциональные реакции школьников на трудности в работе [51] — руководитель Л. И. Божович), направленность личности подростка [52]); Михаил Алексеевич Алемаскин (психологическая характеристика личности несовершеннолетних правонарушителей [1] — руководитель Л. И. Божович). Непродолжительное время работала в лаборатории Вера Ивановна Самохвалова, аспирантка Анатолия Александровича Смирнова, затем перешедшая работать к нему в лабораторию психологии памяти.

<sup>17</sup> См.: У. Бронфенбреннер. Два мира детства. М., 1976.

<sup>18</sup> Имена работавших в то время сотрудников мне помогла восстановить Софья Густавовна Яacobсон, работавшая в лаборатории с 1948 г. по 1965 г., а названия тематики исследований приводятся по научным публикациям.

<sup>19</sup> М. Ф. Морозов был фронтовиком в Великую Отечественную войну и пришел в лабораторию после демобилизации. В рядах советской армии находился с июня 1941 г., в сентябре 1941 г. попал в окружение в Черниговской области и после упорных боев пробился с небольшой группой бойцов к нашим войскам. Закончил войну командиром стрелкового полка в звании подполковника. Награжден орденом «Красная звезда» и медалью «За победу над Германией» (из научного архива Психологического института РАО).

<sup>20</sup> И. Г. Диманштейн проводила в свое время вместе с А. В. Запорожцем знаменитые опыты с рыбами (американскими сомиком), описанные А. Н. Леонтьевым в «Проблемах развития психики» [46, с. 220—223].

<sup>21</sup> По свидетельству С. Г. Яacobсон, Е. С. Махлах прикладывала много сил для внедрения научных разработок лаборатории в практику воспитания и обучения детей в школе-интернате, закрепленном за лабораторией.

Во второй половине 60-х — первой половине 70-х гг. в лаборатории работали<sup>22</sup>.

Л. С. Славина (см. выше), Л. В. Благоняжина (восприятие театрального спектакля зрителями-школьниками [21]); Татьяна Васильевна Ендовицкая<sup>23</sup> (занималась совместно с Л. И. Божович и Л. С. Сладиной экспериментальным изучением произвольного поведения ребенка [12]) — представители старшего поколения в лаборатории. М. С. Неймарк (направленность личности подростка [52]); Е. И. Савонько (самооценка [61] — руководитель Л. И. Божович); В. Э. Чудновский (направленность личности [68; 69]; нравственная устойчивость личности, конформизм [70]); Тамара Александровна Киселева (Флоренская), аспирантка Лидии Ильичичны, потом сотрудник (занималась в лаборатории теоретической исследовательской работой, сделав предметом своего изучения труды неопрейдистов К. Хорни и Г. С. Салливена [66]); Георгина Георгиевна Бочкарева (характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей [17] — научный руководитель Л. И. Божович); М. А. Алемаскин<sup>24</sup> — представитель среднего поколения в лаборатории.

В конце 60-х годов в лабораторию пришли Татьяна Игоревна Долженкова /Юферева/ (роль самооценки в регуляции поведения младших школьников [74] — научные руководители М. С. Неймарк и Л. И. Божович) и Бэлла Александровна Шульгина<sup>25</sup> (проблема конформизма у школьников [73] — руководитель В. Э. Чудновский).

В самом начале 70-х гг. с небольшой разницей во времени в лабораторию пришло молодое пополнение: Анна Михайловна Прихожан — 1970 г. (причины тревожности в общении со сверстниками у подростков [54] — руководители М. С. Неймарк и Л. И. Божович); Татьяна Павловна Гаврилова — 1970 г., аспирантка Л. И. Божович, затем сотрудник лаборатории (эмпатия у детей младшего и среднего школьного возраста [32]); Нина Иосифовна Гуткина — 1971 г. (личностная рефлексия в подростковом возрасте и направленность личности в подростковом возрасте [33; 34] — руководитель В. Э. Чудновский)<sup>26</sup>; Наталия Николаевна Власова (Толстых) — 1971 г., аспирантка М. С. Неймарк и Л. И. Божович, потом сотрудник лаборатории (особенности доминирования мотивов у младших школьников [24]); Алла Дамировна Антонова (Андреева) — 1975 г.<sup>27</sup> (особенности отношения к учению подростков и

старших школьников [2] — научные руководители: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан).

Помимо перечисленных сотрудников к школе Л. И. Божович могут быть отнесены аспиранты (из СССР и из зарубежных стран), которые защитив диссертации, навсегда сохраняли научные и дружеские связи с лабораторией. Приведу всего лишь несколько имен, внесших серьезный вклад в развитие направления Л. И. Божович.

Е. А. Серебрякова — аспирантка Л. И. Божович, на основе лабораторной методики Ф. Хоппе (школа К. Левина) разработала методику определения уровня притязаний и самооценки в ситуации, максимально приближенной к реальной жизни [62]. Ее методический прием в дальнейшем был использован в целом ряде исследований по самооценке, аффекту неадекватности, тревожности, проводившихся в лаборатории.

Л. Ю. Дукач — аспирантка Л. И. Божович, исследовала содержание, строение и функции идеалов школьников [41]. Впоследствии результаты ее кандидатской диссертации использовались в целом ряде работ по самосознанию и устойчивости личности.

Я. Л. Коломинский<sup>28</sup> — аспирант Л. И. Божович, изучал взаимоотношения между учениками в классе [44] на основе социометрического метода Морено. Следует особо подчеркнуть, что до кандидатской диссертации Я. Л. Коломинского социометрия в Советском Союзе не применялась. Фактически Лидия Ильичична пошла на риск, решившись использовать в научной работе лаборатории, как тогда принято было говорить и писать, «буржуазный метод исследования».

Были аспиранты из Вьетнама, с Кубы. Любопытно отметить, что вьетнамская аспирантка Данг Суан Хуай, получившая психологическое образование во Франции, в Сорбонне, и в совершенстве владевшая французским языком, приехала поступать в аспирантуру в Советский Союз, в лабораторию Л. И. Божович. Данг Суан Хуай писала диссертацию под руководством В. Э. Чудновского, темой ее исследования была направленность личности [37; 38]. Надо заметить, что за время обучения в аспирантуре она неплохо овладела и русским языком. Поскольку я была прикреплена к ней в помощь для проведения экспериментальной работы, могу свидетельствовать, что Хуай вполне могла общаться с детьми и учителями в школе. Впоследствии она защитила и докторскую диссертацию, став одним из ведущих вьетнамских специалистов по детской и педагогической психологии.

<sup>22</sup> По свидетельству С. Г. Якобсон, в начале 60-х гг. по причине возникшего внутрилабораторного конфликта из лаборатории ушли: Т. В. Драгунова и С. Г. Якобсон (в открывшуюся в том же институте лабораторию психологии детей среднего и старшего школьного возраста под руководством Д. Б. Эльконина), Н. Ф. Прокина (в педагогический институт на преподавательскую работу); Е. С. Махлах (в лабораторию психологии памяти под руководством А. А. Смирнова в том же институте).

<sup>23</sup> Т. В. Ендовицкая сначала работала в Институте психологии в лаборатории психологии детей дошкольного возраста под руководством А. В. Запорожца, после того, как А. В. Запорожец ушел из Института психологии, организовав в АПН Институт дошкольного воспитания, Т. В. Ендовицкая некоторое время возглавляла его лабораторию, затем в 1963 г. перешла в лабораторию психологии детей среднего и старшего школьного возраста под руководством Д. Б. Эльконина, а в 1969 г. — в лабораторию Л. И. Божович (из личного дела Т. В. Ендовицкой).

<sup>24</sup> Ушел из лаборатории в другой институт в 1970 г.

<sup>25</sup> Б. А. Шульгина в 1975 г. ушла из лаборатории в связи с предстоящей эмиграцией в США.

<sup>26</sup> Работая в лаборатории лаборанткой с начала 1971 г. (до этого я полгода была в институте курьером) и одновременно учась на вечернем отделении факультета психологии МГУ, я писала в лаборатории все курсовые работы и дипломную работу (1976), которые обсуждались на заседаниях лаборатории наравне с остальными научными работами сотрудников. До сих пор у меня сохранились мои машинописные рукописи того времени с замечаниями Л. И. Божович на полях.

<sup>27</sup> А. Д. Антонова (Андреева) пришла в лабораторию в 1975 г. на должность лаборантки; в 1976 г. поступила на вечернее отделение факультета психологии МГУ.

<sup>28</sup> Яков Львович Коломинский — один из ведущих психологов Белоруссии.

### Работа с молодежью в лаборатории

Лидия Ильинична была необычайно внимательна к «брედовым» идеям молодежи. Если бы не ее поддержка, еще неизвестно, состоялось бы мое исследование по личностной рефлексии в подростковом возрасте, которому я посвятила около 12 лет жизни<sup>29</sup> и на которое до сих пор ссылаются исследователи рефлексии. Вообще тема «молодежь в лаборатории» — это отдельный предмет разговора. Молодежь тянулась в лабораторию, и почти всегда на протяжении всего существования часть сотрудников была в возрасте, а часть состояла из молодых специалистов. И это не случайно: с молодыми сотрудниками работали, их учили и, что самое главное, относились к ним с уважением. Аспиранты и соискатели самостоятельно писали свои статьи, которые в обязательном порядке обсуждались на заседании лаборатории, причем не формально, а каждый член лаборатории обязан был прочесть текст и высказать свои замечания и соображения, затем статья редактировалась научным руководителем работы и шла не под двумя фамилиями (руководитель и исполнитель), как это зачастую принято сейчас, а под одним именем молодого ученого. Это свидетельствует как о нравственной стороне взаимоотношений мэтров и молодежи в лаборатории (поскольку и в то время далеко не всегда в науке было так принято), так и об уровне подготовки молодых специалистов, принимаемых в лабораторию, поскольку они действительно были способны самостоятельно вести исследование и писать научные тексты. Необходимо отметить, что у Л. И. Божович была своя методика учить нас, молодых, самостоятельно думать. Делалось это так: к обсуждению научной работы, пусть даже это был текст самой Лидии Ильиничны, должны были готовиться все, включая лаборантов, т. е. прочесть заранее и выступить на обсуждении, причем первыми должны были выступать самые молодые, при этом не имело значения, что ты, к примеру, студентка первых курсов факультета психологии и имеешь весьма туманное представление о той высокой материи, которая обсуждается. Объясняла Лидия Ильинична свой метод воспитания следующим образом, что, мол, повторить услышанные во время заседания умные вещи не представляет особого труда (став преподавателем, я поняла, что для многих студентов и это оказывается слишком трудной задачей), а пусть попробуют сами придумать, что сказать по поводу прочитанного. Описывать мои ощущения, испытанные во время такого обучения, не буду, скажу только, что выслушивали мой вздор (а в начале 70-х гг. именно я была той самой молодой в лаборатории лаборанткой, которая открывала обычно заседания) спокойно и тактично. В результате такого воспитания у меня возникла потребность больше читать и вникать в суть грандиозных споров, разгоравшихся на заседаниях, атмосферу которых передать очень сложно, замечу лишь, что после тех заседаний я могу выступать и выносить на суд свое творение почти в любой научной аудитории.

Но если теоретическому мышлению учили на заседаниях лаборатории, то умению вести эксперимент учили непосредственно на экспериментальной базе, где проводилось научное исследование. Сначала аспиранты и соискатели вели эксперимент вместе с руководителем (в качестве которого мог выступать как непосредственно их научный руководитель, так и просто более опытный сотрудник лаборатории), а потом самостоятельно. В мою бытность лаборанткой я помогала вести эксперимент по разным исследовательским темам (некоторые сотрудники даже доверяли мне проводить отдельные эксперименты самостоятельно), что позволило мне к окончанию университета иметь об этой стороне работы не умогнтельное, а весьма конкретное представление. Я остановилась так подробно на том, как в лаборатории Л.И. Божович учили молодых, потому что без передачи традиций и опыта молодым не может продолжаться культурная жизнь, в том числе и научная. И Лидия Ильинична это хорошо понимала, ведь ее учителем был основатель культурно-исторического подхода в психологии.

В Психологическом институте, говоря о школе Л. И. Божович, имели в виду еще и другое значение этого слова. «Школа Божович» означала школу мастерства, и те, кто прошел эту школу, сохранили на всю жизнь особый вкус к экспериментальному психологическому исследованию, требовательность к себе и другим в написании научных текстов, культурное и уважительное отношение к литературным источникам и умение адекватно воспринимать конструктивную критику.

## 2. Современность

### Сотрудники лаборатории Л. И. Божович в дне сегодняшнем

На протяжении последней четверти прошлого столетия, когда отечественная психология фактически перестала заниматься фундаментальными исследованиями из-за ориентации науки на прикладные разработки, школа Л. И. Божович как научное знание, с одной стороны, питала молодую детскую практическую психологию, а, с другой стороны, продолжала развиваться в отдельных экспериментальных и теоретических исследованиях, проводимых учениками и единомышленниками Лидии Ильиничны.

**В. Э. Чудновский** после защиты докторской диссертации [70] перешел от исследований в области устойчивости личности к разработке проблемы смысла жизни и написал на эту тему несколько книг [71; 72].

**А. М. Прихожан** после защиты в 1977 г. кандидатской диссертации [54] продолжила исследование проблемы тревожности и защитила в 1996 г. докторскую диссертацию «Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект)» [55]. По этой проблематике она написала несколько книг [56; 57].

<sup>29</sup> Сначала курсовые и диплом, защищенный в 1976 г., потом кандидатская диссертация, защищенная в 1984 г.



**Н. Н. Толстых (Власова)** после защиты в 1977 г. кандидатской диссертации [24] стала заниматься изучением проблемы временной перспективы личности и ее развитием в онтогенезе, а также вопросами физического и личностного развития детей, оставшихся без попечения родителей. По проблеме психологии сиротства Н. Н. Толстых совместно с А. М. Прихожан написали книгу «Психология сиротства» [58].

**Т. П. Гаврилова** после защиты в 1977 г. кандидатской диссертации [32] стала исследовать роль семьи в развитии личности ребенка и заниматься вопросами семейной психотерапии.

**Н. И. Гуткина** после защиты в 1984 г. кандидатской диссертации [34] занялась проблемой психологической готовности к школе. По этой проблематике была написана монография «Психологическая готовность к школе», впервые опубликованная в 1993 г. и затем выдержавшая несколько переизданий [35; 36].

**А. Д. Андреева** после защиты в 1989 г. кандидатской диссертации [2] стала заниматься изучением проблемы социализации детей дошкольного возраста.

Помимо научной работы, почти все сотрудники лаборатории Л. И. Божович ведут большую преподавательскую деятельность, в ходе которой знакомят студентов, аспирантов и слушателей курсов повышения квалификации с концепцией формирования личности в онтогенезе, разработанной Л. И. Божович, и с наиболее интересными исследованиями, проведенными в ее лаборатории. Теоретические и эмпирические исследования научной школы Л. И. Божович входят в программу целого ряда учебных курсов, преподаваемых в различных вузах. Наибольшее количество учебных дисциплин, в программу которых входит изучение работ Л. И. Божович и ее сотрудников, сосредоточено в стенах МГППУ (курс по теориям развития личности, автор — Н. Н. Толстых; курс по психологической готовности к школе, автор — Н. И. Гуткина; курс по социальной возрастной психологии, автор — А. М. Прихожан; курс по педагогической психологии и курс по детской психолингвистике, посвященный развитию языковой компетенции ребенка, автор — Е. Д. Божович). Кроме этого, концепция Л. И. Божович преподается в Российском государственном гуманитарном университете (курс «Современные теории развития», автор — А. М. Прихожан) и долгое время преподавалась в Московском государственном областном университете (курс «Педагогическая психология», автор курса — В. Э. Чудновский).

#### **Лаборатория «Психологическая готовность к школе» в Московском городском психолого-педагогическом университете**

В 2002 г. мне было предложено создать научно-прикладную лабораторию «Психологическая готов-

ность к школе» в МГППУ в связи с тем, что, работая в Психологическом институте РАО, я длительное время занималась проблемой психологической готовности к школе. В лаборатории с момента создания проводятся исследования, являющиеся современным продолжением работ школы Л. И. Божович (разрабатывается тематика, связанная с готовностью к школьному обучению, с развитием мотивационной сферы ребенка, с развитием интересов детей, с развитием произвольной и волевой сферы). Теоретико-методологической основой концепции психологической готовности к школе, разрабатываемой в лаборатории, является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теоретические разработки Л. И. Божович<sup>30</sup>.

Остановлюсь кратко на научных исследованиях, выполненных в этой лаборатории.

Предлагая свою концепцию психологической готовности к школе на основе мотивационного, возрастного и генетического подхода, я рассматриваю внутреннюю позицию школьника (ВПШ) как критерий наличия психологической готовности к школьному обучению [36]. В связи с этим большое внимание мною было уделено разработке диагностического инструментария, позволяющего выявлять степень сформированности этого психологического новообразования. В работах лаборатории Л. И. Божович ВПШ определялась с помощью экспериментальной беседы, что не позволяло проводить массовые статистические исследования этого феномена. В результате очень сложно сравнивать современные данные по исследованию ВПШ с данными периода конца 40-х гг. прошлого столетия [11]<sup>31</sup>. Сравнить результаты сложно еще и потому, что, как писала Лидия Ильинична, ВПШ — явление историческое. И тем не менее качественные исследования того периода позволяли предположить, что ВПШ впервые появляется к 6,5–7 годам и дальше продолжает формироваться во время обучения ребенка в начальной школе, а точнее на протяжении первых двух лет, затем, с третьего года обучения (приблизительно с 9–10 лет) ВПШ постепенно угасает, так как в преддверии подросткового возраста начинает меняться иерархическое строение мотивационной сферы: на первое место выдвигаются мотивы, связанные с общением со сверстниками.

В нашей лаборатории было проведено четырехлетнее лонгитюдное исследование (на репрезентативной выборке, убывавшей в ходе лонгитюда от 181 испытуемого — в первом классе до 130 испытуемых — в четвертом классе), позволяющее судить об особенностях развития ВПШ у московских школьников в начале XXI в.<sup>32</sup> Исследование стало возможно благодаря созданию двух методик, позволяющих определять мотивы учения: с одной стороны, в естественном эксперименте<sup>33</sup> (по аналогии с методиками в лаборатории Л. И. Божович), а с другой

---

<sup>30</sup> См. Н. И. Гуткина [35; 36].

<sup>31</sup> Исследование проводилось в 1945–1949 гг. (см.: [42, с. 21].

<sup>32</sup> См.: Гуткина Н. И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.

<sup>33</sup> Методика «Сказка» (см.: Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002).

стороны, с помощью стандартизированного опросника<sup>34</sup>, сделанного на основе экспериментальной беседы, применявшейся при исследовании мотивов учения в лаборатории Л. И. Божович [11], и хорошо зарекомендовавшего себя при проверке его на валидность и надежность.

Результаты исследования показали, что среди поступающих в школу первоклассников самую многочисленную группу (65 %) образуют дети, у которых ВПШ находится в стадии формирования. Самая малочисленная группа (11 %) — это дети с отсутствием ВПШ, группа детей со сформированной ВПШ (24 %) занимает промежуточное положение. Поскольку ВПШ предполагает, что у ребенка есть и познавательные, и социальные мотивы учения, то наличие ВПШ можно интерпретировать как высокий уровень учебной мотивации; ВПШ в стадии формирования — как средний уровень учебной мотивации, а отсутствие ВПШ — как низкий уровень мотивации учения. Исследование показало, что на протяжении обучения учащихся в первом и втором классах наблюдается *отрицательная динамика учебной мотивации*: статистически достоверно (на высоком уровне значимости) уменьшается объединенная группа с высоким и средним уровнем учебной мотивации (с 89 % до 62 %) и увеличивается группа с низким уровнем учебной мотивации (с 11 % до 38 %). Исследование также показало, что на протяжении первых двух лет обучения в школе у 66 % испытуемых не происходит развития (нет положительной динамики) учебной мотивации. Положительная динамика (развитие) отмечается лишь у 26 % учащихся. Происходит ли развитие учебной мотивации у оставшихся 8 % испытуемых, данная работа не позволяет сделать вывод в силу особенностей методики исследования. Необходимо заметить, что по полученным данным обучение в первых двух классах начальной школы хуже всего сказывается на детях с изначально высоким уровнем мотивации учения (со сформированной ВПШ на момент поступления ребенка в первый класс). В этой группе испытуемых отрицательная динамика учебной мотивации от первого ко второму классу наблюдается у 68 % детей, что существенно превышает аналогичный показатель (36 %) в группе с первоначально средним уровнем учебной мотивации (ВПШ в стадии формирования на момент поступления ребенка в первый класс). Проведенное исследование констатировало, что обучение в первых двух классах современной школы не способствует развитию учебной мотивации большинства учащихся, что ставит вопрос об эффективности используемых сегодня программ обучения в начальной школе и об эффективности существующей подготовки к школьному обучению в дошкольном возрасте.

При сравнении одних и тех же учащихся во втором и третьем классах оказалось, что число детей от-

дельно на высоком, среднем и низком уровнях учебной мотивации не меняется с возрастом, т. е. наблюдается стагнация в развитии мотивации учения. То же самое наблюдается при сравнении одних и тех же учащихся в третьем и четвертом классе, т. е. в четвертом классе число испытуемых отдельно на высоком, среднем и низком уровне учебной мотивации сохраняется таким же, как и в третьем классе.

Интересно сопоставить результаты нашего исследования с данными о развитии мотивов учения младших школьников, полученными в конце 40-х гг. Л. И. Божович с коллегами. Было показано [11], что на протяжении первого и второго классов обучения происходит развитие как познавательных, так и социальных мотивов учения, в результате чего учащиеся этих классов характеризуются достаточно выраженным ответственным и добросовестным отношением к учению. Было отмечено, что в первом—втором классах школьники очень любят учиться, а их мотивы учения характеризуются в общем теми же чертами, что и у детей, поступающих в школу. Но приблизительно с третьего класса наблюдается перелом в отношении детей к учению.

Результаты нашего исследования показывают, что сегодня уже во втором классе учащиеся обладают значительно более низкими показателями учебной мотивации, чем в начале первого класса. А в третьем классе показатели развития учебной мотивации не отличаются от показателей во втором классе. Значит, в современной начальной школе по крайней мере на год раньше (а у нас есть основания полагать, что еще раньше) происходит изменение отношения школьников к учению в отрицательную сторону. Опираясь на результаты нашего исследования, можно сказать, что учебная мотивация в современной начальной школе почти не развивается: наибольший процент детей с хорошим и средним уровнем мотивации учения наблюдается в первом классе, к концу второго класса этот процент значительно ниже, в третьем классе он практически не меняется по сравнению со вторым, а в четвертом классе не меняется по сравнению с третьим. Значит, большинство детей приходят в школу с желанием учиться, а уже через год или год с небольшим это желание пропадает. Что же происходит? Почему?

Анализируя учебные мотивы учащихся начальной школы того времени, Л. И. Божович отмечала, что в первом и втором классах были очень сильны социальные мотивы учения. Во многом это было связано с тем, что до школы (а в то время в школу шли с 7—8 лет) ребята занимались сугубо детскими занятиями. Поэтому начало обучения в школе воспринималось ими как начало взрослой трудовой деятельности, к которой они относились очень серьезно. Предположительно в то время у большей части первоклассников уже в начале первого класса отмечалась ВПШ<sup>35</sup>, которая и определяла пози-

<sup>34</sup> Методика «Внутренняя позиция школьника» (см.: Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению. М., 2002).

<sup>35</sup> Это можно только предполагать, поскольку исследование под руководством Л. И. Божович середины прошлого века не было статистическим: как указывается в работе [11], была проанализирована 21 беседа с дошкольниками в возрасте от 6 до 7 лет и проведено 11 экспериментальных игр с детьми дошкольного возраста. В нашем исследовании дети этого возраста как раз и составили выборку испытуемых-первоклассников в начале первого класса.

тивное отношение к школе большинства учеников младших классов и позволяла им ответственно относиться к учебе, даже если было не очень интересно. Перелом в отношении детей к школе и учению с третьего класса, по мнению Л. И. Божович, объяснялся, с одной стороны, ослаблением социальных мотивов учения (с приближением подросткового возраста ослабевала ориентация на мнение значимого взрослого, что очень сильно выражено в младшем школьном возрасте), а с другой стороны — ослаблением познавательных мотивов учения из-за недостатков содержания и организации начального школьного обучения (недостаточное использование интеллектуальной активности учащихся). В результате ВПШ начинала терять свою силу, что и отражалось в изменении отношения учащихся к школе.

Сопоставив этот анализ с сегодняшним днем, можно увидеть следующие различия и сходство.

### *Различия*

1. Дети идут сегодня в школу в целом на год раньше: в 6–7 лет. В детском саду с 5 лет они готовятся к школе на специальных занятиях, очень похожих на школьные занятия. Поступив в школу, ребята не ощущают существенной разницы между своей дошкольной и школьной жизнью. Исследования показывают, что ВПШ сегодня формируется плохо и выражена у небольшого числа детей. **Отсюда — социальные мотивы учения не играют существенной роли в побуждении детей к учебе.**

2. В современном первом классе учащиеся испытывают недостаток в новом познавательном учебном материале: детям приходится повторять программу обучения, которую они в несколько облегченном варианте проходили в детском саду и на подготовительных занятиях при школе. **Отсюда — познавательные мотивы учения не играют существенной роли в побуждении детей к учебе.**

### *Сходство*

В современном третьем классе содержание и организация обучения так же, как и в 1950-е гг., не слишком ориентированы на интеллектуальную активность учащихся, поэтому они не стимулируют развитие познавательных мотивов учения.

**В силу указанных причин в современной начальной школе достаточно рано (гораздо раньше, чем 50 лет назад) может наблюдаться ослабление побуждающей силы мотивов учения с последующей стабилизацией ситуации, что мы и обнаружили.**

С 2003 по 2006 г. в лаборатории Психологической готовности к школе МГППУ в рамках направления Л. И. Божович было проведено еще два исследования — это кандидатская диссертация Л. А. Кислицы-

кой, посвященная изучению личностного развития первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению, и кандидатская диссертация В. В. Назаренко, посвященная изучению развития мотивационной сферы детей пяти–семи лет<sup>36</sup>.

В диссертации Л. А. Кислицы [43] было показано, что психологически готовые и не готовые к школе первоклассники характеризуются личностными особенностями, присущими в одном случае младшему школьному возрасту, а в другом случае — дошкольному возрасту. Фактически первоклассники, психологически готовые к школе, находятся на более зрелом личностном уровне развития, чем первоклассники, не готовые к школе. Это проявляется в развитии мотивационной сферы и в развитии самосознания (самооценки). Так, мотивационная сфера первоклассников, психологически готовых к школьному обучению, характеризуется преобладанием познавательных и социальных мотивов учения и слабой выраженностью игровых мотивов, что свойственно младшему школьному возрасту, а мотивационная сфера первоклассников, психологически не готовых к школьному обучению, характеризуется преобладанием игровых мотивов, слабой выраженностью познавательных мотивов учения и полным отсутствием социальных мотивов учения, что типично для дошкольного возраста.

Самооценка первоклассников, психологически готовых к школе, характеризуется появлением адекватности, дифференцированности; применительно к этим детям можно говорить о различении ими реального и идеального образа Я — все это особенности, свойственные младшему школьному возрасту. Самооценка первоклассников, психологически не готовых к школе, характеризуется неадекватностью в сторону завышения и недифференцированностью; у этих ребят отсутствует различение реального и идеального образа Я — все это особенности, свойственные дошкольному возрасту.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о большей личностной зрелости первоклассников, готовых к школе, и о большей инфантильности учащихся, не готовых к ней, что позволяет автору диссертации сделать вывод, что ситуация школьного обучения по-разному будет восприниматься исследуемыми группами учащихся, что проявится в особенностях адаптации детей к школе и их дальнейшем личностном развитии. Еще один вывод, который позволяет сделать данное исследование, заключается в том, что подготовка детей к школе должна строиться таким образом, чтобы дети развивались не только интеллектуально, но и личностно, на что сегодня вообще не обращается никакого внимания, а в школе становится серьезной проблемой и для ребенка, и для взрослых.

В диссертации В. В. Назаренко [50] было показано, что существуют четкие возрастные различия в иерархической структуре мотивационной сферы детей пяти, шести и семи лет по параметру доминиро-

<sup>36</sup> Оба исследования выполнены под руководством Н. И. Гуткиной.

вания одного из исследуемых мотивов — игрового, широкого познавательного и познавательно-учебного<sup>37</sup>, а также по типичным для каждой возрастной подгруппы вариантам иерархического соотношения этих трех мотивов.

Дети в возрасте 5 лет отличаются от шестилетних и семилетних по доминированию игрового и познавательно-учебного мотивов: с одной стороны — наибольшее число детей, у которых в иерархии мотивов доминирует игровой мотив, а с другой — наименьшее число детей, у которых доминирует познавательно-учебный мотив. Кроме того, пятилетние дети отличаются от шестилетних и семилетних меньшей выраженностью широкого познавательного мотива по сравнению с игровым. Пятилетки по сравнению с шестилетками и семилетками в целом меньше направлены на познание и обучение как самостоятельный вид занятия, чем на игру. В связи с этим в диссертации делается вывод о неправомерности объединения детей пяти, шести и семи лет в одну возрастную подгруппу — старший дошкольный возраст, так как пятилетние дети по строению мотивационной сферы, являющейся, по Л. С. Выготскому [29], одной из основных характеристик психологического возраста ребенка, скорее относятся к среднему дошкольному возрасту, а не к старшему дошкольному, что необходимо учитывать в практике их воспитания и обучения.

Дети в возрасте 6 лет достоверно отличаются от пятилетних детей большей выраженностью широкого познавательного мотива в сопоставлении с игровым мотивом и большей выраженностью познавательно-учебного мотива. От семилетних детей шестилетние испытуемые отличаются по степени доминирования у них познавательно-учебного мотива (меньшая выраженность, чем у семилеток). У шестилетних детей статистически значимо чаще, чем у пятилетних и у семилетних, встречается такая иерархия трех изучаемых мотивов, когда на вершине находится широкий познавательный мотив, на втором месте — познавательно-учебный, а на последнем — игровой. Шестилетние дети больше, чем пятилетние, направлены на познание как на самостоятельный процесс, вместе с тем они в меньшей степени, чем семилетки, направлены на получение конкретных знаний, умений и навыков как самостоятельный вид занятия.

Дети в возрасте 7 лет существенно отличаются от пятилетних и шестилетних по показателю доминирования познавательно-учебного мотива над остальными. Выраженность этого мотива в иерархии трех исследуемых мотивов возрастает от 5 к 7 годам: у се-

шестилетних детей этот мотив значимо более выражен, чем у пятилетних, а у семилетних — более выражен, чем у шестилетних, причем в семилетнем возрасте познавательно-учебный мотив хорошо выражен уже у большинства детей. Дети в возрасте 7 лет отличаются от пятилетних и шестилетних детей направленностью на получение конкретных знаний, умений и навыков. В связи с этим в диссертации делается вывод, что начало школьного обучения целесообразно начинать не ранее семи лет.

Полученные результаты показали, что среди учебных мотивов современных детей семи лет хорошо выражены познавательные мотивы учения (познавательно-учебный и широкий познавательный мотивы), но слабо выражены социальные мотивы учения<sup>38</sup>, что является причиной слабой сформированности к концу старшего дошкольного возраста личностного новообразования ВПШ и приводит в целом к недостаточной мотивационной готовности детей к школе.

Оба диссертационных исследования выполнены в контексте проблемы психологического возраста, одной из ключевых проблем психологии развития и психологии формирования личности в онтогенезе. В основе обеих работ лежит представление Л. С. Выготского о психологическом возрасте, определяемом через социальную ситуацию развития [31], понимаемую как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для конкретного возрастного этапа и обуславливающее как динамику психического развития в этот период, так и возникающие к его концу психологические новообразования [5].

Проблема психологического возраста — перспективная тематика исследований лаборатории психологической готовности к школе МГППУ, продолжающей научное направление Л. И. Божович в культурно-исторической психологии.

\* \* \*

Всемирно известному физику академику Петру Капице, ученику Резерфорда, приписывают следующее высказывание: «Если академика помнят через 10 лет после его смерти, то это действительно классик науки». Лидия Ильинична Божович не была формально академиком, однако к ней вполне применимо приведенное выше высказывание: по истечении почти 30 лет со дня ее смерти ее помнят, читают ее научные труды и проводят эмпирические исследования в русле ее идей.

<sup>37</sup> Широкий познавательный мотив в данной работе понимается как стремление к получению новой разнообразной информации, а познавательно-учебный мотив — как стремление к усвоению конкретных знаний, умений и навыков.

<sup>38</sup> См.: Назаренко В. В. Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников 5, 6 и 7 лет // Психологическая наука и образование. 2006. № 3.



**Литература**

1. Алемаскин М. А. Психологическая характеристика личности несовершеннолетних правонарушителей: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
2. Андреева А. Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
3. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психологии). М., 1966.
4. Божович Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 35. М., 1966.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1978.
7. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение первое) // Вопросы психологии. 1978. № 4.
8. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение второе) // Вопросы психологии. 1979. № 2.
9. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение третье) // Вопросы психологии. 1979. № 4.
10. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5.
11. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
12. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
13. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
14. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
15. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.
16. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2008. № 1.
17. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
18. Благоннадежина Л. В. Влияние изучения литературы на самостоятельное чтение школьников // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.
19. Благоннадежина Л. В. Связь между учебными интересами школьников и их намерениями относительно будущей профессии // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.
20. Благоннадежина Л. В. К вопросу о формировании отношения школьников к труду в зависимости от различной его организации // Вопросы психологии. 1959. № 6.
21. Благоннадежина Л. В. Вопросы восприятия театрального спектакля зрителями-школьниками // Вопросы психологии. 1973. № 1.
22. Веденов А. В. Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии. 1956. № 1.
23. Веденов А. В. Вопросы коммунистического воспитания и психологическая наука // Вопросы психологии. 1963. № 4.
24. Власова Н. Н. Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
25. Вопросы психологии школьника / Ответ. ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
26. Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., 1961.
27. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
28. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
29. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М., 2005.
30. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Психология развития ребенка. М., 2005.
31. Выготский Л. С. Проблема возраста // Психология развития ребенка. М., 2005.
32. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
33. Гуткина Н. И. Об одном из факторов формирования направленности личности: Дипломная работа. М. (МГУ), 1976.
34. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
35. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1993, 1996, 2000.
36. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004, 2006, 2007.
37. Данг Суан Хуай. О некоторых проявлениях направленности личности у младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.
38. Данг Суан Хуай, Гуткина Н. И. К характеристике мотивации поведения младших школьников // Вопросы психологии. 1975. № 4.
39. Драгунова Т. В. К характеристике некоторых психологических особенностей советских подростков: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1951.
40. Дубровина И. В. Развитие идей Л. И. Божович в современной возрастной и педагогической психологии (вместе предисловия) // Формирование личности в онтогенезе. М., 1991.
41. Дукач Л. Ю. Психологический анализ содержания, строения и функций идеалов школьников: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1964.
42. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., 1972.
43. Кислицкая Л. А. Личностное развитие первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
44. Коломинский Я. Л. Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе: Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1963.
45. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. М., 1990.
46. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
47. Махлах Е. С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1955.
48. Махлах Е. С. Психологические условия формирования некоторых общественно ценных качеств личности

школьников // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. V. М., 1963.

49. *Морозов М. Ф.* Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1951.

50. *Назаренко В. В.* Развитие мотивационной сферы детей 5–7 лет: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

51. *Неймарк М. З.* Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1962.

52. *Неймарк М. З.* Психологическое изучение направленности личности подростка: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1972.

53. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте / Ответ. ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.

54. *Прихожан А. М.* Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

55. *Прихожан А. М.* Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект): Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996.

56. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.-Воронеж, 2000.

57. *Прихожан А. М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб., 2007.

58. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. СПб., 2005, 2007.

59. *Прокина Н. Ф.* Психологический анализ условий формирования организованности у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1964.

60. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л. И. Божович, М., 1960.

61. *Савонько Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1970.

62. *Серебрякова Е. А.* Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1955.

63. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.

64. *Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением. М., 1966.

65. *Славина Л. С.* Трудные дети. М.; Воронеж, 1998.

66. *Флоренская Т. А.* Социологизация фрейдизма в теориях развития личности К. Хорни и Г. С. Салливана: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.

67. *Чудновский В. Э.* О соотношении возрастных особенностей и свойств типа нервной системы у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1963.

68. *Чудновский В. Э.* Опыт экспериментального выявления преобладающих мотивов у школьников // Вопросы психологии. 1968. № 1.

69. *Чудновский В. Э.* Направленность личности и поведение школьников // Советская педагогика. 1968. № 9.

70. *Чудновский В. Э.* Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1980.

71. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1997.

72. *Чудновский В. Э.* Становление личности и проблема смысла жизни. М., 2006.

73. *Шульгина Б. А.* К характеристике принятия школьником мнения сверстников в конфликтной ситуации. Вопросы психологии. 1974. № 2.

74. *Юферева Т. И.* Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

75. *Яacobсон С. Г.* Условия возникновения интереса к рассказам познавательного характера у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1956.

76. *Яacobсон С. Г.* Изучение организованности школьника в учебной работе // Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.

77. *Яacobсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

# Lydia Il'inichna Bozhovich's Scientific School: History and Contemporaneity

N. I. Gootkina

Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological Preparedness for School, professor, Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article is written to the one hundred anniversary of L. I. Bozhovich, the outstanding psychologist of the XX century, carrying out research on personality formation in ontogenesis. Article gives a short analysis of the scientific approach of L. I. Bozhovich as a scientific school. History of Bozhovich's laboratory present in the Institute of Psychology, APS of USSR during 1945–1976 is described; people who worked in the laboratory in different years are listed. Contemporary studies that continue Bozhovich's approach are discussed.

**Keywords:** L. I. Bozhovich, L. S. Vygotsky, cultural-historical theory, Laboratory, collaborators of Laboratory, conception of personality formation, motivational sphere, motives, research methods.

## References

1. *Alemaskin M. A.* Psihologicheskaya karakteristika lichnosti nesovershennoletnih pravonarushitelei. Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1968.
2. *Andreeva A. D.* Osobennosti otnosheniya k ucheniyu podrostkov i starshih shkol'nikov. Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1989.
3. *Bozhovich L. I.* Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk (po psihologii). M., 1966.
4. *Bozhovich L. I.* Ustoichivost' lichnosti, process i usloviya ee formirovaniya // XVIII Mezhdunarodnyi psihologicheskii kongress. Simpozium 35. M., 1966.
5. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
6. *Bozhovich L. I.* K razvitiyu affektivno-potrebnostnoi sfery cheloveka // Problemy obshei, vozrastnoi i pedagogicheskoi psihologii / Pod red. V. V. Davydova. M., 1978 a.
7. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (soobshenie pervoe) // Voprosy psihologii. 1978. № 4.
8. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (soobshenie vtoroe) // Voprosy psihologii. 1979. № 2.
9. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (soobshenie tret'e) // Voprosy psihologii. 1979. № 4.
10. *Bozhovich L. I.* O kul'turno-istoricheskoi koncepcii L. S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennyh issledovaniy psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. 1988. № 5.
11. *Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S.* Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 36. 1951.
12. *Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovickaya T. V.* Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya // Voprosy psihologii. 1976. № 4.
13. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 2.
14. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
15. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 4.
16. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 1.
17. *Bochkareva G. G.* Psihologicheskaya karakteristika motivacionnoi sfery podrostkov-pravonarushitelei: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1968.
18. *Blagonadezhina L. V.* Vliyanie izucheniya literatury na samostoyatel'noe chtenie shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR. 1955. Vyp. 73.
19. *Blagonadezhina L. V.* Svyaz' mezhdru uchebnymi interesami shkol'nikov i ih namereniyami otnositel'no budushei professii // Izvestiya APN RSFSR. 1955. Vyp. 73.
20. *Blagonadezhina L. V.* K voprosu o formirovanii otnosheniya shkol'nikov k trudu v zavisimosti ot razlichnoi ego organizacii // Voprosy psihologii. 1959. № 6.
21. *Blagonadezhina L. V.* Voprosy vospriyatiya teatral'nogo spektaklya zritel'yami-shkol'nikami // Voprosy psihologii. 1973. № 1.
22. *Vedenov A. V.* Lichnost' kak predmet psihologicheskoi nauki // Voprosy psihologii. 1956. № 1.
23. *Vedenov A. V.* Voprosy kommunisticheskogo vospitaniya i psihologicheskaya nauka // Voprosy psihologii. 1963. № 4.
24. *Vlasova N. N.* Osobennosti dominirovaniya motivov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
25. Voprosy psihologii shkol'nika / Otvet. red. L. I. Bozhovich // Izvestiya APN RSFSR. 1951. Vyp. 36.
26. Voprosy psihologii lichnosti shkol'nika / Pod red. L. I. Bozhovich i L. V. Blagonadezhinoy. M., 1961.
27. *Vygotskii L. S.* Razvitie vysshikh psihicheskikh funkciy. M., 1960.
28. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 2. M., 1982.
29. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiy rebenka // Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
30. *Vygotskii L. S.* Krizis semi let // Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.

31. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta // Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
32. *Gavrilova T. P.* Empatiya i ee osobennosti u detei mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
33. *Gutkina N. I.* Ob odnom iz faktorov formirovaniya napravlenosti lichnosti: Diplomnaya rabota. M. (MGU), 1976.
34. *Gutkina N. I.* Lichnostnaya refleksiya v podrostkovom vozraste: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1984.
35. *Gutkina N. I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. M., 1993, 1996, 2000.
36. *Gutkina N. I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. SPb., 2004, 2006, 2007.
37. *Dang Suan Huai.* O nekotoryh proyavleniyah napravlenosti lichnosti u mladshih shkol'nikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1975.
38. *Dang Suan Huai, Gutkina N. I.* K karakteristike motivatsii povedeniya mladshih shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1975. № 4.
39. *Dragunova T. V.* K karakteristike nekotoryh psihologicheskikh osobennostei sovetskikh podrostkov: Dis... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1951.
40. *Dubrovina I. V.* Razvitie idei L. I. Bozhovich v sovremennoi vozrastnoi i pedagogicheskoi psihologii (vmesto predisloviya) // Formirovanie lichnosti v ontogeneze. M., 1991.
41. *Dukat L. Yu.* Psihologicheskii analiz sodержaniya, stroeniya i funktsii idealov shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1964.
42. Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov / Pod red. L. I. Bozhovich i L. V. Blagonadezhnoi. M., 1972.
43. *Kislickaya L. A.* Lichnostnoe razvitie pervoklassnikov, psihologicheski gotovyh i ne gotovyh k shkol'nomu obucheniyu: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
44. *Kolominskii Ya. L.* Opyt psihologicheskogo izucheniya vzaimootnoshenii mezhdru uchenikami v klasse: Dis. ... kand. ped. nauk. Minsk. 1963.
45. *Leont'ev A. A. L. S.* Vygotskii. M., 1990.
46. *Leont'ev A. N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
47. *Mahlah E. S.* Psihologicheskie osobennosti rolevoi igry v shkol'nom vozraste: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1955.
48. *Mahlah E. S.* Psihologicheskie usloviya formirovaniya nekotoryh obshchestvenno cennyh kachestv lichnosti shkol'nikov // Tezisy dokladov na II s'ezde obshchestva psihologov. Vyp. V. M., 1963.
49. *Morozov M. F.* Vozniknovenie i razvitie uchebnyh interesov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1951.
50. *Nazarenko V. V.* Razvitie motivatsionnoi sfery detei 5–7 let: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
51. *Neimark M. Z.* Psihologicheskii analiz emocional'nyh reaktsii shkol'nikov na trudnosti v rabote: Dis... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1962.
52. *Neimark M. Z.* Psihologicheskoe izuchenie napravlenosti lichnosti podrostka: Dis... dokt. psihol. nauk. M., 1972.
53. Poznavatel'nye interesy i usloviya ih formirovaniya v detskom vozraste / Otvet. red. L. I. Bozhovich // Izvestiya APN RSFSR. 1955. Vyp. 73.
54. *Prihozhan A. M.* Analiz prichin trevozhnosti v obshchenii so sverstnikami u podrostkov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
55. *Prihozhan A. M.* Psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika trevozhnosti: (Lichnost. aspekt): Dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1996.
56. *Prihozhan A. M.* Trevozhnost' u detei i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. M.-Voronezh, 2000.
57. *Prihozhan A. M.* Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyi i shkol'nyi vozrast. S.Pb., 2007.
58. *Prihozhan A. M., Tolstyh N. N.* Psihologiya sirotstva. SPb., 2005, 2007.
59. *Prokina N. F.* Psihologicheskii analiz uslovii formirovaniya organizovannosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Dis... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1964.
60. Psihologicheskoe izuchenie detei v shkole-internate / Pod red. L. I. Bozhovich. M., 1960.
61. *Savon'ko E. I.* Vozrastnye osobennosti sootnosheniya orientatsii shkol'nikov na samoocenku i na ocenku drugimi lyud'mi: Dis... kand. psihol. nauk. M., 1970.
62. *Serebryakova E. A.* Uverenost' v sebe i usloviya ee formirovaniya u shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1955.
63. *Slavina L. S.* Individual'nyi podhod k neuspevayushim i nedisciplinirovannym uchenikam. M., 1958.
64. *Slavina L. S.* Deti s affektivnym povedeniem. M., 1966.
65. *Slavina L. S.* Trudnye deti. M.-Voronezh, 1998.
66. *Florenskaya T. A.* Sociologizatsiya freidizma v teoriyah razvitiya lichnosti K. Horni i G. S. Sallivena: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1975.
67. *Chudnovskii V. E.* O sootnoshenii vozrastnyh osobennostei i svoistv tipa nervnoi sistemy u detei doshkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1963.
68. *Chudnovskii V. E.* Opyt eksperimental'nogo vyyavleniya preobladayushih motivov u shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1968. № 1.
69. *Chudnovskii V. E.* Napravlenost' lichnosti i povedenie shkol'nikov // Sovetskaya pedagogika. 1968. № 9.
70. *Chudnovskii V. E.* Psihologicheskie osnovy npravstvennoi ustoichivosti lichnosti shkol'nika: Dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1980.
71. *Chudnovskii V. E.* Smysl zhizni i sud'ba. M., 1997.
72. *Chudnovskii V. E.* Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. M., 2006.
73. *Shul'gina B. A.* K karakteristike prinyatiya shkol'nikom mneniya sverstnikov v konfliktnoi situatsii. Voprosy psihologii. 1974. № 2.
74. *Yufereva T. I.* Rol' samoocenki v regulyatsii povedeniya mladshih shkol'nikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
75. *Yakobson S. G.* Usloviya vozniknoveniya interesa k rasskazam poznatel'nogo haraktera u mladshih shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1956.
76. *Yakobson S. G.* Izuchenie organizovannosti shkol'nika v uchebnoi rabote // Voprosy psihologii lichnosti shkol'nika. M., 1961.
77. *Yakobson S. G.* Psihologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detei. M., 1984.